

o professor



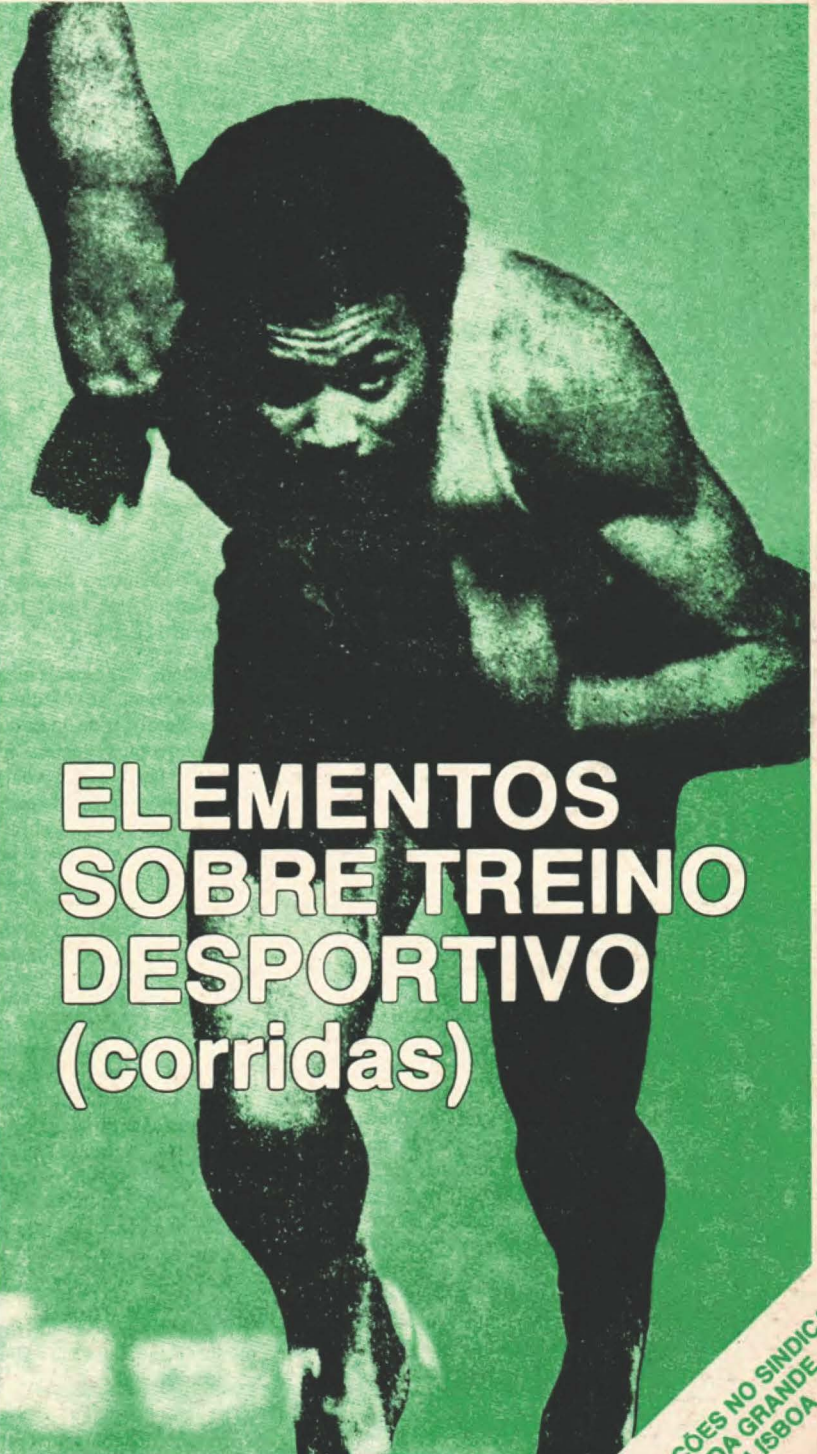
CANTANHEDE:

- *Escola Secundária comemora o AIC*
- *Visita ao Centro de Trabalho Pedagógico*

***A dramatização
ao serviço
do ensino***

***Que perspectivas
para o ensino
da Geografia?***

***Inteligência,
cognição
e linguagem***

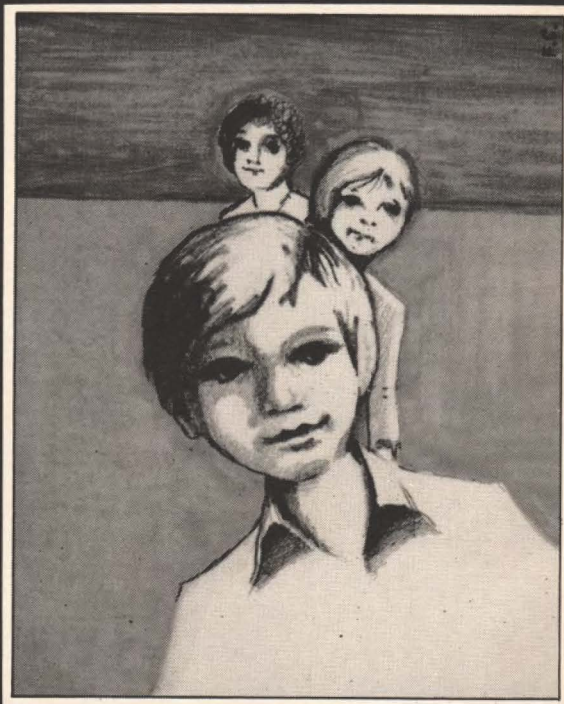


**ELEMENTOS
SOBRE TREINO
DESPORTIVO
(corridas)**

**ELEIÇÕES NO SINDICATO
DA GRANDE
LISBOA**

MAIS QUE OLHAR É VER E VIVER A EDUCAÇÃO

SOMOS PROFISSIONAIS DO
LIVRO POR ISSO OLHAMOS
COM ESPECIAL ATENÇÃO AS
NOSSAS EDIÇÕES JUVENIS.



ATLÂNTIDA
EDITORIA

R. FERREIRA BORGES, 111 - COIMBRA - PORTUGAL



o professor

REVISTA MENSAL • N.º 19 • NOVA SÉRIE • JUNHO 1979

	EDITORIAL	2
	ACTUALIDADE	
LUDGERO LEOTE	Eleições no Sindicato dos Professores da Grande Lisboa	4
LUÍS FILIPE CARVALHO	EPTM: por um ensino dignificado e dignificante	6
CABRAL PINTO	A Escola Secundária de Cantanhede comemora o Ano Internacional da Criança	8
ELISABETE OLIVEIRA	A propósito de jogo infantil	10
	OPINIÃO	
FÁTIMA RODRIGUES	Movimento sindical docente: cinco anos que já fazem história	12
AUGUSTO SANTOS SILVA	Prática pedagógica e intervenção global na escola: pistas para um necessário debate	16
HELENA CAVACO	Que perspectivas para o ensino da Geografia?	20
	REPORTAGEM	
GUILHERME TOMÉ	Visita ao Centro de Trabalho Pedagógico de Cantanhede	23
	ESTUDOS	
MARIA HELENA SALEMA e ÁLVARO MARTINS	A dramatização ao serviço do ensino	26
DULCE REBELO	Inteligência, cognição e linguagem	30
TAVARES CABRAL	Elementos sobre treino desportivo - corridas	33
	COOPERAÇÃO/SOLIDARIEDADE/UNIDADE	
	Resolução do 48.º Congresso da FIPESO	42
JANE POWER	EUA: um estudo sobre a anarquia	45
	NOTÍCIAS/COMENTÁRIOS	51 a 56
	■ Encontro de Professores de Língua Materna ■ Este outro ser que é a criança ■ Jornadas científico-pedagógicas em Vila real ■ O Ano Internacional da Criança na Bulgária ■ Figueira da Foz: a escola que temos ■ Formação de monitores de alfabetização em Almaria	
	PONTO DE MIRA	57
	LEGISLAÇÃO	
	Normas para a elaboração das provas finais do CPES	61

TODOS OS ARTIGOS ASSINADOS
SÃO DA RESPONSABILIDADE
DOS SEUS AUTORES



DIRECTOR: António Teodoro
SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco • Maria do Céu Araújo
Conselho de Redacção: Alfredo Reis • Almeida Felizes • António Graça • António Teodoro • Cabral Pinto • Dulce Rebeiro • Eduardo Vasconcelos • Elisabete Oliveira • Elsa Oliveira • Helder Pacheco • Inês Borges • João Alpiarça • J. Salvado Sampaio • Manuel Matos • Maria do Céu Araújo • Maria Júlia Jaleco
Secretária de Redacção: Manuela Agostinho
Responsável Gráfico: Jorge Palha

Propriedade: Edições o professor

TIRAGEM: 7500 exemplares

Redacção e Administração: Rua Cidade de Quelimane, 3-5, Olivais Sul, 1800 Lisboa • **Delegações:** Rua Augusto Luso, 68, 1.º - Porto, Bairro Boa Esperança, Bl. D, Lt. 1-r/c - 3000-Coimbra • **Composição e Impressão:** Heska Portuguesa - Rua Elias Garcia, 27 - Venda Nova - Amadora • **Distribuição e Assinaturas:** CDL - Central Distribuidora Livreira, SARL, Avenida Santos Dumont, 57, 2.º - Lisboa-1 • **Publicidade:** Av. Santos Dumont, 63-A, tel. 77 89 36 - Lisboa-1

Editorial

A desvalorização do ensino inscreve-se no contexto do agravamento da situação económica, social e política do País, consequência directa do falhanço da política de recuperação dos antigos interesses dominantes em Portugal até ao 25 de Abril, encetada desde 1976 e consideravelmente agravada pelo Governo Mota Pinto.

Os professores ressentem-se profundamente desta desvalorização que os atinge através da política salarial, do agravamento das condições de trabalho e de emprego, da degradação das suas condições de vida, de múltiplas restrições aos seus direitos e liberdades.

A desvalorização dos salários tem sido um processo contínuo de há três anos a esta parte. Segundo dados oficiais, que estão sempre aquém da realidade, o aumento verificado no Índice de Preços no Consumidor (IPC) foi de 27% em 1977, de 24% em 1978 e prevê-se para o presente ano superior a 26%. O aumento salarial de 15% verificado em 1978 ficou muito aquém da taxa de inflação desse ano (24%) e agravou ainda mais a quebra do poder de compra verificado em 1977.

Perante esta situação, o Governo insiste no aumento dos descontos (propõe no OGE um acréscimo de 0,5% para o ADSE) e de um novo imposto (2,5% sobre a massa salarial anual ou 35% sobre o subsídio de Natal) e propõe um aumento salarial médio de 14,48% (nalgumas categorias de professores propõe bastante menos: 10,6% e 11,6%), valor esse muito longe do tecto salarial proposto de 18% (recusado

pela Assembleia da República) ou daquele em que agora insiste (20%).

Por outro lado, as condições de pagamento são cada vez piores. É raro o professor que não tem retroactivos a receber, seja pela não atribuição das fases, por horas extraordinárias ou pela realização de algumas tarefas que exigem remuneração complementar. Estes atrasos, à taxa de juro corrente nas instituições bancárias, significam uma poupança por parte do Estado, em prejuízo dos professores, de largos milhares de contos.

A degradação das condições de trabalho e de emprego é uma realidade que se espelha no elevadíssimo grau de cansaço e de saturação existente em grande número de professores, em particular nos mais conscientes dos seus deveres cívicos e deontológicos.

Uma orientação malthusiana no domínio da política financeira no que respeita à educação e ao ensino tem, além de não possibilitar um ritmo rápido de novas construções e do reequipamento das escolas, originado a degradação progressiva das instalações existentes, a sobrelotação das escolas (existem estabelecimentos de ensino com um número de alunos 4 e 5 vezes superior àquele para que foram construídos).

Por outro lado ainda, a ausência de acções de actualização e reciclagem de ordem científica e pedagógica, cada vez mais necessárias em função das inovações verificadas nos planos de estudo e em algumas áreas curriculares, o desajustamento dos programas aos interesses e aspirações dos jovens, as turmas numerosas,

o elevado número de programas e disciplinas leccionadas (no ensino secundário) e, em última medida, a crise de valores e de perspectivas de vida e de trabalho na juventude, tornam hoje a profissão docente uma profissão extremamente dura. A atestá-lo estão os inúmeros abandonos da docência que novamente se verificam, em busca de profissões mais bem remuneradas, mas igualmente mais calmas e menos exigentes.

Convergente com esta situação, existe uma campanha de denegrimiento sistemático visando culpabilizar os professores pela crise do ensino, (e, agora, de uma forma muito especial, pelo fraco aproveitamento escolar) e apresentá-los como privilegiados (vejam-se as referências às «férias» dos professores). Embora a situação tenha evoluído favoravelmente com a saída da equipa Cardia-Almerindo Marques-Romero de Magalhães, a não participação plena dos professores e das suas organizações representativas, a limitação de direitos e liberdades consagrados constitucionalmente, tem sido um factor importante de agravamento da situação educativa.

A valorização da profissão docente é uma necessidade urgente e uma condição necessária para o cumprimento do imperativo democrático que é a realização de um ensino de qualidade para todos. É do interesse do conjunto dos trabalhadores, dos estudantes e de todo o Povo que a função docente seja valorizada.

António Teodoro

Eleições no Sindicato dos Professores da Grande Lisboa

Ludgero Leote (*)

Realizaram-se no dia 3 de Maio as eleições para os Corpos Gerentes do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. Ao processo eleitoral concorreram 5 listas, tendo 3 delas sido eliminadas por manifesto não cumprimento dos Estatutos e Regulamento Eleitoral:

A lista C — trotskistas ligadas aos dissidentes do PS, Carmelinda Pereira e Aires Rodrigues; lista D — MRPP, e lista E — UEDS/PSR.

Do confronto eleitoral entre a lista A — unitária — e a B — demissionários/UDP/MES/ ex-MES (CEC), resultou a vitória exemplar da primeira, como se vê pelo quadro abaixo.

Qual o significado destes números e quais as repercussões desta votação?

Vamos tentar responder a estas questões.

1 — A campanha eleitoral e as listas

Cedo se verificou que a demissão dos 15 elementos dos corpos

gerentes, pretendia provocar a realização de novas eleições, nas quais pensavam, naturalmente, ganhar.

Este objectivo inseria-se numa campanha mais geral. Assim, contaram desde o início com o apoio descarado do PPD/PSD. Formada, à revelia dos professores, a lista B, foi vista com simpatia por toda a direita (vejam-se artigos nos jornais *Tempo*, *Diário Popular*, *Expresso*, etc.), que «jogava neste cavaleiro» (de Tróia, entende-se), enquanto não tem força suficiente para avançar com o seu «cavalo» — a criação já anunciada de sindicatos paralelos (*Jornal Novo*, 20/2/79).

Quer pela sua composição, quer pelo seu programa, a lista A foi desde logo a alternativa dos professores. Constituída de uma forma aberta em reuniões de professores, formada por professores, na sua maioria com provas dadas de dedicação à causa do ensino, do Sindicato e dos professores, foi desde logo a es-

perança na radical transformação do Sindicato.

A campanha eleitoral, pouco viva é certo, foi no entanto capaz de mostrar as principais diferenças de programas e actuação.

Podemos resumir os programas das listas, sem fazer demagogia nas seguintes palavras:

Enquanto a lista A fez propostas de alteração da estrutura sindical, para a aproximar dos professores e dos seus problemas (regionalização das estruturas, maior autonomia dos sectores, etc.) e se preocupou fundamentalmente com a grave situação económica, social e de condições de trabalho dos professores (plataforma reivindicativa, revisão salarial, condições de trabalho, profissionalização, contratos, etc), a lista B ocupou o seu programa com questões de importância secundária de momento como o da Federação, e adesão ou não à CGTP. Defendeu quanto à primeira, uma posição de ninguém contesta a sua formação e quanto à segunda uma posição de falsa neutralidade, face à divisão do movimento sindical.

2 — Análise dos resultados eleitorais

Uma análise dos resultados eleitorais por mesa de voto, grau de

QUADRO I

	Conselho Fiscal		Direcção e outros órgãos	
Lista A	3030	53 %	3035	53,1%
Lista B	2009	35,2%	2004	35,1%
Votos brancos	350	6,1%	353	6,2%
Votos nulos	321	5,6%	319	5,6%

(*) Professor da Escola Secundária Emídio Navarro, em Almada. Membro dos corpos gerentes do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

ensino, concelho, distrito, etc., é difícil tarefa que só agora começa a ser feita, pelo que avançaremos apenas algumas indicações.

2.1. A supremacia da lista unitária é geral e não localizada

Sabe-se como a lista derrotada contava com votações favoráveis em distritos como os de Santarém e Setúbal e particularmente nos concelhos de Almada e do Barreiro, Setúbal e Santarém.

Afinal, tal ideia veio a desfazer-se como fumo no ar, pois a lista unitária venceu em todos os distritos (Lisboa, Santarém e Setúbal) e nos concelhos do distrito de Leiria (Caldas e Bombarral), bem como nos concelhos mais importantes pelo número de eleitores.

Por outro a vitória da lista unitária é geral, no conjunto das mesas de voto, como se pode ver pelo quadro IV.



QUADRO IV

Lista A	Lista B	Empate	Total de mesas
56	19	5	80

QUADRO II

DISTRITO	LISTA A		LISTA B	
Lisboa (cidade)	1413	57 %	774	31,2%
Lisboa (arredores)	605	53,8%	384	34,1%
Setúbal	635	46,7%	567	41,7%
Santarém	262	48,3%	207	38,1%
Concelho de Leiria	38	55,1%	26	37,7%

QUADRO III

CONCELHOS	Lista A	Lista B
SETÚBAL	110	105
BARREIRO	155	150
ALMADA	222	127
ABRANTES	56	47
SANTARÉM	54	32
TOMAR	61	43

deve ser dada até porque delas se pretendem aproveitar demagogicamente os derrotados e a direita. São elas:

a) o número de eleitores ser inferior ao de 1877 e

b) a existência de 35% de abstenções.

Comparando o número de eleitores das últimas eleições vem

QUADRO V

Abril/76	16 600
Junho/77	13 500
Maio/79	8 800

2.2. A participação dos professores no acto eleitoral foi normal

Existem duas características do processo eleitoral cuja explicação

A explicação destas diferenças podem encontrar-se nos seguintes factores:

a) situação político-sindical desgastante, particularmente nos últimos anos com o MEIC de Sottomayor Cardia, durante os quais muitos sectores de professores, menos combativos, perderam as esperanças de ver melhorada a sua situação profissional.

b) incapacidade das estruturas sindicais, para resolver problemas dos sectores primário, superior e particular, sectores que já por si são menos activos que o secundário.

c) a aplicação nestas últimas eleições dos mecanismos estatutários eleitorais, contrariamente ao que aconteceu em 1977 levou a um maior número de eleitores. Lembremo-nos que em 1977, a direcção-Pagarete contra a oposição da Comissão Eleitoral, decidiu que podiam ser eleitores professores sindicalizados na véspera, desde que pagassem uma quota, ao mesmo tempo que liberalizou as ressindicalizações.

— Quanto às abstenções, comparemos as percentagens nos vários processos eleitorais:

QUADRO VI

Abril/76	23,8%
Junho/77	27,6%
Maio/79	35,1%

Verifica-se assim uma crescente abstenção. não sendo linear uma explicação para isso, procuremos no entanto algumas pistas. Atendendo-se a que as candidaturas C, D e E foram ao acto eleitoral e que nas eleições anteriores a lista correspondente à actual lista C teve 492 votantes e a correspondente à D 201 e que não é crível que a lista E pudesse vir a ter mais que 500 votos, resulta que o acréscimo médio de 10% de abstenções terá aí certamente uma explicação.

EPTM: Por um ensino dignificado e dignificante

Luís Filipe Carvalho (*)

Realizou-se na Faculdade de Letras nos passados dias 28 e 29 de Abril o I EPTM.

Passados que foram dois anos desde o lançamento de um manifesto à classe, eis que o velho sonho de muitos se transforma em realidade.

Foi difícil o caminho percorrido, muitas foram as canseiras, os desânimos, as incompreensões – mas por tudo o que aconteceu apetece dizer **valeu a pena!**

O Secretariado Nacional havia previsto cerca de 600 inscrições, mas este número subiu até aos 783 de todos os pontos do País – Madeira inclusive!

Este I EPTM foi um marco na história dos Trabalhos Manuais, dos Professores e da Pedagogia.

Estiveram presentes como convidados o chefe de Gabinete do secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário e os Sindicatos de Professores da Grande Lisboa, Zona Centro e Madeira. Presentes igualmente muitos professores do 1.º, 2.º, 3.º, 5.º e 12.º Grupo.

O I EPTM não contou com nenhum apoio financeiro que não fosse a contribuição voluntária dos professores. E não se pense que as verbas gastas com o Encontro foram



insignificantes – quase 400 contos!!!

A nível oficial apenas a dispensa às aulas no dia 28 e na manhã de 29.

O I EPTM estruturou-se em três grandes secções, que por sua vez deram lugar a subsecções. O número de participantes e a especificidade das matérias a discutir ditaram este tipo de estrutura de funcionamento.

Nas secções o debate foi muito participado e de todas elas foram feitos relatórios que depois de lidos, discutidos e alterados foram votados em plênários gerais.

No plénário de encerramento foram aprovadas três propostas de fundamental importância – uma que aponta para a passagem a Revista do actual boletim, *Movimento*, outra que propõe que o Secretariado Nacional do EPTM estude a viabilização da criação de uma Associação de

Professores de Trabalhos Manuais e, finalmente, uma terceira que propõe a realização de outro encontro dentro do prazo de um ano!

Pela importância de que se reveste passamos a transcrever na íntegra a Declaração Final do I EPTM.

O I Encontro Nacional dos Professores de Trabalhadores Manuais, reunido a 28 e 29 de Abril de 1979, na Faculdade de Letras de Lisboa, afirma a convicção de que esta acção histórica ao nível da disciplina se reveste de um significado que a partir de agora já não é possível ignorar.

Este significado, que se consubstancia no aparecimento de uma consciência e uma independência como grupo socioprofissional (que é o dos professores de Trabalhos Manuais), reflecte-se na procura da consolidação do marco que representa esta primeira acção independente desencadeada a partir da sua base.

O I Encontro Nacional de Professores de Trabalhos Manuais apresenta a seguinte declaração final como síntese das conclusões do EPTM.

Neste sentido, o I Encontro Nacional dos Professores de Trabalhos Manuais afirma:

1 – As condições pedagógicas e materiais, quanto a instalações e equipamentos, são um suporte fundamental para a actividade docente dos professores de Trabalhos Manuais.

Nesta situação defendemos que a superação dos graves problemas que afectam a nossa

(*) Membro do Secretariado Nacional do EPTM e da Direcção do Sindicato dos Professores da Zona da Grande Lisboa.



actividade, neste sector, deverão passar por:

a) No cumprimento dos artigos 91.º, 2.º, 93.º e 94.º da Constituição da República Portuguesa deverá ser garantida que a elaboração do Plano na sua dimensão mais ampla, e sobretudo no Plano Anual que integra o Orçamento do Estado, possibilite os meios de viabilização em tempo útil do apetrechamento da rede escolar, no respeitante a instalações, equipamentos e orçamentos escolares.

b) Incrementar toda a produção nacional deste sector.

c) Incrementar a participação dos professores na definição de princípios pedagógicos e planos de investigação deste sector, cumprindo o estipulado nos pontos 80.1 e 110 da Recomendação Relativa a condição do pessoal docente - UNESCO-OIT.

2 - Reconhecer que o problema da "documentação no ensino" afecta todo o sistema de ensino em geral, quer aos níveis nacional, regional e local. Neste quadro, depende que urge desencadear toda uma acção, centralizada e descentralizada, que aponte os caminhos necessários para alterar esta situação.

3 - Reconhecer que os problemas da inscrição curricular deverão fazer parte dos processos da formação permanente.

O I Encontro Nacional dos Professores de Trabalhos Manuais mostra a sua preocupação e desacordo com o projecto dos novos programas da disciplina agora em experiência. Afirmado clara e inequivocamente a sua recusa por estes "programas", por considerar que toda a sua estrutura está alicerçada em princípios psicopedagógicos errados cientificamente e em perspectivas sociais retrógradas.

4 - Recomendar a importância que tem hoje para os Trabalhos Manuais e para o ensino em geral os problemas da defesa do património artístico e cultural do povo.

Recomenda ainda que devem ser estudadas as formas de se efectuar o aproveitamento pedagógico da defesa do património artístico e cultural do povo e da sua respectiva integração curricular.

5 - Defendemos a formação inicial dos futuros professores de Trabalhos Manuais a um nível superior e consideramos que a formação de todos os professores deve ser feita ao mesmo nível.

É também considerada importante a formação psicopedagógica a par da prática pedagógica.

6 - Os trabalhos sobre a profissionalização dos actuais professores e a formação permanente indicam claramente como vontade deste Encontro a via duma formação integrada e da garantia de profissionalização para todos os actuais professores.

Apontam-se como meios de profissionalização a criação por zonas geográficas de centros ou escolas de formação, as quais em épocas como, por exemplo, férias lectivas, darão apoio à formação permanente.

7 - Defendemos o fim das discriminações existentes quanto a vencimentos e fases entre os professores de TM e dos restantes grupos. Por considerarmos que a actual formação pedagógica e profissional é igual em grau, forma e processo de aquisição para todos os professores.

É também de referir que todo o sistema de formação e profissionalização se articulará com a questão salarial e será um factor para acabar com a discriminação existente.

O I Encontro Nacional dos Professores de Trabalhos Manuais apresenta a sua firme e decidida vontade de lutar pela resolução dos problemas que os afectam, assim como áreas curriculares que leccionam e ainda todo o ensino em geral; defende como processos de acção o seguinte:

1) Procurar dinamizar permanente e continuamente os professores de Trabalhos Manuais; para isso, defende:

a) A criação de um grupo institucionalizado a nível governamental que elabore um estudo monográfico sobre a história e toda a evolução do Ensino dos Trabalhos Manuais em Portugal;

b) A criação de uma revista para o Ensino da Disciplina, produzida e propriedade autónoma dos professores de Trabalhos Manuais.

2) Desenvolver toda uma acção de informação, divulgação e defesa desta declaração final, assim como das conclusões do EPTM, junto de todos os professores em geral. O que passará por:

a) Participação plena na vida sindical dos núcleos de cada escola, levando estes problemas a toda a classe em geral;

b) Defender junto das Direcções dos Sindicatos de Professores que é a altura de se olhar de frente para os problemas deste grupo socioprofissional. Fazendo-se reconhecer que os apoios recebidos dos Sindicatos de Professores foram muito importantes, se não mesmo fundamentais para esta realização, contudo só terão utilidade e validade pela forma como os Sindicatos de Professores assumirem e lutarem pelas conclusões do Encontro;

c) Desencadear toda um conjunto de acções junto da administração central e governo para a apresentação e defesa das conclusões do I Encontro Nacional dos Professores de Trabalhos Manuais.

Viva o II EPTM!

A Escola Secundária de Cantanhede comemora o Ano Internacional da Criança

Cabral Pinto

Ao longo de muitas semanas, diversas comissões compostas por alunos, professores e funcionários da Escola Secundária de Cantanhede trabalharam na concepção e preparação das múltiplas actividades que haveriam de preencher o dia 31 de Março, data escolhida pelo Conselho Pedagógico para a comemoração interna do Ano Internacional da Criança. Com o devido tempo, foram dirigidos convites a todas as escolas primárias do concelho, grande parte das quais não só aceitou estar presente na festa como se ofereceu para coadjuvar nos preparativos. Assim, o que começou por ser da iniciativa da Escola Secundária passou a ser um projecto comum e uma oportunidade para reunir numa mesma acção pedagógica e social professores do ensino primário e do ensino secundário.

Chegado o dia, a Escola estava ornada a preceito: exposição conjunta de trabalhos feitos por alunos do ensino secundário e do ensino primário evocativos do Ano Internacional da Criança, painéis profusamente espalhados, cartazes com o enunciado dos artigos da Declaração dos Direitos da Criança e muitos balões. A partir das 9 horas, uma camioneta de carreira, alugada graças a um subsídio concedido pela Câmara, uma carrinha, posta à disposição da Escola pela Associação de Pais,

e ainda outros veículos particulares começaram a fazer o transporte de largas centenas de crianças que das suas aldeias dispersas vinham confraternizar com as crianças da vila e com os alunos da Escola Secundária, eles próprios, na sua maioria, oriundos das mesmas aldeias.

O programa constou do seguinte:

1. Manhã (*actividades simultâneas*).

1.1. Desporto infantil.

1.2. Cinema (em sessão contínua).

1.3. Diaporama sobre os direitos da criança (exibição seguida de debate, em sessão contínua).

1.4. Simultânea de xadrez.

1.5. Assembleia de delegados.

2. *Piquenique (confraternização aberta aos pais e outros familiares das crianças).*

3. Tarde.

3.1 Teatro para crianças (feito pelas crianças e alunos da ES).

3.2 Fantoches.

3.3. Palhaços.

3.4 Canções.

3.5 Danças.

3.6. Caderno reivindicativo.

3.7. Lembranças.

Do programa merece relevo especial a assembleia de delegados. Nas escolas primárias, as crianças tinham discutido o significado do Ano Internacional da Criança e confrontado a Declaração dos Direitos com o estatuto real da

criança no concelho. Tinham formulado ainda, na sequência dessa discussão, naturalmente variável em tempo e em resultados de escola para escola, propostas para um caderno reivindicativo (reivindicavam a aplicação dos princípios contidos na Declaração ao menos nas situações mais gritantes e menos insuperáveis) e eleito delegados (dois por escola). Assim, durante a manhã da festa, esses delegados reuniram-se para analisar as diversas propostas e proceder à redacção final do caderno reivindicativo. No decurso do espectáculo da tarde, num dos intervalos, o caderno reivindicativo foi lido, submetido à aprovação das crianças presentes e, finalmente, entregue a um representante da Câmara.

Das crianças do concelho de Cantanhede

I — *O que não entendemos.*

1. Porque é que nem sempre os direitos da criança são respeitados?

2. Porque é que as crianças não são todas tratadas da mesma maneira?

3. Porque é que há crianças que vivem em barracas e em bairros da lata?

4. Porque é que não há lugares para as crianças brincarem sem perigo?

5. Porque é que há crianças que não têm o amor dos pais?

6. Porque é que há crianças sem pátria?

7. Porque é que há pais que abandonam os filhos e pais que não conhecem os filhos?

8. Porque é que há crianças abandonadas e marginalizadas pela sociedade?

9. Porque é que há crianças que não são protegidas da guerra?

10. Porque é que há crianças deficientes que não são tratadas?

11. Porque é que há crianças deficientes que não podem ir à escola nem têm professores para as ensinar?

12. Porque é que essas crianças não são protegidas pela sociedade?

13. Porque é que há crianças que não têm assistência médica?

14. Porque é que há crianças que por serem deficientes são desprezadas?

15. Porque é que há crianças que fojem de casa?

16. Porque é que há pais que maltratam os filhos?

17. Porque é que há crianças abandonadas que vivem de esmola?

18. Porque é que o Estado não protege essas crianças?

19. Porque é que há crianças que

têm de andar muito tempo a pé, ao frio e à chuva?

20. Porque é que há pais que não mandam os filhos à escola e os obrigam a trabalhar?

21. Porque é que há crianças que gostavam de tirar um curso e não podem?

22. Porque é que há pais que gostavam que os seus filhos estudassem mas não têm dinheiro para pagar os livros, os transportes e a pensão?

23. Porque é que nem sempre se pode socorrer as crianças em perigo por não haver hospitais?

24. Porque é que há pessoas que abandonam as crianças em perigo?

25. Porque é que há pessoas que obrigam as crianças a trabalhar como adultos?

26. Porque é que há pais que não conversam com os filhos e não lhes dão atenção?

27. Porque é que há pessoas que se servem das crianças para ganhar dinheiro?

28. Porque é que há pais que não habitam os filhos a conviver com os outros, sem discriminação?

29. Porque é que nem todas as crianças são educadas com amor?

30. Porque é que há crianças que já se sentem superiores a outras crianças?

II — O que pedimos a quem deve fazer cumprir os nossos direitos

1. Devia haver casas com condições: com casa de banho, uma cozinha, quartos, sala de jantar, com um jardim.

2. Pedimos ao Sr. Presidente da Câmara que mande construir casas para essas pessoas que vivem em casas muito pobres.

3. Nós gostaríamos de ter um centro para fazer todos os desportos, visto que a SCC (Sociedade Columbófila de Cantanhede) não tem todos os desportos nem podem ir para lá todas as crianças.

4. Devia ser construído um parque infantil com cavalinhos, escorrega, baloiços, ter um jardim no meio desse parque e que não ficasse ao pé das estradas. Nós ajudaríamos a fazer esse parque.

5. Pedimos agora aos pais que dessem amor aos filhos, que se interessassem pelos trabalhos escolares, não os espancassem injustamente nem os obrigassem a fazer trabalhos duros.

6. Nas nossas escolas devia haver uma sala para nós passarmos os tempos livres, uma biblioteca, campos para fazermos desportos, e ter o recreio coberto por causa do frio. De Inverno, as salas de aula deviam ser aquecidas e a cantina devia funcionar para dar comer aos alunos dos pais que trabalham ou que não têm em casa quem cuide deles.

7. Devia haver um centro onde as crianças pudessem fazer trabalhos manuais, onde fizessem os deveres e aprendessem jogos e música.

8. Há pessoas que ainda vivem em más condições de habitação e nós não queríamos que isso acontecesse.

9. A Câmara devia mandar fazer casas, bairros para que as pessoas tivessem melhores condições de habitação.

10. Em Cantanhede havia de haver uma piscina para as crianças aprenderem a natação e no Verão poderem divertir-se.

11. E havia de haver um parque para as crianças andarem de bicicleta.



A propósito de jogo infantil

Elisabete Oliveira

«Só através dos sentidos pode dar-se a aprendizagem. [...] O homem está convertendo-se num observador passivo da sua cultura, em vez de um construtor activo dela.

«O futebol olha-se, não se joga. [...] A TV tornou-se um meio massivo de distração e a única intervenção do telespectador consiste em girar um botão. Até os comestíveis vêm envoltos em embalagens de plástico esterilizadas que defendem contra o manuseamento do produto e, além disso, são uma barreira que impede a sua apreciação pelo aroma.

«[...] A criança pouco desenvolvida provavelmente nunca terá sido estimulada para ver, tocar ou tomar contacto com o ambiente.»

«Em certas etapas do desenvolvimento, uma criança pode repetir espontaneamente certas formas para assegurar o seu domínio sobre elas. Uma *repetição estereotipada* não apresenta nenhuma criação, enquanto o uso *flexível* de um símbolo se revela por certas cambiantes ou modificações.»

«[...] A *repetição estereotipada* não tem sentido, na medida em que se afasta da experiência ou relação por parte da criança, podendo significar um evasão.»

Viktor Lowenfeld e W.L. Brittain,
in *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*

É do conhecimento geral que a criança se desenvolve jogando, isto é, experimentando situações que, sendo agradável brincadeira, lhe permitem simultaneamente *situar-se no envolvimento e expressar-se, desenvolvendo capacidades criativas. Que produzem os portugueses, hoje, para responder a esta necessidade?*

O «Roberto» de madeira pintada que ainda se encontra em algumas feiras e em lojas de Óbidos...
...cheios de movimento!

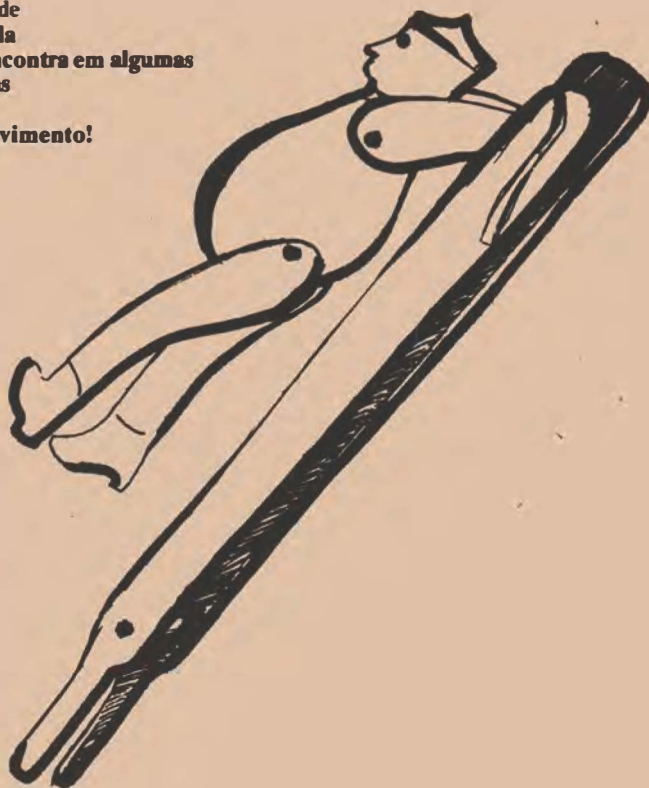
de?... Este permanente direito da criança (cf. UNICEF):

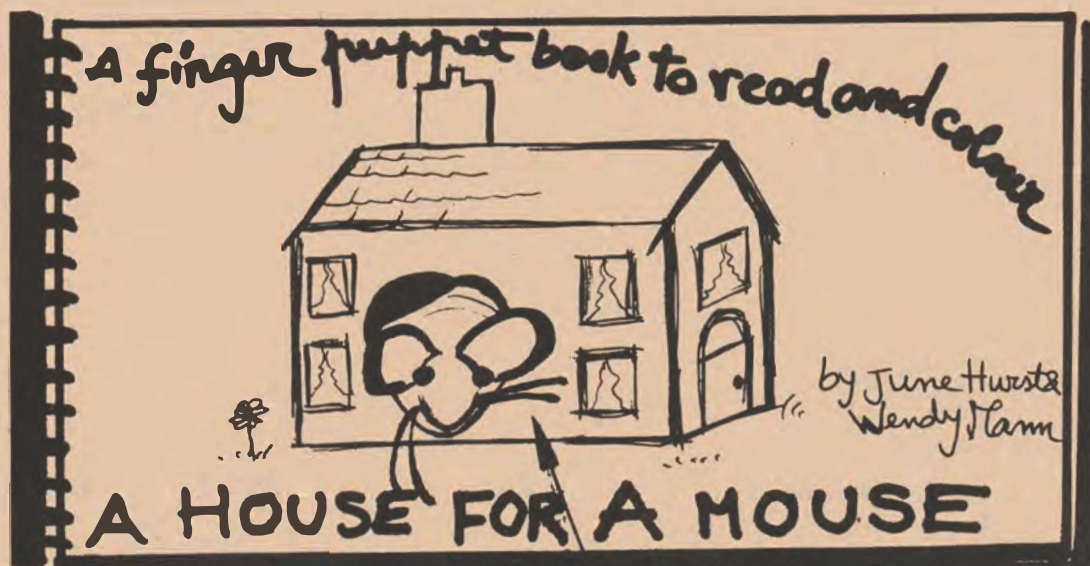
«Plena oportunidade para jogar e brincar»

que se liga a esse outro direito:

«Aprender a ser um membro útil da sociedade e a desenvolver capacidades individuais?»

Vemos desaparecer das feiras os bonecos de barro e madeira





Num pequeno livrinho (21×15 cm) uma bela *marioneta de dedo*, a ratinha cinzenta de orelhas e rabo de lã cor-de-rosa, que investiga muitos buracos (ao longo do livro de 28 páginas) até encontrar uma toca. Edição Inglesa.

(Duas soluções das muitas possíveis)

tradicionais (apito, andorinha, ciclista, «Roberto»...) e surgirem pobres objectos plásticos!... pobres por serem cópias estereotipadas e por não estimularem, geralmente, a busca imaginativa.

Recolhemos, neste apontamento, três imagens que apontam diversas *vias de concretização do brinquedo infantil*... úteis como pontos de reflexão, *não com a intenção se de tornarem modelos a copiar!*

Propomos um inquérito — recolha de fotos e depoimentos que permitam consciencializar, neste âmbito:

— quais os brinquedos de que as crianças mais gostam;

— que elementos-jogo são sentidos como mais necessários por pais e educadores em geral;

— que experiências se fazem na improvisação de brinquedos, instrumentos, etc., nas Escolas de Educadores Infantis e do Magistério Primário;

— que projectos relativos ao jogo infantil-brinquedo e envolvimento estão «entre-mãos» nas Escolas com *Design* no currículo,

nomeadamente nas Escolas de Belas-Artes de Lisboa e Porto.

A síntese dos resultados será forte apoio para que Portugal melhore, no futuro, a resposta neste campo básico.

Tábua dos bichos

Económica, elegante e inventiva a solução italiana: *puzzle* e bonecos válidos, cada um por si, para novos jogos.

Minicorrente metálica, livre para tomar diversas formas, permitindo criar expressões e até sugerir mudanças fisionómicas pela agitação controlada do brinquedo plástico (desenho em papel, sob cobertura transparente — 3 cm de raio).
Edição alemã



Movimento sindical docente: Cinco anos que já fazem história

Fátima Rodrigues (*)

1. 1974-1975 – Sob o signo dum movimento de massas

A instabilidade e precariedade são, porventura, os traços mais salientes do actual movimento sindical dos professores portugueses para um observador que tente fazer o balanço dos seus cinco anos de existência. Constitui, no entanto, também uma realidade em que é possível identificar vectores próprios que merecem uma análise atenta a todos quantos apostam na sua estabilização e consolidação.

É um contributo para essa análise que me proponho esboçar nestas linhas como distanciamento possível frente a um passado tão recente e que envolve muito de uma vivência pessoal e (assumidamente) comprometida.

Essa instabilidade, que tem marcado a curta vida de organização sindical dos professores, se é, em primeiro lugar, fruto da sua juventude e inexperiência, reflecte também as características do corpo docente do nosso país e não é estranha ainda aos avanços e recuos do processo mais geral da Revolução de Abril. Recorde-se apenas que a criação do próprio Sindicato foi uma conquista de Abril.

A traços largos, podem distinguir-se três fases ao longo destes cinco anos, correspondendo, aliás e não por acaso, aos três momentos que claramente se delimitam na história do Sindicato da Grande Lisboa, sem dúvida o Sindicato que maior capacidade de iniciativa e de direcção tem demonstrado, já pela sua posição privilegiada, já pelo grande número de activistas com que conta e pela implantação das orientações mais progressistas entre os professores da Zona que abrange.

Com o 25 de Abril tornou-se possível a concretização dessa velha e forte aspiração de classe — a criação

e organização do seu Sindicato. Da força dessa aspiração foi bem expressiva a já histórica Assembleia que na noite de 5 de Maio de 1974 reuniu no Pavilhão dos Desportos, em Lisboa, milhares de professores. Dela saíra constituída uma estrutura provisória com funções instaladoras e com uma orientação fundamental: lançar as bases de uma organização sindical unitária que englobasse os professores de todas as categorias e graus de ensino. Poucos dias antes, realizara-se no Porto uma Assembleia idêntica sob esta mesma palavra de ordem. Estas duas assembleias lançaram assim a dinâmica, que rapidamente se espalharia a todo o País, da constituição de uma organização sindical para os professores de todos os graus e ramos de ensino, abarcando todo o território nacional, embora com variantes regionais que justificariam o seu desenvolvimento em quatro Sindicatos por zonas geográficas no Continente e o lançamento de dois outros nos arquipélagos dos Açores e da Madeira.

Para se compreender a força imparável do autêntico movimento de massas que deu corpo à actual organização do movimento sindical dos professores portugueses, concretizado num número espantoso de assembleias, de comissões sindicais, mesmo nas escolas mais remotas, necessário é referir as condições degradantes a que o fascismo conduziu a situação do ensino e dos professores, bem como a acção mobilizadora e organizadora desenvolvida por vários movimentos de professores, nomeadamente os Grupos de Estudo, nos últimos anos do regime fascista, acções extremamente importantes para a criação de condições subjectivas ao despertar de uma consciência sindical entre os professores portugueses.

Este movimento de massas norteou-se por duas linhas fundamentais, e que profundamente marcaram o período constituinte da organização sindical docente: unidade e democracia.

Unidade que levou à derrota, logo à nascença, de todos os projectos ou tentativas de constituição de sindicatos paralelos. Unidade tanto mais espantosa quanto ela surgia como exigência de uma classe

(*) Professora da Escola Secundária Gil Vicente, em Lisboa. Membro fundador do Sindicato da Grande Lisboa, tendo igualmente integrado a Direcção desse Sindicato no biénio de 1977/79.



profissional que o fascismo procurara, por todos os meios, dividir e hierarquizar, semeando discriminações e alimentando o espírito de casta em pequenos grupos.

Democracia que conduziu rapidamente à instituição de formas de participação e de descentralização, de algum modo inovadoras, nomeadamente, pelo papel dado às Assembleias de Delegados e às estruturas de base, orientação não isenta, diga-se também, dum basismo excessivo e, por isso mesmo, muitas vezes paralisante.

Outro traço marcante desta festa inicial do movimento sindical docente foi uma forte capacidade reivindicativa. As lutas pelo pagamento nas férias, pela gestão democrática, pelo reajustamento de letra foram, porventura, os pontos altos duma acção reivindicativa que se diversificou em múltiplas direcções e conseguiu vitórias importantes.

Foram estas as linhas mestras que presidiram à constituição do actual movimento sindical docente, a par dum amadorismo, cujos efeitos perniciosos se tornaram mais sensíveis quando os desgastes e as fracturas, em grande parte reflexo do processo político e sindical, foram afastando e desmobilizando largas massas de professores que se tinham investido na sua criação.

2. 1976 – Um ano cinzento

Depois de um primeiro ano de elevada mobilização e participação, o movimento sindical docente iria entrar numa retracção progressiva, consequência de alguns erros de sectarismo da sua Direcção, mas, fundamentalmente, reflectindo a própria inflexão do processo político mais geral e o desencanto que se instalara em largos sectores do corpo docente. A estrutura sindical dos professores torna-se cada vez mais presa de activistas organizados em tendências que se digladiavam ferozmente entre si, algumas das quais

nada representativas da massa dos professores, que mais e mais se foi alheando da sua organização sindical. É nesta situação que chegam a ganhar vulto tentativas desagradadoras do Sindicato, polarizadas em reivindicações não perspectivadas de categorias parcelares, conduzidas por grupos radicalizados, com formação de comissões de luta paralelas à estrutura sindical e com o evidente conluio de órgãos do Poder, perante a reprovação do conjunto da classe, que não se encontrava, porém, suficientemente motivada para lhes erguer uma oposição eficaz. Neste contexto de degradação e em que na grande massa dos professores se fazia sentir um certo cansaço e decepção, ganharam eco as orientações referendistas que dominam o movimento sindical docente no ano de 1976, que surge como o ano mais cinzento da sua curta história, atingindo os níveis mais baixos de participação dos professores no seu Sindicato.

É reflectindo sobre a situação de desmobilização e de perigoso descrédito a que o afrontamento entre activistas tinha conduzido o Sindicato, particularmente graves no momento em que se tornavam mais agressivas as forças empenhadas na divisão dos trabalhadores, que nos finais do ano lectivo de 1976-1977 vence as eleições para a Direcção da Grande Lisboa uma lista que reunia activistas de orientações político-sindicalistas diversas, mas que se reconheciam numa estratégia comum de fazer frente às forças de divisão e apontavam para o objectivo de tornar o Sindicato um espaço de intervenção para todos os professores.

3. 1977-1978 – Uma viragem não concretizada

Esta Direcção, cuja constituição coincide com o momento em que em todo o continente são eleitas Direcções com base em Estatutos, que dão uma figura jurídica mais estável ao Movimento Sindical Docente,

surgiu sob o signo de uma forte esperança para os professores de verem readquirida pela sua organização sindical a capacidade de ofensiva, particularmente sentida como necessária perante a política arbitrária e antidemocrática de Cardia.

Esta expectativa, porém, nunca deixou de ser acompanhada dum certo cepticismo, dadas as divergências que havia à partida entre os componentes da lista que venceu estas eleições para os Corpos Gerentes do Sindicato da Grande Lisboa, o que fazia antever um futuro com muitas interrogações. Pelos aspectos *sui generis* que revestiu, pela curiosidade, expectativa e interrogações que polarizou, a constituição desta lista merece uma referência especial, ainda que necessariamente breve.

Tratava-se de um *tipo de unidade* reconhecida por todos, desde o seu início, como difícil, mas por todos também considerada como necessária na conjuntura político-sindical a que pretendia dar resposta. Mas imperioso se torna acrescentar que os mitos de "modelo de unidade" desinserida do contexto que a justificou, que envolveram não só a sua constituição mas que alguns ainda hoje pretendem alimentar, foram responsáveis pela criação de perigosas perspectivas, porque falsas, de cujos efeitos perniciosos o movimento sindical docente levará alguns anos para se libertar. Na verdade, não se construiu uma verdadeira lista unitária, mas *fabricou-se* uma lista repartida aritmeticamente por tendências e com uma encenação pseudobasista. O funcionamento parlamentarista, as profundas tensões internas que marcaram a sua existência desde o início foram consequência directa deste tipo de constituição, cuja reedição só por obstinada cegueira ou irresponsável demagogia se pode defender.

No entanto, reafirme-se, foi no momento o *tipo de unidade* possível e necessária. E o ano lectivo de 1977-1978 iniciou, de facto, uma viragem no movimento sindical docente, que saiu do marasmo e se afirmou em grandes jornadas de luta, revestindo formas nunca antes alcançadas com as greves massivas de 2 de Fevereiro (Grande Lisboa) e 10 de Março (nacional e conjunta com a Função Pública). Simplesmente, a viragem iniciada acabou por não se concretizar numa autêntica viragem. Se as greves foram massivas, demonstrando a profunda unidade dos professores contra a política de Cardia e a existência de condições para uma real ligação à organização sindical da grande massa dos professores, o Sindicato não tinha conseguido alargar a sua efectiva base de apoio para além do círculo de activistas, localizados, nomeadamente, nos ensinos preparatório e secundário. A não compreensão deste facto, a cega atracção por orientações aventureiristas que confluíram com estratégias alheias ao movimento sindical docente, criaram profundas clivagens que se foram agravando dentro da Direcção do Sindicato da Grande Lisboa e se repercutiram negativamente em todo o movimento sindical docente, a partir dos finais de 1977-1978. E progressivamente foi ganhado corpo dentro e fora da Direcção uma estranha aliança entre sectores nele

representados que defendiam essas orientações e sectores estranhos ou mesmo contrários à unidade votada pelos professores da Grande Lisboa para a sua Direcção.

Aos apelos para se redefinir uma estratégia comum, com base nos pressupostos dessa unidade e que não atirasse o Sindicato para um beco sem saída, mas antes relançasse uma ofensiva de fôlego e em profundidade, preferiram esses sectores a *imposição* de uma estratégia comum com as outras Direcções (de orientações político-sindicais diversas ou mesmo opostas à do programa da Direcção da Grande Lisboa) que, passando pela apresentação de uma proposta de greve indefinida às avaliações e pelo lançamento a golpe dum processo federativo, visava o controlo do movimento sindical docente por alianças que este não tinha ratificado e procurava asfixiar a tendência progressista maioritária entre os professores, posta em minoria na Direcção da Grande Lisboa. Ao fracasso desta estratégia, derrotada pelos professores, suceder-se-iam depois variadas tentativas de imobilização e boicote do trabalho sindical, concretizadas, nomeadamente, em sucessivas propostas de demissão. Frustradas também estas, deixando de poder contar à *partida* com uma maioria segura dentro da Direcção, consuma-se a autodemissão a seis meses do final do mandato deste sector dos Corpos Gerentes do Sindicato da Grande Lisboa, culminando desta forma o processo, iniciado meses atrás, de traição ao programa de unidade votado pelos professores da Grande Lisboa em 7 de Junho de 1977. A entrevista que um desses elementos autodemitidos se apressou a dar, após a sua demissão, ao já extinto jornal *A Luta*, é disso um documento iniludível.

Os meses que se seguiram exigiram dos Corpos Gerentes do Sindicato da Grande Lisboa um trabalho empenhado e exaustivo para apagar as sequelas deixadas por todo este processo e relançar a actividade sindical dentro do programa votado pelos professores. Ao recusarem atitudes demissionistas, não permitindo que se criasse um vazio desastroso para o movimento sindical docente, viabilizou-se a reactivação de importantes processos reivindicativos (revisão do clausulado pecuniário do Ensino Particular; Carreira Docente do Ensino Superior; início de negociações dos contratos plurianuais para o Preparatório e Secundário), para além da elaboração de uma nova proposta reivindicativa nacional e da resolução de centenas de casos de professores lesados pelo processo de colocações. E, fundamentalmente, o Sindicato impôs-se como interlocutor reconhecido do MEIC, o que é fruto da luta iniciada em 1977-1978 e da acção persistente e continuada de quem soube compreender que a luta sindical é um processo longo, com altos e baixos, que não se compadece com demissionismos, mas exige um forte empenhamento pertinaz e confiante.

E se não foi ainda possível reconduzir a grande massa dos professores à participação na vida sindical, o Sindicato reconquistou muito do crédito perdido pela

abrupta imobilização em que caiu, no período subsequente à greve de 10 de Março, criaram-se condições para num clima mais sereno se clarificarem opções e se lançar uma nova fase do movimento sindical docente, certamente mais amadurecido pelas provas e crises que teve e soube enfrentar neste último ano.

4. Finalmente, a viragem necessária?

No momento em que escrevo estas linhas, ignoram-se ainda os resultados para as eleições dos Corpos Gerentes do Sindicato da Grande Lisboa.

No entanto, uma certeza pode ser afirmada: a de que o movimento sindical docente está em condições de reencontrar a sua capacidade reivindicativa nos caminhos da unidade, da democracia, de organização de massas que marcaram indelevelmente a sua constituição.

Basta-lhe, para isso, colher do seu curto passado os ensinamentos em que já é rico, superando a fase de amadorismo, corrigindo os desvios basistas e corporativistas em que algumas vezes se deixou vogar, isolando as orientações aventureiristas e desmascarando os que sob a capa da falsa democracia o pretendem arrastar para a divisão.

Para preservar e consolidar a grande conquista da organização sindical única para todos os professores de todos os graus e ramos de ensino impõe-se traçar linhas de uma maior autonomia de acção aos sectores, sem perder de vista o enquadramento globalizante, por forma a que a maior capacidade de iniciativa e de activismo do CPES/ES não continue a abafar e subalternizar os restantes sectores. Importa,

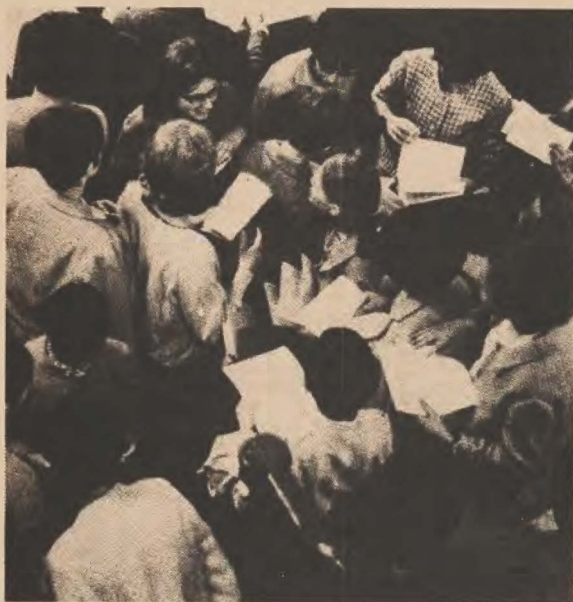


igualmente, aprofundar as formas de participação e de descentralização, definir com clareza as esferas de acção e funções dos diversos órgãos do topo à base, dotar o Movimento Sindical Docente de uma estrutura estável, coerente e sólida. Da consolidação da linha de unidade na acção a nível nacional, que tem sido possível no fundamental, desde a sua constituição, depende o lançamento de estruturas de coordenação nacionais mais estáveis, a criação de condições para o evoluir no sentido de uma Federação que respeite os princípios fundamentais do Movimento Sindical Docente — Unidade, Democracia, Organização de Massas.

Mas destes cinco anos de experiência uma outra directriz ressalta com clareza: a luta por um ensino democrático, palavra de ordem que sintetiza a justa orientação fundamental do Movimento Sindical Docente português, só ganhará a dinâmica necessária quando for assumido o imperativo de uma correcta ligação às lutas dos restantes trabalhadores pela democracia de Abril. E torna-se urgente o lançamento de um profundo debate entre os professores que defina uma estratégia clara que reforce a unidade dos professores e afaste os perigos das tentações corporativistas de isolamento dos professores dos restantes trabalhadores. A unidade dos professores será tanto mais forte quanto ela se cimentar na unidade com os restantes trabalhadores, quanto o Movimento Sindical Docente souber desempenhar o papel activo que lhe cabe no fazer assumir o ensino como grande questão nacional pelas estruturas representativas dos restantes trabalhadores portugueses, de que é parte integrante.

O futuro próximo dirá se o Movimento Sindical Docente português entrou na fase de maturidade, ou se se manterá ainda por algum tempo na encruzilhada em que neste momento se enleia.

De qualquer modo, multiplicam-se os sinais do renascer de uma consciência que autoriza uma palavra final de confiança na capacidade de o Movimento Sindical Docente entrar finalmente no caminho de estabilização e de consolidação, reassumindo-se de facto como a organização sindical unitária de todos os professores.



Prática pedagógica e intervenção global na escola:

Pistas para um necessário debate

Augusto Santos Silva (*)

Até há bem pouco tempo, o professor *dava matéria*. Havia um programa a cumprir, um saber acumulado de que era o único senhor, e o ensino reduzia-se à transmissão mecânica de uma dada soma de conhecimentos. Hoje, a situação mudou, grande parte dos docentes compreende que essa não deve ser a sua prática profissional, existe ainda alguma possibilidade institucional de trabalhar de modo diverso na escola, e a pedagogia está na ordem do dia. Porém, esta recusa massiva de entender o ensino como espaço de reprodução de ideologias e comportamentos retrógrados não engendra uma consciência colectiva isenta de novos vícios. Gostaria de tentar, aqui, uma primeira tipologia de dois deles: a intervenção meramente pedagógica na escola, e a intervenção puramente política. Daí se poderia partir para algumas conclusões importantes a uma renovação, urgente, da nossa actuação no aparelho do ensino.

1. A grande maioria dos professores não se formou em cursos de componente pedagógica importante. Há apenas, como excepção, o caso das Faculdades de Ciências, já que os cursos das Universidades Novas ainda se encontram no início, e as chamadas cadeiras pedagógicas ministradas em Letras tinham tanto a ver com isso como o Diabo com a cruz. Os docentes que escapam à teia do ensino directivo e repressivo acedem, geralmente, ao conhecimento pedagógico por duas vias principais: ou através do estágio, mesmo esse muito limitativo quanto a uma real formação das pessoas, ou através do seu próprio esforço, individual e em grupos, de preparação.

É cada vez maior o número de professores que, uma vez em contacto com o ensino, constata a vacuidade de muito do seu saber teórico e a inoperância de algumas regras, reputadas de basilares, que o bom senso, ou a sua anterior prática discente, lhes tinha instilado acerca do modo de ser mestre. As pessoas procuram, então, dotar-se de conhecimentos de pedagogia, procuram situar-se na escola e perceber o que podem fazer dentro dela.

Compreendem facilmente o que é preciso recusar: a relação autoritária, a pura transmissão de conceitos, a veiculação de morais obsoletas. Possuem ainda uma bagagem elementar de novos métodos: a abertura no tratamento com os alunos, a utilização do diálogo como instrumento básico da educação, o trabalho de grupo, os meios audiovisuais, o recurso a textos de sólido aparato científico, técnicas de avaliação inovadoras. E investem toda a sua energia na aplicação deste *arsenal* pedagógico, no empenhamento na alegria de ensinar, ou mesmo tão-somente na procura honesta de tirar o maior rendimento possível das turmas com que deparam.

Contudo, a consciência da importância da relação e da acção pedagógica comporta, em si mesma, se tomada isoladamente de outros processos de consciencialização não menos fundamentais, um risco grave: os docentes caem frequentemente no vício de acreditarem no carácter todo-poderoso da pedagogia, de entenderem por ela o que é apenas um conjunto de técnicas e comportamentos e não constitui qualquer projecto global de educação. Quer dizer: confunde-se a técnica com o sistema — ora tomando-se, por exemplo, os audiovisuais como fim, e não como

(*) Professor do ensino preparatório no Porto.

processo, ora fazendo do trabalho de grupo o remédio pronto para todos os males, ora pensando que o bom ensino de uma disciplina vai imediatamente transformar o aluno.

Esta incompreensão do que representa e do que condiciona a prática pedagógica cresce hoje de forma assustadora. Nos estágios, é vulgar ver-se as pessoas a ocupar horas com o mínimo pormenor de didáctica e a não deixar nem um minuto para a questionação global da escola. Recém-vindos dos estágios recheados de métodos e inovações técnicas, professores há que investem toda a energia e tempo na sua prática *individual* de ensino, e se escusam ao empenhamento político ou sindical com esse pretexto. Por todo o lado se encontram docentes, alguns extremamente bem preparados, que todavia pessoalizam, por inteiro, o trabalho, e reduzem conscientemente a acção pedagógica à sua própria prática, localizada, única, infima, de ensinar, à sua maneira de dar aulas. Os diapositivos serão mostrados, os trabalhos de grupo realizados, os testes cuidadosamente corrigidos, a qualidade científica respeitada — mas o professor não intervém fora da sua aula, da sua turma, do seu gueto, enfim, nem contribui, *apenas* com isso, para mudar seja o que for de estrutural no aparelho escolar.

É, assim, a incapacidade de questionar, globalmente, a escola como instituição, e como instituição do Estado, que explica a distorção *pedagogista* da prática docente. As pessoas tomam a escola como um ente abstracto, valendo por si, e isolado da dinâmica social, ou reduzem a interacção entre o ensino e o Poder ao nível das condições de trabalho. Por isso, não percebem qual a *natureza* da escola, como aparelho, e como aparelho *ideológico* do Estado.

A instituição em que estamos integrados não depende do governo apenas na fixação dos programas, na construção de edifícios ou na colocação de professores, ficando aquilo que, afinal, é o seu cerne — as estratégias educacionais, os saberes e as formas de transmissão — diluído no campo abstracto da onnipotência científica, ou da tradição, ou do senso comum. A escola é um aparelho, parte integrante da estrutura do Estado, que desempenha aí uma função importante: na nossa sociedade, assegurar a reprodução do saber, da técnica e da força de trabalho qualificado, acentuando, com isso — e revestindo-a da capa aparentemente tão neutra da competência — a diferenciação social. A escola reproduz as relações de produção e de poder dominantes — e é isso que muitos docentes esquecem, que se recusam mesmo sequer a questionar, quando fazem seu objectivo no ensino assegurar a rendibilidade máxima dos alunos, dotá-los até de conhecimentos científicos e progressivos, ou tão-somente gerir com eficácia uma instituição em profunda crise.

O vício está aqui: não em seguir as modernas técnicas pedagógicas, mas em fazer do uso delas a finalidade estratégica da função docente. É esta distorção que explica que muito bom professor, mesmo *honesto*,

mesmo *interessado*, não compreenda que é preciso sair do seu gueto, que é necessário intervir na discussão das estratégias globais do ensino em Portugal, e que essa intervenção passa obrigatoriamente pela acção sindical e pela actividade política (político designando aqui a questionação global do aparelho escolar).

Ao fim e ao cabo, o *pedagogismo* não consegue sair dos limites estreitos que o poder de Estado impõe aos professores («dêem aulas, não se metam no resto»), não consegue recusar de frente a mitificação da competência (competente sendo, então, aquele que usa boas técnicas, incompetente o que se interroga se bastam só elas para mudar o ensino, aqui e agora).

E, contudo, o *pedagogismo* só se pode afirmar em zonas minoritárias do nosso país, não consegue, pois, compreender a nossa realidade social. Os docentes privilegiam os meios audiovisuais: dêmos de barato que é correcto — eles não existem na provincia; querem fazer um trabalho duradouro na sua escola — e as colocações?; projectam aulas participadas, em que o aluno seja o sujeito da relação pedagógica — e as turmas de quarenta alunos? E depois: quem é o responsável pelas colocações, pelo aumento do número de alunos por turma, porque se não equipam devidamente as escolas? Não é a técnica didáctica que tem a resposta para isso.

Se aprofundarmos: a escola não está dissociada do meio social, e as crianças e os jovens com que pretendemos praticar um ensino novo estão marcados à partida por diferenças e oposições profundas, que são oposições de classe. Ora, não é a pedagogia que anula a selecção social, em última instância, mas a mudança estrutural da sociedade. O professor que empreende um trabalho pedagógico de libertação tem de assumir também um projecto social de libertação.

Por isso mesmo, o vício pedagogista que se apresenta como antagónico ao modo tradicional de dar aulas acaba por ser a ele homólogo, na mesma recusa de ultrapassar as barreiras institucionais da escola; mas aparenta-se sobretudo com a tecnocracia do ensino, dos laboratórios de línguas às modernas escolas da social-democracia. É à sua área que pertence, ao abandonar e impedir a questionação global da instituição escolar.

2. Esta tipologia é necessariamente abstracta. Em Portugal, e por razões conjunturais, a situação é bastante mais complexa. Como a social-democratização da nossa vida colectiva é, senão inexistente, ao menos incipiente, métodos que na Europa ocidental são apenas os aspectos mais requieiros e vulgarizados de ensino assumem, entre nós, foros de grande inovação e, até, aos olhos dos mais retrógrados, de subversão.

Por outro lado, a experiência revolucionária por nós vivida teve uma influência determinante na atitude geral perante a escola. Os programas continuam ainda, se bem que cada vez menos, a prescrever a ligação da escola ao meio (fórmula, aliás, que, tomada abstractamente, não quer dizer grande coisa) e, por exemplo, as áreas curriculares de letras e ciências

sociais continuam a comportar conceitos e desenvolvimentos temáticos aparentemente transformadores: todo o bom estagiário em Português analisa textos de autores revolucionários, nos Estudos Sociais fala-se despididamente do problema da fome, da grande propriedade latifundiária, da opressão social.

É certo que, hoje, estes *vestígios* da transformação passada se encontram cada vez mais recuperados, enquadrados numa estrutura curricular e educacional que volta ao pré-Abril. Ainda assim, porém, incomodam muita gente, ainda assim a reivindicação das técnicas pedagógicas inovadoras aparece como reivindicação de *esquerda*. E, com efeito, continuam a ser os docentes progressistas a assumi-la, ela é ainda — neste momento, em Portugal — uma reivindicação progressista.

Por isso, o *pedagogismo*, na forma em que o conhecemos, agora, não vive da *recusa* da política, mas sim do seu *abandono*. Quer dizer: as pessoas não contestam a necessidade da análise global da escola, não lhe contrapõem ainda a onipotência das soluções técnicas, mas abandonam-na, porque a sua vida está cheia de trabalho didáctico. Para elas, a questão reduz-se a uma ordem de preferência — primeiro, a actividade profissional, depois a acção sindical —, que impede, na prática, a pretexto do cumprimento daquela, a assumpção participante da intervenção global sobre e na escola.

A conjuntura presente é de tal modo complexa que a pura acção pedagógica chega a ser reivindicada como tarefa militante *complementar* da agitação política. Resolver-se-ia, assim, cabalmente, o problema: uns seriam os bons pedagogos, outros os sindicalistas.

Eis a raiz do segundo vício de que falámos, no início. Seria, então, legítimo que, a par do professor todo voltado às questões *técnicas* do ensino, abandonando, por isso, outros tipos de actuação, existisse, como existe, o quadro político que teria por função agitar e dinamizar a classe, e ao qual se desculparia a má qualidade da sua acção docente.

É assim que cresce uma outra distorção do que é o trabalho educativo: a corporativização das funções. A pedagogia trata das aulas, o sindicato da melhoria das condições materiais de trabalho, as organizações políticas dos projectos gerais para o ensino. O sindicato não pode, pois, falar dos métodos pedagógicos, mas tão-somente das remunerações, ou da estabilidade de emprego. E nem sequer teria sentido uma acção política na escola, porque é, no limite, ao Parlamento e ao Estado que cumpre decidir dos aspectos globais da instituição.

Ora, o cerne da questão está aqui. Quer a limitação da actividade do professor à acção pedagógica, quer o privilegiamento unilateral da militância sindical e política relevam de uma mesma concepção: a de que são coisas diversas, que não são articuláveis — sendo o sindicalismo exterior à prática pedagógica, sendo a pedagogia a «boa maneira de dar aulas».

3. Nada mais errado. Os problemas que muito boa gente quer tomar por distintos, cabendo a diversas áreas e grupos de intervenção, estão, *na realidade*, interligados. Por isso que, mais do que a de qualquer outro trabalhador, a condição do professor é dupla: a sua *posição* é a de um assalariado, cujo patrão é, geralmente, o Estado, pago para desempenhar um certo número de tarefas: mas estas, ou seja, a sua *função*, não revelam já do económico (o professor não é um produtor, nem um organizador de mercados), mas de uma outra esfera — a ideológica. A função do professor, enquanto agente de ensino é transmitir: a) uma determinada soma de conhecimentos e um determinado modo de os adquirir; b) uma certa forma de ser, que se explicita na relação que mantém com os alunos, na autoridade de que se encontra revestido, no espaço — a escola — e no tempo — a aula — em que comunica, nas normas, pedagógicas, disciplinares, políticas, que regulam o ensino.

Ora, essa dupla condição material há-de implicar duas diferentes linhas de reflexos, ao nível pessoal e ao de «classe». Como assalariado, o professor apresenta reivindicações do tipo: melhoria de salários, regalias sociais, garantia e estabilidade de emprego. A prática que daí decorre é predominantemente económica. Porém, como agente de ensino, como *educador*, tem



outra série de exigências a fazer: de que o ensino de que é o *transmissor* evolua para o ensino de que ele seja também o *criador*, de que a cultura que veicula seja aquela que responde às necessidades dele próprio, dos seus alunos e da sociedade em geral, que no acto de ensino não esteja a ser constantemente violentado por programas, manuais e circulares. A prática que visa fazer cumprir estas exigências é predominantemente ideológica e cultural.

Tal como na realidade os problemas se interligam, também ao nível interventivo se têm de articular as duas práticas referidas. Não basta só reivindicar melhores condições de trabalho, é preciso exigir novos conteúdos e novos objectivos para o nosso trabalho; não basta que seja um a pedir certo tipo de coisas, e outro a lutar pelas restantes; não basta sequer que se tomem como complemento recíproco: é preciso articulá-las, enquadrá-las numa acção global comum. Compreender que a prática profissional localizada nas aulas, nas turmas de cada um, vale pouco se não questionar devidamente a organização institucional da escola; e que não pode assumir um projecto de mudança do sistema de educação quem se recusa a encetar a transformação no seu lugar concreto de trabalho.

Só assim, aliás, se compreenderão claramente a intervenção pedagógica e a acção política. Porque formular uma proposta de alteração institucional não é organizar de outra maneira um aparelho administrativo, sem perceber que isso é apenas uma condição, necessária, para uma educação libertadora; e, do outro lado, a pedagogia não é um arsenal de técnicas, mas uma análise e uma acção sobre a escola, que implica, por isso, uma questionação estrutural, que é política. Do mesmo modo que a mera agitação ignora e aniquila a natureza profunda da intervenção política, o *pedagogismo* impede a prática pedagógica libertadora.

Ao nível da actuação concreta, a articulação entre estas duas faces de um mesmo trabalho pode e deve ser feita através da reflexão colectiva dos professores. O ponto primacial a reter, neste caso, é o da necessidade da organização. Se as pessoas continuam a tentar alterar as situações individualmente, pouco farão. Os grupos de intervenção são necessários, para não ficarmos pelo estudo ou pela meditação, para que estes se convertam e assumam numa prática quotidiana transformadora.

Contudo, será bom não esquecer o papel que os sindicatos desempenham também neste campo. A acção sindical só será enriquecida se nela conseguirmos a articulação entre a acção pedagógica e a intervenção global sobre o aparelho escolar, se compreendermos que, e por exemplo, quando se aumenta o número de alunos por turma impede-se *simultaneamente* o trabalho do grupo e a entrada de novos docentes — e que essa medida é o resultado imediato e concreto de uma estratégia educativa que vai ser aplicada, e que nos cumpre definir e questionar.

O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa tem



sido, neste aspecto, pioneiro: atente-se, apenas, na importância crescente dos cursos de Setembro e no êxito do Encontro sobre os Programas de Ensino. Aí, é uma prática sindical de tipo novo que se afirma, manifestação de uma consciência colectiva que, recusando ao mesmo tempo o discurso político canónico, *exterior* à escola, e a grupuscularização ou a individualização de experiências pedagógicas interessantes, mas, ao nível do *sistema*, infrutíferas, tenta fazer da exigência de uma mudança na estrutura geral do ensino uma reivindicação de fundo dos professores, e do Sindicato o meio privilegiado de a assumir.

Se partirmos, portanto, da desmontagem do que tomamos por distorções, extremamente actuais, da presença docente na escola — a redução do âmbito do trabalho ao nível da mera qualidade pedagógica dos cursos que se ministram, e a eleição dos problemas profissionais e das propostas puramente políticas como meio e motivo principais de *agitação* entre a classe; se quisemos criticar a demarcação, mecanicista e falsa, entre a *pedagogia* e a *política*, na escola — foi para que pudéssemos reflectir, um pouco, sobre a necessidade e a actualidade da articulação real, na prática interventiva, entre a dimensão pedagógica e a dimensão política do nosso ensino, e no papel que a acção sindical aí desempenha. Essa articulação tem sido, evidentemente, tentada e concretizada — citámos exemplos disso. É preciso, contudo, que seja teorizada, e assumida como projecto colectivo de e dos professores. Aguardemos, por isso mesmo, novos textos sobre a questão.

Porto, Novembro-Dezembro de 1978.

Que perspectivas para o ensino da Geografia?

Helena Cavaco (*)

Reflexo de orientações contraditórias, manifestando o frequente desajuste entre os objectivos proclamados e a prática, as incoerências, desarticulações e sobreposições de organização programática e curricular no ensino unificado e, principalmente, no novo complementar, constituem de momento um dos aspectos que mais afectam a qualidade e eficácia do ensino.

É indiscutível que perante o atraso atingido no campo da educação se impunha definir um novo quadro institucional, actualizar o corpo de métodos pedagógicos, criar novas áreas disciplinares com combinações de conhecimentos mais operatórias, enfim, reformular todo o esquema de ensino ajustando a formação dos jovens às solicitações duma sociedade em evolução, num tempo actual.

Todavia, nem sempre as soluções obedeceram a critérios de coerência pedagógica e, assim, cometeram-se erros, sendo muitas vezes o realizado fruto de levianas improvisações, sem o aprofundamento e a coordenação que as metas a alcançar exigiam.

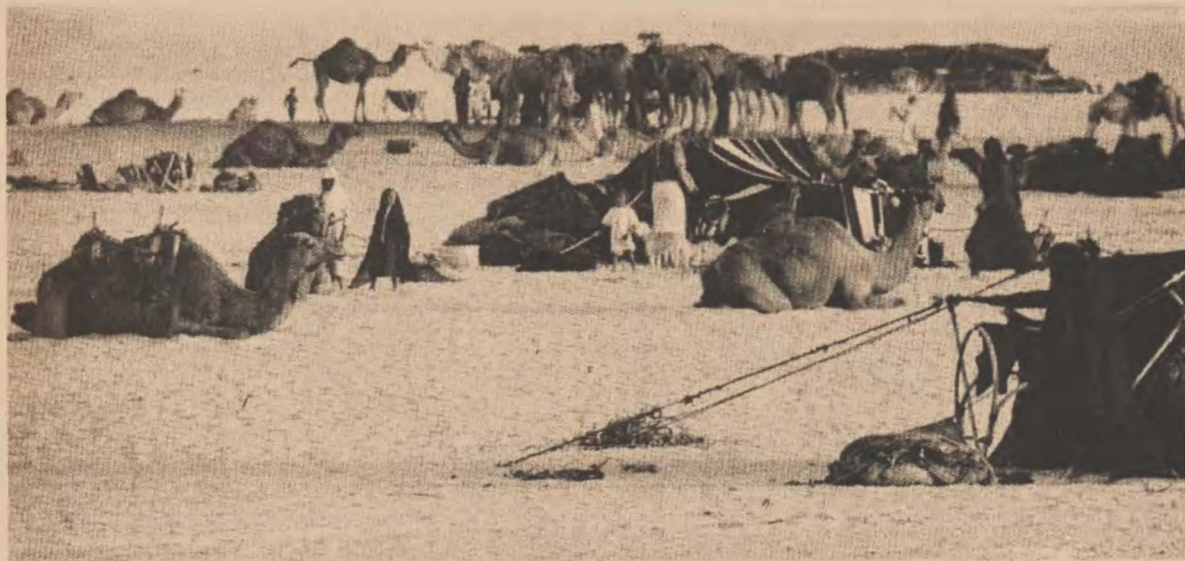
Torna-se dia a dia mais premente (e já é tarde!) procurar ultrapassar esta situação, e nesse sentido cabe aos professores, organizados em grupos nos locais de trabalho ou através das suas organizações profissionais, não só exigir a solução das anomalias como apresentar propostas que venham a constituir sugestões alternativas de resolução dos problemas.

Situando-nos neste campo, parece oportuno analisar o que se passa com o ensino da Geografia, que, sendo um saber tradicionalmente institucionalizado, caiu em tal descrédito que caminha para o completo desaparecimento. O problema, entre nós, nem sequer é totalmente recente; de há muito que no ensino básico se marginalizara a colaboração regular de geógrafos ou de professores de geografia, tanto na elaboração de currículos e programas como na formação de professores e, assim, a esse nível, os conteúdos ou métodos de trabalho que referem ou incluem esta área de conhecimento têm características de informação ou mera divulgação, de escasso valor científico.

Por outro lado, as últimas medidas de reestruturação no secundário reduziram a geografia a uma simples iniciação (sendo mesmo a única disciplina que para o primeiro ano dessa iniciação conta apenas com duas horas semanais!) no 7.º e 8.º anos, desaparecendo dos currículos no 9.º e vindo a surgir, só como optativa, durante um ano (e apenas com três horas semanais) no complementar.

A imagem que se formou em relação ao ensino dessa ciência, considerado como livresco e enciclopédico, em que o velho esquema – sistema solar, terra/ factores e elementos de clima/ domínios climáticos/ continentes/ relevo/ clima/ regiões/ países/ produções – surge numa sequência repetitiva, apelando essencialmente para a memória, esconde não só a totalidade de objectivos que actualmente o seu ensino propõe como, correlativamente, toda a evolução que o mesmo sofreu.

(*) Professora do Ensino Secundário. Orientadora do estágio do 5.º grupo do Liceu D. Diniz.



Importa, pois, recordar que sendo a geografia uma ciência de síntese, integradora de diversas áreas do saber, é por isso propensa à interdisciplinaridade enquanto contribui para uma aprofundada educação mesológica através do reconhecimento do espaço envolvente, do indivíduo ou da comunidade, em perspectivas cada vez mais alargadas. Assim, voltada para a compreensão do mundo actual cabe-lhe fundamentalmente desenvolver a capacidade de problematizar situações concretas no que refere à compreensão da Terra como entidade dinâmica, cujas paisagens resultam quer da acção dos agentes físicos quer da intervenção organizadora do homem, de maneira a fomentar o sentido de responsabilidade perante o meio ambiente e a comunidade onde se vive.

Propensa à reflexão crítica, deve estimular e alicerçar a assumpção de atitudes resultantes da capacidade de equacionar os problemas enfrentados pelo homem no seu quotidiano, e a vontade de cooperar na sua revolução.

Por outro lado, o domínio cognitivo do espaço que se traduz na formalização do mapa, ao permitir, para além da mera armazenagem de informação sintetizada, a leitura simples, directa e global de conjuntos de fenómenos nas suas relações espaciais e dinâmicas, constitui um instrumento de expressão de grande alcance que é necessário tornar acessível a todos.

Sendo óbvio o valor formativo da geografia numa educação de base, não é menos importante o seu interesse específico no campos da formação

vocacional para todos os que se destinam a profissões ou carreiras que exigem um reconhecimento prévio do espaço e tenham a ver com a organização territorial, o planeamento, ou qualquer forma de intervenção do homem no meio ambiente.

O facto de ter surgido nos novos cursos complementares do ensino secundário uma via de formação vocacional onde as disciplinas de cartografia temática e geografia urbana asseguram uma preparação de base de carácter essencialmente prático para a carreira de planeamento e urbanismo, é uma primeira afirmação do reconhecimento do valioso contributo de geógrafos em trabalhos de ordenamento do espaço; no entanto, se tal facto em si é animador porque manifesta uma maior abertura em relação ao ensino da Geografia, não é toda uma série de circunstâncias que condicionam e limitam as possibilidades de concretização da iniciativa.

Concretamente, como factores negativos, há que referir a insuficiência (ou quase ausência) de conhecimentos de geografia geral para alicerçar a aprendizagem correspondente às novas áreas disciplinares e a incoerência da organização curricular fundamentalmente na área da formação específica. Este exemplo, aliás, vem confirmar que qualquer intervenção iniciada a este nível não resolve os problemas de fundo, continuando apenas a política de remendos que tanto tem contribuído para a desarticulação e incoerência do todo.

Assim, há que equacionar a situação considerando propostas que visem uma organização programática estruturada sequencialmente como a que foi aprovada no encontro sobre ensino e programas promovido pelo SPGL em Junho de 1978. Nele se defende que “para o ensino básico os conceitos e métodos de trabalho que correspondem à Geografia surgirão integrados num processo global que progressivamente se irá definindo em duas áreas disciplinares distintas. Dum trabalho, de início, voltado sistematicamente para a observação directa do meio local passar-se-á à observação indirecta, diversificando as formas de representação da paisagem e alargando a escala de análise. No ensino preparatório a geografia surgirá integrada em duas áreas disciplinares distintas – correspondentes aos dois grandes ramos que estudam a natureza e o homem em sociedade –, que devem manter elos de convergência e se consideram como vestibulares,

destinados fundamentalmente a despertar interesses, suscitar o gosto pelo saber e iniciar os jovens em métodos de pesquisa e aprendizagem.

Durante o 7.º ano unificado iniciar-se-á o estudo da geografia passando-se, através do 8.º e 9.º anos, a um escalonamento de níveis de observação e análise cada vez mais amplo – do espaço regional (7.º ano), ao nacional (8.º) e ao planetário (9.º). Acrescenta ainda que, para o curso complementar, os currículos devem incluir “no tronco comum de disciplinas obrigatórias uma área polidisciplinar, que permita uma visão de síntese dos grandes problemas do mundo actual, onde a geografia terá uma posição de charneira”. Por outro lado, e também para o complementar, sugere-se um aprofundamento no estudo da Geografia de Portugal, a incluir entre as disciplinas de formação específica nas áreas de estudos científico-naturais e económico-sociais, que constituirão vias de acesso ao curso superior de Geografia, admitindo-se que deverão ser elaborados dois programas diferentes onde aparecerão mais vinculadas quer uma quer outra das duas componentes, física e humana, mas onde não se deve esquecer a perspectiva integradora da disciplina na abordagem da relação dialéctica homem/natureza.

O mesmo documento concretiza ainda estas propostas apresentando um esquema programático vertical que inclui o ensino básico e unificado, embora, por outro lado, afirme a impossibilidade de considerar isoladamente o problema do ensino da Geografia, uma vez que só globalmente e tendo por base os objectivos definidos numa clara política educativa se pode articular a estrutura de organização curricular e programática dum esquema coerente de ensino.

A difusão do documento foi restrita, o que minimizou o interesse que poderia ter a sua discussão. Não sendo a primeira proposta que surge a procurar equacionar o problema do ensino da Geografia, reflecte já a larga contribuição de outras anteriores; pode por isso constituir uma base de trabalho que suscite um estudo mais aprofundado da situação e contribua para mobilizar geógrafos e professores de Geografia na busca da definição dum perfil curricular e programático desta ciência, adequado aos objectivos que lhe são próprios e de harmonia com as metas gerais de educação.

A participação dos que se interessam pelo problema em torno de um projecto comum tornar-se-á a via que pode contribuir mais eficazmente para o resolver.

Visita ao Centro de Trabalho Pedagógico de Cantanhede

Reportagem de **Guilherme Tomé**

Cinco anos de liberdade não bastaram aos professores do ensino primário para descobrir os trilhos da unidade e da solidariedade profissional. Sinal concludente desse facto é, na Zona Centro, onde acabam de se realizar eleições para a Direcção do Sindicato, a fraca expressão percentual daquele sector nos respectivos cadernos eleitorais. Isto significa que as resistências à vida associativa continuam a ser fortes e que interesses não profissionais subsistem ainda como poderosos factores de divergência, impedindo que os professores, neste caso os do ensino primário, reconheçam a sua identidade socioprofissional e assumam o sentido naturalmente progressivo da pedagogia.

Pelo que lhe diz respeito, o *professor* sempre fundamentou a sua existência no objectivo de promover essa identidade na base de um entendimento progressista da função docente.

Neste contexto se inscreve o interesse por nós atribuído à visita que o nosso colaborador Guilherme Tomé fez ao Centro de Trabalho Pedagógico, formado por associação de professores que exercem a sua actividade em escolas primárias dispersas pelo concelho de Cantanhede. Conferimos-lhe o significado de um exemplo. Por ele fica feita a prova de que (em muitos casos) não será difícil ultrapassar as condições de isolamento físico, e sobretudo psicológico, em que os professores do ensino primário institucionalmente trabalham (e muitas vezes vivem).

A sala alugada pelos nossos colegas de Cantanhede, um rés-do-chão sito no Largo de José Falcão, não é muito grande (nada grande mesmo), o seu mobiliário é pobre, mas o espírito de convivência e de cooperação que ali reina – e que não depende de afinidades extraprofissionais e extrapedagógicas – supre todas as carências materiais. Ali é o espírito de entajuda que preside à discussão dos programas, à planificação das unidades didácticas, à construção de material didáctico; é a vontade de aperfeiçoamento pedagógico que promove o estudo em comum, a troca honesta de informações, a presença infalível do grupo (ou de uma



sua representação) em quaisquer sessões que dentro do distrito, designadamente em Coimbra, se realizem, tendo por fim a valorização profissional dos docentes.

Ao serem instados a permitir que o *professor* publicasse proximamente alguns documentos (uma sequência de planos concebida em trabalho de equipa), os nossos colegas do Centro de Trabalho Pedagógico fizeram questão de esclarecer que o facto de cederem ao nosso pedido não significava da sua parte imodéstia ou dispensa de juízo crítico: apenas os movia o desejo de contribuir para um intercâmbio pedagógico a desenvolver entre os professores do ensino primário e que, em sua opinião, seria tanto mais válido e útil quanto menos pretensiosismo estéril exhibisse.

Numa pequena sala do rés-do-chão de um prédio do Largo de José Falcão, em Cantanhede, reúnem-se, todas as semanas, cerca de trinta professores do ensino primário para, em conjunto, ou em pequenos grupos de trabalho, analisarem problemas de ensino, discutirem-nos, no sentido de aperfeiçoarem métodos pedagógicos.

Aí fomos encontrar um desses pequenos grupos, em plena actividade, e é a colega *Maria Celeste Cavadas*

que nos fala, com justificado entusiasmo, do Centro de Trabalho Pedagógico, de como nasceu a ideia da sua formação.

"Olhe – diz-nos –, a formação do Centro deve-se, em grande parte, à revista o *professor*.

"Através da leitura dos seus artigos, começámos a despertar para os problemas de classe. Depois seguimos com imenso interesse toda a luta que os Grupos de Estudo do Pessoal Docente do Ensino Secundário e Preparatório vinham desenvolvendo. Essa luta passou a constituir o tema das nossas conversas. Foi um alerta da consciência da função do professor.

"Veio o 25 de Abril e, com ele, os novos programas. Voltámo-nos para eles com todo o entusiasmo. Agora sim; tornava-se possível a concretização do nosso desejo: formar uma Escola nova e activa, em que cada aluno fosse um elemento participante e activo, e não um mero receptor de conhecimentos."

Quer dizer: daí, e desde logo, o vosso propósito...

"Sim, diz-nos a colega *La Salete*, o nosso propósito foi, de imediato, fundar um Centro onde pudéssemos trabalhar no aperfeiçoamento dos métodos pedagógicos, com vista à aplicação prática dos novos programas. Isto é, contribuir para melhorar o ensino nas nossas escolas."

Assim, a vossa iniciativa foi bem compreendida e teve, logo à entrada, claro, boa receptividade...

Manuela Ferreira: "Não, não foi. A nossa iniciativa e o nosso programa, à partida, não foram compreendidos e, conseqüentemente, não foram bem aceites por parte de alguns colegas. Sabe, eu penso que aquele período de transição, de mudança, foi bastante desnorante para algumas pessoas que, na altura, viam em tudo processos de conotação política que seria preciso evitar."

Quer dizer então que o número de professores que, a princípio, os acompanhou na fundação do Centro foi pequeno.

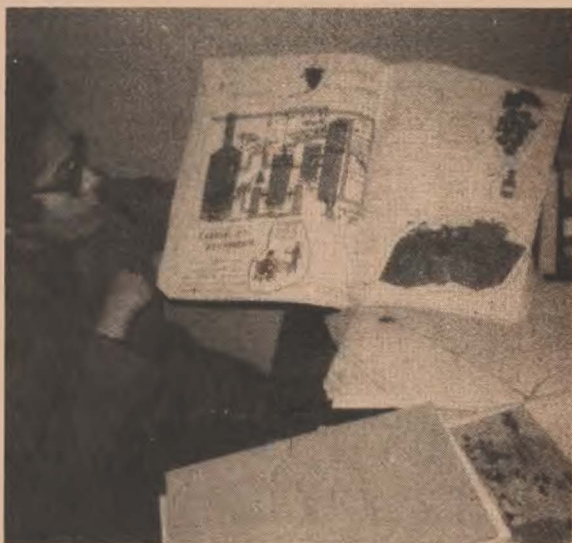
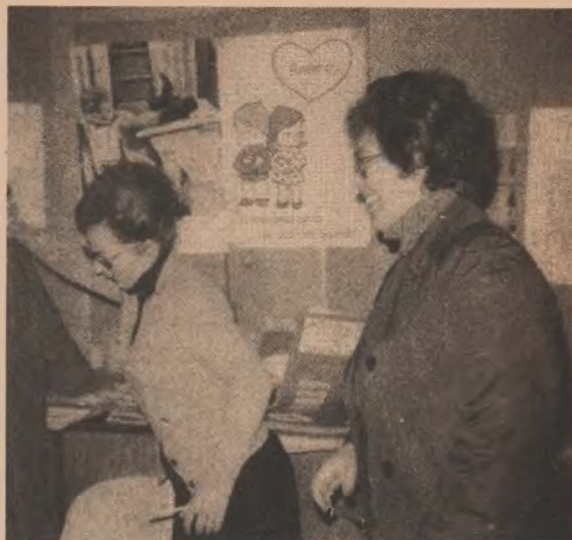
Lurdes Santiago: "Sim, foi pequeno. Inicialmente, éramos apenas seis, número bastante modesto, como vê. Mas logo que o nosso propósito foi compreendido e alguns resultados se tornaram conhecidos, as adesões começaram a verificar-se e os grupos de trabalho que havíamos programado ficaram completados.

"Hoje, somos vinte e quatro professores, divididos por quatro grupos de trabalho – número já bastante razoável para o meio. E as portas do Centro, naturalmente, estão sempre abertas a todos os colegas que se interessem por estas 'coisas' de ensino e queiram colaborar, claro."

Reúnem-se, portanto, aqui, alguns dias por semana. Para desenvolver que tipos de actividade?

"Sim, fazemos reuniões semanais e por fases.

"De início, a nossa primeira tarefa foi o estudo atento dos programas que em 1975-1976, e em boa hora, entraram em vigor nas escolas. Lançámo-nos de seguida e em força ao trabalho de planificação. Elaborámos, primeiro, o plano anual que, em linhas gerais, nos especificava o trabalho escolar desse ano;



depois procedemos à feitura de planos a curto prazo – mensal, semanal e até diário – que nos iam marcando os trabalhos a realizar dia a dia.

"Aqui nesta pequena sala, como vê, também procedemos, desde o início, à preparação de material didáctico, em relação às fases determinadas pelos programas, e adaptado às escolas das participantes, tendo em conta, claro, o grau de adiantamento dos respectivos alunos – e tudo isto com um entusiasmo que me não é possível descrever-lhe.

"Comprámos mesmo um copiógrafo."

Outras actividades do Centro?

"Temos levado a efeito algumas que me parece deverem ser referidas, tais como:

– "Um curso de Alimentação Racional, com uma equipa de técnicos do MAP (este curso foi alargado



depois, e por nossa iniciativa, a escolas do concelho);

- "Intercâmbio escolar - este já iniciado antes da fundação do Centro por algumas colegas;

- "Jornal de classe;

- "Visitas de contramestres de algumas empresas às escolas com o fim de colocarem os alunos a par de novas técnicas e de lhes darem a conhecer as indústrias locais."

Que problemas têm enfrentado? E apoios, têm tido?

"Problemas surgem sempre, como sabe, nomeadamente de ordem económica. A falta de fundos têm obstado a que possamos concretizar tudo o que tínhamos planeado fazer.

"Apoios, nenhuns. As despesas são de nossa conta. Há tempo fizemos uma exposição das carências verificadas, com vista a actividades que desejávamos ver realizadas, mas não recebemos, ainda, qualquer resposta."

Apetece agora perguntar-lhes, a todas as colegas que aqui se encontram, se acham que os resultados já obtidos justificam os esforços (e não poucos) já despendidos. Isto é: Valeu a pena?

As colegas já referidas e também *Fernanda Pereira, Encarnação Cravo e Lídia Olhero*, também presentes:

"Sim, podemos afirmar-lhe: os resultados são francamente positivos. A planificação em conjunto, as "achegas" de cada um de nós para tornar o ensino nas nossas escolas mais atraente, tudo isso se conseguiu. É com imensa satisfação que vemos agora os nossos alunos dia a dia mais interessados. Olhe, há alunas nossas que já escolheram o que desejam ser: professoras primárias... Sim, sem dúvida, valeu a pena."

E assim deixámos Cantanhede e o Centro de Trabalho Pedagógico, feliz iniciativa de um grupo de professores do ensino primário - nós também satisfeitos por tudo o que ali vimos e ouvimos, por tudo o que aprendemos.

editorial
CAMINHO

ESCOLA, PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO

N. BARTHES, C. COULBAUT,
D. LEMERCIER

O poder utiliza a psicologia para impor a sua política de segregação. Retomando certas teorias em voga, procura apoiar-se nelas para as suas reformas.

Pretendendo-se construtivos, os autores do presente livro elaboram na perspectiva de uma mudança democrática propostas para integrar a psicologia e os psicólogos num dispositivo global do sistema educativo.



cadernos
o professor

Preço
100\$00

CDL a distribuição

A dramatização ao serviço do ensino

Maria Helena Salema e Álvaro Martins

1. Como aparece o English Teaching Group

Como é do conhecimento geral, depois de licenciados em Filologia Germânica e por vezes já depois de muitos anos de ensino como professores provisórios, os professores de Inglês e de Alemão que tencionem profissionalizar-se no ensino concorrem ao chamado Estágio Pedagógico.

Foi ao realizar uma série de experiências pedagógicas durante esse ano de Estágio que os autores se aperceberam da importância do drama no ensino das línguas vivas, por um lado, e, por outro, dos problemas que apresenta o ensino de uma língua, baseado numa lista de estruturas em grau crescente de dificuldade. Estruturas que vão aparecendo ao longo das lições inseridas em situações que, na maior parte das vezes, pouco ou nada dizem aos alunos a que se destinam, porque nem sempre – quase nunca – a sua idade e os seus interesses são tidos em conta. Daí, na maior parte dos casos, se deparar com a passividade e, por vezes, com a desmotivação dos alunos, apesar dos tratos que os professores dão à imaginação para apresentarem o texto que o livro propõe e o tornarem a ele e à estrutura que insere um pouco mais atraentes.

Tentando reagir contra este estado de coisas, apresentou-se ao MEC o projecto de trabalho de um grupo de dramatização para o ensino de Inglês e, após várias formalidades burocráticas, que passaram pela equiparação a bolsiros de quatro elementos do grupo e da passagem a regime de destacamento dos dois restantes, em breve o English Teaching Group começava a funcionar.

Numa primeira fase foram elaborados inúmeros *sketches* completados com jogos

e canções, dos quais foram escolhidos seis, que constituíram aquilo a que chamámos o *show* que durava pouco mais de uma hora. Esse *show*, destinado sobretudo aos alunos, era a parte *espectacular* do trabalho do grupo, mas não a mais importante. A parte mais importante era o Seminário para professores que se seguia ao *show* e no qual eram explicados os objectivos do grupo e se davam pistas aos professores para a utilização de *sketches* na aula, concretamente através de mímica, de desenhos no quadro, gravação, *role-playing*. Cópias do Seminário bem como dos *sketches* e das canções apresentadas no *show* eram no final distribuídas aos professores.

Numa segunda fase o grupo passou a deslocar-se às escolas que, entretanto, o tinham solicitado.

2. O que se passava nos *shows* do grupo

No *show* havia, portanto, seis *sketches* e quatro canções: *Hello Song*, *If you are happy*, *Barber's shop* e *Goodbye Song*, e ainda dois jogos: um jogo de mímica, em que o gesto era tudo, e um *guessing game*.

Após algumas semanas de ensaios de *sketches* e canções o *show* ficou pronto. Não tivemos em excesso preocupações de grande perfeição: por um lado o teatro era, para nós, o meio para ensinar Inglês, e não um fim em si; por outro lado, a experiência dos actores-professores não era grande, o que por si só servirá para encorajar qualquer professor que queira também utilizar o drama. Os ensaios levaram por vezes a alterações dos diálogos dos *sketches* e introduzimos alguns adereços para caracterizar esta ou aquela personagem. Esses adereços eram sempre extremamente simples, simbólicos apenas. Assim um pai conservador caracterizava-se com uns suspensórios e um cachimbo; o barbeiro com uma bata, uma navalha e uma tesoura; o *Mr. Muscles* do *sketch* do Circo apenas

levava uns enxumaços nos braços a imitar os músculos, etc.

Os alunos abandonavam a passividade e a turbulência das aulas e participavam do espectáculo com toda a atenção. Problemas de comportamento ou de motivação eram banidos por exemplo. Para os jogos e os *role-playings* havia sempre voluntários em excesso e o problema era apenas a escolha. E nas canções conseguiam-se coros surpreendentemente volumosos e afinados.

Mas os sintomas mais fidedignos de que o trabalho era proveitoso apareciam quando no fim do espectáculo os alunos vinham falar connosco em inglês e quando começámos a ser convidados para espectáculos nos liceus, montados pelos próprios alunos depois de terem visto o nosso, e quando começámos a receber cartas por eles escritas em inglês, quase sempre excessivamente lisonjeiras.

A estrutura e a sequência do *show* tinham sido criteriosamente estudadas de modo a que houvesse um

crescendo de dificuldade (isto é, as estruturas mais difíceis iam aparecendo escalonadas ao longo do espectáculo) e de modo a que houvesse também um certo crescendo no humor dos *sketches* e um certo ritmo na sua apresentação. As canções finais de cada *sketch* eram intervaladas com jogos de outros, e por várias vezes os alunos subiram ao palco, nomeadamente para apresentarem eles próprios determinados *sketches* que tinham acabado de ver.

Aí também o resultado era deveras surpreendente: os voluntários abundavam. Alguns deles, mais dotados e cem por cento à vontade, tiravam pleno partido dos poucos *props* que lhes púnhamos à disposição e recriavam o *sketch*, acrescentando muita coisa sua. Aí tínhamos nós a prova de que a história tinha sido percebida e de que a estrutura apresentada estava a caminho de ficar sabida.

Pretendendo, tanto quanto possível, um *show* multifacetado, saímos da *listening comprehension* e do





speaking para usarmos outro *skill*: a *reading comprehension* no *sketch* "Hold up". Assim, esse *sketch* em vez de ser falado por nós era mudo, acompanhado por música ao piano. Os actores mimavam todas as frases e estas apareciam projectadas em *slides* num *écran* no fundo do palco. Os alunos eram, assim, ajudados a compreender o que estava escrito pelos gestos dos actores.

Finalmente também a *writing* era estimulada: no fim do *show* era normalmente distribuído um papel de carta, tipo aerograma, já com o nosso endereço e que constituía uma motivação de escrita para os alunos. Aliás a canção de despedida sugeria que nos escrevessem:

"Now it's time to say goodbye; now it's time for us to go; If you want drop us a line telling us about the show."

3. O que se passava nos seminários do grupo

A seguir ao *show* e depois de os alunos se retirarem, fazíamos um Seminário para os colegas professores de

Inglês, às vezes um pouco inibidos, outras vezes aturdidos com o nosso sucesso.

Tentávamos então canalizar para eles esse mesmo sucesso, explicando que nada tínhamos a mais do que eles; que eles próprios podiam escrever *sketches* e apresentá-los aos alunos de variadíssimas maneiras. E assim cada um de nós passava à apresentação de uma técnica específica de ajuda ao professor na aula.

Primeiro chamávamos a atenção para a mímica: as vantagens que havia na sua utilização; a sua simplicidade de meios; a motivação que constituía para os alunos; a necessidade de estabelecer com eles um certo código e de começar não com uma história muito grande mas com um *miming-game*, por exemplo.

Seguidamente outro professor falava sobre a *board-story*: outra maneira de contar uma história aos alunos, usando gravuras ou fazendo desenhos no quadro. Expunha-se a técnica da *board-story*, insistia-se que fazer bonecos não era tão difícil como parecia; falava-se das vantagens de tal processo e, finalmente, contava-se, com bonecos no quadro, um dos *sketches* que os colegas tinham visto no *show*.

Também a maneira como ensinar uma canção era exposta: como escolher determinada canção para levar para a aula; como pré-ensinar o vocabulário; como verificar a compreensão, primeiro com *Yes/No Questions*, depois com *Wh- Questions* e depois com perguntas mais elaboradas.

Seguia-se a técnica do *building-up dialogue*, que também era detalhadamente exemplificada e finalmente o *role-playing*, suas vantagens e aplicabilidade.

Todos estes itens eram exemplificados com algum detalhe com os colegas presentes, o que por vezes prolongava o Seminário para além do tempo previsto. No final eram distribuídas cópias dos *sketches* apresentados e do próprio Seminário.

As palavras de apreço e as cartas que amontoávamos eram testemunho do impacto que o Seminário tinha junto dos professores de Inglês. Um após outro fomos visitando os Centros de Estágio nas diversas escolas ao mesmo tempo que éramos chamados a participar nas reuniões de orientadores de Estágio. Infelizmente, e apesar de termos passado as deslocações às escolas de quinzenais para bissemanais, e depois trissemanais, não conseguimos mesmo assim visitar senão uma escassa percentagem das escolas existentes na área da Grande Lisboa. Uma projectada deslocação à província no 2.º ano do nosso trabalho foi inviabilizada à última da hora pela DGES... por falta de verba.

No nosso Seminário tentávamos mentalizar os colegas de que também poderiam fazer um pouco de mímica, ou desenhos no quadro, e com esses e outros processos apresentar *sketches* e textos sem os tornar enfadonhos. É preciso que não se ponham de parte técnicas didácticas de sucesso garantido por pensar que é difícil dominá-las. Há que experimentar. E a prática fará o resto.

Março de 1979.

EMÍLIO PERES

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE



5.º VOLUME DE
cadernos
o professor


**editorial
CAMINHO**

Como nós devemos alimentar? Este livro deseja dar uma resposta. E não é difícil: dispomos hoje de conhecimentos bastantes para indicar como deve ser a alimentação correcta do Homem. Que este livro estimule o leitor a interessar-se por todas estas questões e que, ao mesmo tempo, o ensine a comer melhor com aquilo de que dispõe, são os desejos do autor.

Preço: 120\$00



Inteligência, cognição e linguagem

Dulce Rebelo (*)

É corrente considerar-se que as crianças originárias de meios socioculturais desfavorecidos estão marcadas por uma deficiência intelectual impeditiva de progresso «normal» na escola. Ainda não foi explicado em que consiste este *normal* e em relação a que padrão é ele avaliado, mas é termo muito usado pelos docentes quando se referem às capacidades ou incapacidades dos seus alunos. Crianças nas condições acima mencionadas terão muita dificuldade, afirma-se, logo no início da escolaridade primária, em corresponder às exigências do programa e às propostas de trabalho apresentadas pelos professores. Assim, pensam, aliás, muitos dos que têm o poder de julgar os alunos. A «deficiência» registada evidencia-se principalmente ao nível da linguagem. Falando mal, do ponto de vista articulatório, empregando estruturas fráscas incompletas ou demasiado simples, utilizando vocabulário reduzido (relativamente àquilo que se supõe deva ser o vocabulário de crianças neste período etário), os jovens falantes são catalogados de atrasados mentais, pois não entendem também o discurso pedagógico, elaborado, claramente explicativo, que lhes é dirigido. Esta opinião é apoiada algumas vezes em dados de especialistas, psicólogos e sociólogos, que notaram diferenças significativas em crianças de diversas classes sociais, mediante a aplicação de provas linguísticas. A oposição entre o código elaborado (característico das classes cultivadas) e o código restrito (característico das classes populares), segundo a definição de B. Bernstein ⁽¹⁾ passou a ser a explicação, baseada cientificamente, para a discriminação escolar dos alunos. Uns nunca poderiam atingir a abstracção, peados pelo seu código, relacionado com o concreto, o vivido diariamente na família, no seu bairro; outros,

(*) Investigadora no Centro de Investigação Científica da Fundação Calouste Gulbenkian; professora convidada da Universidade Nova de Lisboa.

pelo contrário, realizariam sem esforço as operações de análise e de síntese. A linguagem fixava definitivamente o indivíduo ao seu meio, tornando-se-lhe inacessíveis certas aprendizagens, incompreensíveis certas informações. Se o aluno compreende o que lhe transmite de modo tão evidente um adulto-educador, como poderá realmente evoluir, pensar, igualar os seus companheiros, mais bem apetrechados linguisticamente à partida?

O problema está longe de ser tão simples, isto é, de reduzir-se a uma questão linguística a possibilidade ou impossibilidade de desenvolver as estruturas cognitivas.

Labov ⁽²⁾, opondo-se a Bernstein, veio provar que a evolução cognitiva não depende estritamente da linguagem utilizada, podendo manifestar-se por outras formas o acto inteligente.

Assim, jovens utentes do código restrito mostraram ser capazes de operações intelectuais complicadas, equiparando-se nos resultados aos jovens possuidores do código elaborado, desde que não se tratasse de verbalizar a sua experiência. Portanto, não se deve confundir nível de linguagem com maior ou menor quociente intelectual, pois não são rigidamente paralelos. O ser humano é complexo, havendo ainda muitas lacunas quanto ao conhecimento dos variadíssimos factores que podem influir na sua evolução psíquica e mental. O que a ciência nos vem provando, com as suas novas descobertas, é precisamente a necessidade, cada vez mais nitidamente expressa, de considerar o indivíduo na sua totalidade, com características peculiares, mas inserido num contexto que se amplia do mais restrito ao mais amplo, vivendo numa sociedade que age sobre ele, mas sobre a qual ele também actua, e isto desde os seus primeiros contactos com a vida. Os avanços da psicologia, da linguística, da psicolinguística e da sociolinguística levam a rever concepções do passado e a compreender de outro modo situações do presente. Para Piaget ⁽³⁾, o comportamento verbal da criança caracterizava-se por dois aspectos opostos: a linguagem egocêntrica, voltada para si mesma, sem objectivo, sem destino, e a linguagem socializada (a partir dos 7 anos), dirigida aos outros, que se manifestava fundamentalmente pelas ordens e os pedidos. Vygotsky ⁽⁴⁾ veio pôr em causa esta distinção, pois é difícil conceber que uma criança não vá aprendendo ao longo dos seus primeiros tempos de vida uma prática social na qual a introduz o adulto. Como se poderá afirmar que os monólogos infantis, audíveis durante as actividades lúdicas, não têm um destinatário? Não representam uma necessidade de comunicação? Comunicação consigo próprio ou com os outros? Para Vygotsky o pensamento verbal tem a sua origem na convergência de dois ramos genéticos, inicialmente diferentes: as actividades intelectuais pré-verbais e as formas de comunicação pré-intelectuais. As experiências de Luria ⁽⁵⁾ vieram confirmar estas hipóteses. As verbalizações da criança, provocadas por estímulos externos, vão-se interiorizando progressivamente, transformando-se em acções mentais, incidindo consequentemente na

linguagem. A aquisição cognitiva realiza-se em geral a par da aquisição linguística, e sem dúvida que a sua interligação é muito importante para todo o evoluir da personalidade, mas uma não depende estritamente da outra.

No contacto com o mundo exterior, a criança vai assenhoreando-se da realidade por diferentes vias: explorações motoras, explorações perceptíveis; captação de imagens, esquemas lógicos, verbalizações.

Com a ajuda do adulto constrói sistemas de representações do mundo real, efectua acções próprias, que se integram nessa construção, apreende a de um sistema a outro sistema, num processo constante de construção-transformação das representações. Em certos momentos poderá usar um sistema de representação em vez de outro, sem que por isso se possa afirmar que um é melhor que o outro. Brossard ⁽⁶⁾ cita como exemplo o facto de ser difícil definir linguisticamente «escada de caracol», parecendo-lhe ser mais adequado representá-la por expressão gestual (representação imaginada), por um desenho ou por uma definição psicomatemática que exprima a composição de dois movimentos de rotação e de translação. A criança mostra ser capaz de mudar de sistema de representação quando inventa uma história a partir de uma sequência de imagens, ou faz um desenho inspirado numa história. Na acção pedagógica é fundamental desenvolver esta capacidade de usar diversos sistemas de representação. Se um sistema de representação se tornar obstáculo para a assimilação de



novos conhecimentos, então deixa de ser operante e terá de ser substituído. As informações que o professor fornece devem provocar o aparecimento dos sistemas de representação que o aluno possui, mas é preciso que a criança possa integrar a informação recebida e reestruturar os seus esquemas de inteligência. Se isso não acontece, cabe ao educador analisar as causas, não partindo do princípio que elas se encontram todas no educando. O pedagogo deve rever constantemente a sua atitude, analisar a sua linguagem e conhecer a fundo a situação de cada aluno. Situação física, situação psíquica, situação social. Não é o utente da escola que tem de se integrar no que ela é, pois a escola não corresponde ainda às necessidades das crianças e dos jovens, não está preparada para compreender primeiro e agir depois. Por isso mesmo, a escola põe uma etiqueta em cada aluno e agrupa-os em «bons» e «maus», os que sabem falar, exprimir-se com desenvoltura e são inteligentes, e os que não sabem falar, usam termos «impróprios», ou nem se expressam verbalmente e são, portanto, pouco inteligentes.

Não se pode estabelecer uma equivalência directa entre processos cognitivos e códigos linguísticos. São duas actividades psicológicas qualitativamente diferentes, pois uma consiste em compreender um processo e outra em explicitar esse mesmo processo. A compreensão encontra-se na construção dos sistemas representativos da realidade, mas a explicitação exige a utilização dos códigos linguísticos. Se os jovens realizam perfeitamente operações complexas, mas se sentem incapazes de explicar o que fizeram, como tantas vezes ocorre, também é natural que, inversamente, não apreendam o significado do que o professor lhes comunica por meio linguístico.

O suposto atraso intelectual baseado na deficiência de linguagem não está provado cientificamente. Por um lado desconhece-se concretamente o conteúdo da referida deficiência, o que ela representa no sistema linguístico do falante; por outro lado estudos mais recentes revelam-nos que as relações entre as estruturas cognitivas e as estruturas linguísticas não são absolutamente interdependentes.

O contributo trazido pela ciência deve estimular os professores, em posse deste conhecimento, a actuarem de modo diverso, pois a expressão linguística pouco desenvolvida não será indício de fracos recursos intelectuais. O aluno usará outros sistemas de representação que serão aproveitados no sentido de



permitir a mudança de um para outro sistema, para a utilização da linguagem.

A verbalização é, sem dúvida, um instrumento muito útil, indispensável ao desenvolvimento do indivíduo, necessário à sua participação no mundo dos homens, e por isso na acção educativa tem de lhe ser dado um lugar de relevo. Todo o educando deve possuir o domínio da língua materna, aprendendo a sua diversidade, os seus níveis, as características do seu funcionamento, a fim de saber usá-los em todas as circunstâncias e criar a sua própria expressão. Não é isso que está em causa, mas sim o julgar-se que a dificuldade de verbalização corresponde a idêntica dificuldade intelectual. Desenvolva-se a capacidade linguística dos nossos jovens, precisamente daqueles que não recebem estímulos no seu ambiente familiar, que só podem contar com a escola, e simultaneamente valorize-se as suas outras capacidades, renunciando à versão de que uma deficiência parcelar inutiliza todas as potencialidades do indivíduo.

Referências bibliográficas:

- (1) Bernstein, B. - *Langage et classes sociales - Codes socio-linguistiques et classes sociales*, Ed. Minuit, Paris, 1975.
- (2) Labov, W. - *Sociolinguistique*, Ed. Minuit, Paris, 1976.
- (3) Piaget, J. - «Le langage et les opérations intellectuelles», in *Problèmes de psycholinguistique*, P.U.F., Paris, 1963.
- (4) Vigotsky, L. S. - *Thought and Language*, M.I.T., 1962.
- (5) Luria, A.R. - «La fonction régulatrice du langage dans son développement et sa dégradation», in *Recherches Psychologiques en URSS*, Ed. du Progrès, Moscou, 1966.
- (6) Brossard, M. - «Classes sociales, langage et développement cognitif», in *La Pensée*, déc., 1976.



O Sistema Colonial Português em África

5
ed. de
castro

Um livro
de
Armando Castro

Elementos sobre treino desportivo

Corridas

Tavares Cabral

Este artigo foi elaborado no princípio de 1974, destinando-se a servir como documento de apoio aos alunos do Curso de Professores do ISEF.



I – Introdução

Do ponto de vista da competição, as corridas são normalmente divididas em *corridas de velocidade* (até 400 metros), *corridas de meia distância* (de 800 a 10 000 metros) e *corridas de fundo* (superiores a 10 000 metros) (!).

Para que tal divisão não constitua uma simples arbitrariedade é necessário que a ela correspondam tipos de trabalho bem definidos e distintos entre si.

Segundo o que é possível apurar dos principais trabalhos de investigação realizados neste sector, a divisão que atrás referimos pode ser completada do seguinte modo:

- Até 400 metros (exclusive): velocidade.
- 400 metros: velocidade prolongada.
- De 800 a 3000 metros: curtas meias distâncias.
- De 3000 a 10 000 metros: longas meias distâncias.
- A partir de 10 000 metros: fundo.

Como veremos adiante, torna-se absolutamente imprescindível esta identificação das distâncias em ordem ao tipo de trabalho a desenvolver sempre que se pretenda seleccionar um programa de treino adequado com vista à competição.

II – Terminologia do treino

Uma das grandes dificuldades com que deparam os estudantes (e também os professores e técnicos) nas leituras que realizam sobre treino desportivo é a que se refere aos problemas de terminologia. Esta dificuldade real decorre essencialmente de duas ordens de factores: uma, diz respeito às traduções deficientes e, a outra, às diferenças (e oposições) verificadas entre as diversas escolas, bem como às variações que se têm operado dentro das mesmas, ao longo dos últimos 20 anos.

Assim, torna-se fundamental, antes de avançarmos nos problemas do treino desportivo, estabelecer (ou melhor, optar por) uma terminologia.

A Terminologia que iremos estabelecer decorre da síntese efectuada por F. Wilt (a partir de elementos recolhidos nas escolas americana, alemã e australiana) e dos elementos que pudemos obter sobre a escola soviética (Zatsiorsky, Zimkine, Donskoy e Ozolin) ⁽²⁾, ⁽³⁾, ⁽⁴⁾, ⁽⁵⁾, ⁽⁶⁾.

Em certos casos, a tradução dos termos para português poderia originar interpretações erradas e, sempre que isso fosse susceptível de acontecer, deixámos ficar os termos na língua original, explicando em seguida o seu significado.

Treino: por treino entende-se uma série de actividades físicas executadas com o objectivo de aumentar a eficiência das acções motoras. Este processo deve ser contínuo durante toda a "vida desportiva" do indivíduo, sem que com isto esteja implícita qualquer noção de linearidade.

A **aptidão física** especifica que permite a um atleta correr uma dada distância num intervalo de tempo menor é desenvolvida de um modo mais eficiente através de um **programa de treino** cuidadosamente estabelecido, devendo este ser talhado em relação à distância a percorrer e à velocidade que se pretende estabelecer durante esse percurso, velocidade esta estabelecida com base nas características individuais dos atletas.

Em ordem à identificação dos factores envolvidos nesta análise do treino torna-se necessário rever um determinado número de conceitos-base.

Sessão de treino: por sessão de treino (*work out*) deve entender-se a unidade do programa de treino, a qual deve ser sempre precedida de um período de aquecimento (*warm up*) e imediatamente seguida de um período de recuperação (*warm down*).

Aquecimento: (*warm up*) é constituído por uma série de exercícios preparatórios que têm como finalidade preparar física e mentalmente os atletas para o trabalho fundamental que se segue e que exige um elevado gasto de energia.

Se, por um lado, é geralmente aceite que um aquecimento adequado faz diminuir as possibilidades de rupturas musculares, por outro, os trabalhos de investigação realizados a este respeito não forneceram ainda dados suficientemente significativos (e sobretudo concordantes) que nos permitam uma opinião definitiva.

Mas, em relação aos problemas inerentes ao funcionamento dos sistemas pulmonar e cardiovascular, as opiniões são concordantes a partir dos trabalhos de investigação já efectuados. Assim, é hoje em dia ponto assente que o aquecimento realizado adequadamente faz diminuir os perigos de lesões cardíacas e ao nível da circulação coronária ⁽⁷⁾. Até mesmo em casos de lesões já existentes, mas ainda não diagnosticadas, o aquecimento pode evitar um ataque cardíaco fatal.

Assim, o aquecimento deve preceder tanto as sessões de treino como a competição.

O problema que se levanta, e sobre o qual não há ainda opiniões concordantes, é o de se saber qual

a **quantidade e qualidade** do trabalho a desenvolver durante o aquecimento e qual o **tempo** que deve decorrer entre o fim deste e o início da competição.

O **sistema de aquecimento** utilizado pela maior parte dos corredores americanos de primeiro plano, independentemente das distâncias em que eram especialistas, constava do seguinte ⁽⁸⁾:

1 - Corrida de uma milha (1600 metros, aproximadamente) realizada do seguinte modo:

- a) Primeiras 440 jardas, em cerca de 3 minutos;
- b) Segundas 440 jardas, em cerca de 2 minutos e 30 segundos;
- c) Terceiras 440 jardas, em cerca de 2 minutos;
- d) Últimas 440 jardas, alternando "*sprints*" e "*joggings*" de 50 jardas.

2 - Cinco minutos de exercícios de mobilização geral (muscular e articular) realizados imediatamente a seguir à corrida de preparação.

Se este aquecimento se destinava a uma sessão de treino, esta começava imediatamente; se o aquecimento visava a entrada em competição deveria terminar cerca de 10 minutos antes do início provável da prova. Este **período intermédio** de 10 minutos é considerado como período de **repouso e concentração**.

Jogging: deve entender-se toda a corrida desenvolvida a uma velocidade de 2-3 minutos cada 440 jardas ou 8-10 minutos cada milha.

Por **sprint** deve entender-se toda a corrida desenvolvida a velocidades máximas. Compreende geralmente duas fases: a **fase de elevação da velocidade** (até cerca de 60 metros) e a **fase de estabilização relativa da velocidade** ⁽³⁾.

A aceleração da partida caracteriza a primeira fase e a manutenção da velocidade a segunda.

A variação de velocidade durante o **sprint** foi estabelecida por Henry e Traftane (1951) com a seguinte fórmula:

$$V(t) = V_{\max} \cdot (1 - e^{-kt}), \text{ em que}$$

$$V(t) = \text{valor da velocidade no instante } t.$$

$$V_{\max} = \text{velocidade máxima atingida;}$$

$$e = \text{base dos logaritmos naturais (neperianos);}$$

k = constante **individual** que caracteriza a capacidade de aceleração à partida.

A **cadência** dos **sprinters** de primeiro plano, ou seja, o número de apoios que efectuem por segundo, é da ordem dos 4 e 1/2-5 ap./seg., o que quer dizer que são necessários cerca de 45-48 passos para se percorrer 100 metros.

A **amplitude da passada**, que indica a distância coberta em cada passo, varia no **sprint** entre 2,30 m (7 pés) e 2,80 m (8 e 1/2 pés). Em relação ao tipo morfológico dos atletas, esta amplitude de passada é, em média, de cerca de 1,17 vezes mais ou menos 10 cm a altura do indivíduo.

Ainda durante o **sprint**, durante um **ciclo completo** (2 passadas), a **fase aérea** (os dois pés fora do contacto com o solo) ocupa cerca de 60% do tempo total ⁽¹⁾.

Finalmente, por **striding**, entende-se todo o tipo de corrida que se desenvolve a uma velocidade intermédia entre o **jogging** e o **sprint**.

O **período de recuperação**, que, como vimos, se deve seguir imediatamente quer ao treino quer à competição, era preenchido no caso dos atletas americanos ⁽⁸⁾ por um **jogging** de 880 jardas a 1 milha (cerca de 1000 a 1500 metros). Do ponto de vista do treino, o termo recuperação implica **restituição**, **restauração**, e só termina quando o atleta regressa a um estado, relativamente normal, de calma após o esforço despendido.

Por **stress** entende-se qualquer condição que represente uma carga "anormal" para o organismo. Engloba, assim, qualquer condição que tenda a perturbar o **equilíbrio psicofisiológico** do indivíduo (**homeostasis**).

Por **fadiga** entende-se vulgarmente toda a sensação de cansaço físico ou psíquico. Em termos práticos, a fadiga revela-se sempre que a realização dum determinado trabalho depara com dificuldades crescentes, efectuando-se, assim, com uma eficiência decrescente. Do ponto de vista bioquímico, exprime-se por uma acumulação de ácido láctico nos músculos ao ponto de diminuir consideravelmente, ou mesmo impedir, a contractibilidade muscular.

Por **metabolismo** designam-se todas as reacções que ocorrem nas células vivas do organismo. Inclui, portanto, todos os processos bioquímicos através dos quais os alimentos são convertidos em trabalho ou em estruturas orgânicas. Contudo, este termo é muitas vezes utilizado em **sentido restrito** para designar as **oxidações** que são a fonte última da bioenergia.



O termo **aeróbio** significa "com oxigénio". Daí que por **metabolismo aeróbio** se designem as transformações ao nível do músculo sempre que é possível uma recepção e utilização das quantidades de O_2 adequadas e que se traduzem no aproveitamento dos **hidratos de carbono** para a produção de **energia térmica** e CO_2 . Sempre que se inicia um trabalho a um determinado regime que pode ser mantido durante um período de tempo relativamente longo, verifica-se um aumento do consumo de O_2 durante os primeiros 3-5 minutos, após o que este consumo tem tendência a estabilizar. Este tipo de trabalho submaximal em que as quantidades de O_2 utilizadas satisfazem plenamente as necessidades orgânicas, é designado por trabalho **aeróbio**.

Por oposição, **anaeróbio**, significa "sem oxigénio". Deste modo, o **metabolismo anaeróbio** ocorre quando da utilização dos hidratos de carbono no músculo, sempre que se verifica uma carência no fornecimento do oxigénio. Nesta ordem de ideias, quando durante a execução de um exercício o **custo de oxigénio por minuto** é superior à quantidade de oxigénio absorvida no mesmo tempo, designa-se o trabalho efectuado por **trabalho anaeróbico**. Nestes casos, as quantidades de **oxigénio absorvidas** (O_2 intake) são, como vimos, insuficientes para preencher as exigências de oxigénio requeridas para a produção da energia necessária à contracção muscular. Esta energia é então produzida anaerobicamente a partir de uma série de reacções químicas complexas ^{(3), (6), (9), (10), (11)}. Durante este processo anaeróbico complexo, forma-se **ácido láctico**, que constitui o produto final do metabolismo anaeróbio da **glucose** ou **glicogénio**. Este produto (ácido láctico) é prejudicial ao funcionamento dos músculos. A sua acumulação nos músculos e no sangue é o **factor limitador** mais vulgar da actividade muscular. O limite até ao qual esta acumulação é tolerada é um limite individual que, uma vez ultrapassado, dá origem a uma diminuição de rendimento ou obriga mesmo à paragem da actividade. Ainda que mais cedo ou mais tarde este ácido láctico tenha de vir a ser oxidado, a **reserva alcalina** transportada pela corrente sanguínea pode neutralizar grandes quantidades deste ácido durante a execução da própria actividade, e isto dentro dos tais limites pessoais que referimos.

Por **débito de oxigénio** entende-se a diferença entre as necessidades de oxigénio e a quantidade de oxigénio absorvida.

No final das actividades realizadas debaixo destas últimas condições que temos vindo a referir é necessária uma absorção de oxigénio em quantidade suficiente para que se realize a oxidação do ácido láctico acumulado. Esta quantidade é suficiente quando corresponde, teoricamente, ao débito de O_2 verificado.

Assim, consoante o tipo de trabalho realizado (e, consequentemente, do débito verificado), o período de recuperação pode variar entre apenas alguns minutos e uma hora e meia.

Por **adaptação** deve entender-se, do ponto de vista do treino, a modificação vantajosa das funções ou

constituição dos tecidos, órgãos ou sistemas do corpo, em ordem à obtenção de novas condições funcionais que permitam um rendimento superior.

Por **velocidade**, encarada do ponto de vista de **qualidade física** do homem, deve entender-se a capacidade de efectuar acções motoras num intervalo de tempo mínimo, subentendendo-se que a duração dessas acções seja relativamente pequena a fim de não se produzir um estado de fadiga com repercussões na execução (3).

Podemos encontrar diversas formas de velocidade:

- velocidade de reacção;
- velocidade de execução de um movimento isolado;
- frequência gestual (velocidade de repetição de um movimento).

Em relação à corrida, a velocidade pode ser analisada segundo três aspectos:

- velocidade de reacção;
- capacidade de aceleração;
- frequência gestual.

Estas formas de expressão da velocidade parecem ser relativamente independentes entre si. Na prática, contudo, é da reunião destas três formas de velocidade que resultam todas as manifestações globais da velocidade, que são, em última análise, as que verdadeiramente contam.

Por **força**, tomada no sentido de qualidade física do homem, deve entender-se a capacidade de aplicação de força mecânica de todo o corpo ou dos seus segmentos. Esta aplicação de força mecânica pode ser efectuada para vencer uma resistência exterior (grande ou pequena) ou para resistir a ela. Durante as acções musculares que então se realizam, os músculos podem contrair-se (exercer força) das seguintes maneiras (3):

- *sem modificação do seu comprimento* (força estática, regime isométrico);
- *com redução do seu comprimento* (força dinâmica, regime miométrico);
- *com aumento do seu comprimento* (força dinâmica, regime pliométrico).

Em qualquer dos casos, a força muscular exercida, envolve a combinação de três factores:

- acção conjugada das forças de contracção dos músculos que produzem o movimento (agonistas);
- coordenação da acção dos músculos agonistas com a dos antagonistas, neutralizadores e estabilizadores;
- relações mecânicas do conjunto de alavancas (segmentos ósseos) que participam no movimento.

O primeiro factor depende da força de contracção máxima de cada um dos músculos agonistas (que, por sua vez, depende do número e do comprimento das respectivas fibras musculares) e da capacidade de coordenação dos grupos musculares envolvidos.

O segundo factor depende da capacidade de contracção e descontração coordenada dos músculos participantes.

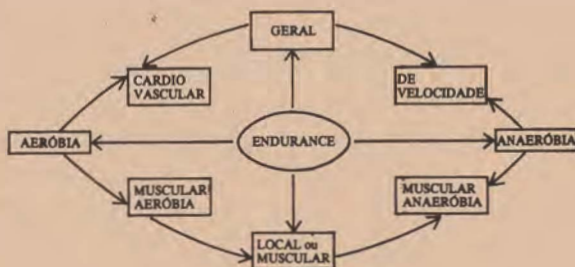
O terceiro factor depende do ângulo de tracção dos músculos e do comprimento relativo dos dois braços de cada uma das alavancas envolvidas no momento.

Por **endurance** entende-se a capacidade de efectuar,

durante um período mais ou menos longo, qualquer actividade sem diminuição da sua eficiência (1), (3), (6), (9), (10), (11). Por outras palavras, a endurance será a capacidade de resistência à fadiga.

O problema da sistematização das diversas formas de endurance tem levantado diversas controvérsias que não resultam apenas da utilização menos apropriada de uma terminologia, mas também da utilização de metodologias não comparáveis ao nível da própria investigação.

O esquema que a seguir apresentamos resulta da análise dos dados recolhidos em trabalhos sólidos sobre o assunto (1), (3), (4), (6), (9), (10), (11).



Normalmente designa-se por **endurance geral aeróbia**, **endurance cardiovascular** ou "**stamina**" a capacidade geral do organismo de resistir à fadiga, em presença de quantidades adequadas de oxigénio, durante um período longo de actividade.

Por **endurance geral anaeróbia** ou **endurance de velocidade** designa-se a capacidade geral do organismo de resistir à fadiga, durante um certo período de actividade, quando as necessidades de oxigénio apenas são parcialmente satisfeitas.

Por **endurance local (ou muscular) aeróbia** designa-se a capacidade que um grupo muscular activo tem de resistir à fadiga, durante um longo período de actividade, na presença de suficientes quantidades de oxigénio.

Finalmente, por **endurance local (ou muscular) anaeróbia** designa-se a capacidade que os grupos musculares activos têm de resistir à fadiga sempre que, durante o trabalho, se verifica uma insuficiência de oxigénio.

Uma sistematização deste tipo só terá verdadeiramente significado se for possível estabelecer com uma certa exactidão quais os **tipos predominantes de endurance** que cada uma das actividades (corridas) requer, bem como quais os **processos de preparação** que desenvolvem em maior ou menor grau este ou aquele tipo de endurance.

Na falta de outros elementos mais significativos, apresentamos a seguir duas tabelas directamente relacionadas com o problema.

TABELA I

Exigências relativas aproximadas das diversas corridas (em percentagens) ⁽¹⁾, ⁽¹¹⁾

Corrida	Velocidade	Endurance aeróbia	Endurance anaeróbia
100 m	95	2	3
200 m	95	3	2
400 m	80	5	15
800 m	30	5	65
1500 m	20	25	55
3000 m	20	40	40
5000 m	10	70	20
10 000 m	5	80	15
Maratona	5	90	5

TABELA II

Sistemas de treino e factores que desenvolvem (em percentagens) ⁽¹⁾

Tipo de treino	Velocidade	Endurance aeróbia	Endurance anaeróbia
Repetição de <i>sprints</i>	90	4	6
Corrida lenta contínua	2	93	5
Corrida rápida contínua	2	90	8
Treino intervalado lento	10	60	30
Treino intervalado rápido	30	20	50
Treino de repetições	10	40	50
Jogos de velocidade	20	40	40
<i>Sprints</i> intervalados	20	70	10
<i>Sprints</i> em aceleração	90	5	5
<i>Sprints</i> interrompidos	85	5	10

III – Sistemas de Treino ⁽¹⁾, ⁽²⁾, ⁽¹¹⁾, ⁽¹²⁾, ⁽¹³⁾, ⁽¹⁴⁾, ⁽¹⁵⁾, ⁽¹⁶⁾

1. Sprint training (treino de *sprints*)

Este sistema é constituído pela repetição de pequenas distâncias (normalmente cerca de 60 metros) realizadas à velocidade máxima. Pretende-se que o atleta experimente a sensação de correr à velocidade máxima (normalmente nunca alcançada antes de 6 segundos, ou seja, cerca de 60 metros depois da partida). O coração atinge então uma cadência da ordem das 200 batidas por minuto, o que não permite o seu enchimento total durante a diástole. Por este motivo, o “treino de *sprints*” não produz nenhum aumento do volume cardíaco, mas, em contrapartida, exerce uma acção estimulante poderosa sobre o metabolismo ao nível dos músculos. O efeito geral deste tipo de treino pode traduzir-se por um desenvolvimento da velocidade e da força muscular.



2. Continuous slow-running training (Treino de corrida lenta contínua)

Este tipo de treino envolve longas distâncias corridas a um ritmo lento. O valor numérico destas distâncias percorridas está directamente relacionado com a distância que cada atleta pretende correr em competição. Assim:

- um corredor de 1500 metros deverá correr de 3 a 5 vezes esta distância;
- um corredor de 5000 metros deverá correr entre 10 000 a 20 000 metros;
- um corredor de 10 000 metros deverá correr entre 20 000 e 30 000 metros.

Durante este tipo de treino o coração deverá bater a um ritmo de 150 batidas por minuto, dependendo a velocidade de corrida da capacidade do atleta.

Este tipo de treino é normalmente utilizado para desenvolver a *endurance* aeróbia. Parece, com efeito, que é um dos melhores métodos para aumentar o volume cardíaco e a capilarização da musculatura e facilitar a circulação geral ao nível de todo o organismo.

3. Continuous fast running training (Treino de corrida rápida contínua).

Este sistema é igual ao anterior, diferindo apenas na velocidade a que são corridas as distâncias. Uma vez que a velocidade é agora maior, o estado de fadiga é atingido mais cedo. Então os percursos são também diminuídos, mas excedem normalmente a distância que se pretende correr em competição:

- um corredor de 800 metros poderá correr entre 1000 e 2000 metros, de 1 a 4 vezes, separadas por períodos de recuperação de cerca de 5 minutos, preenchidos alternadamente por um *jogging* e por um passeio;
- um corredor de 10 000 metros, por sua vez, pode correr entre 12 000 e 15 000 metros, utilizando uma



cadência rápida constante ou então efectuar 2 ou 3 repetições de distâncias que oscilam normalmente entre os 6000 e os 7000 metros, alternando passeios e *joggings* durante os períodos intermédios de recuperação (cerca de 5 minutos).

Muito embora seja variável de indivíduo para indivíduo, com este tipo de treino o coração é forçado a manter ritmos de 150-180 batidas por minuto. A finalidade do treino consiste então em desenvolver a *endurance* aeróbia exigindo um esforço da parte do atleta que é superior ao do sistema referido anteriormente. O treino de corrida rápida contínua é, assim, um processo intermédio de preparação do organismo para

os esforços ainda maiores a que o atleta estará sujeito durante a competição.

4. **Interval training** (Treino intervalado).

O treino intervalado é constituído por padrões formais alternados de corrida rápida e lenta.

Normalmente, consideram-se, neste tipo, 5 variáveis:

- a distância para a corrida rápida;
- o intervalo de recuperação;
- o tipo de actividade realizada durante os intervalos de recuperação;
- o número de repetições;
- o tempo em que são corridas as distâncias.

Basicamente, o atleta corre, neste tipo de treino, uma determinada distância num tempo preestabelecido, descansa durante um intervalo (passeio ou *jogging*) e repete estas operações um número estabelecido de vezes.

A qualidade do trabalho assim realizado é muito maior do que no caso do treino de corrida contínua.

Vejamos dois exemplos deste tipo de treino:

a) 10 vezes 100 metros em 14 segundos, com intervalos entre cada percurso ocupados por um *jogging* de 100 metros.

b) 10 vezes 600 metros em 2 minutos, com os intervalos de recuperação preenchidos por *joggings* de 250 metros.

Facilmente se depreende que os efeitos destes dois programas não são idênticos. Por esta razão, costuma-se fazer uma distinção ao nível deste sistema de treino baseada no tipo de *endurance* (aeróbia ou anaeróbia) que desenvolve:

4.1. Slow interval training (Treino intervalado lento).

Com este subsistema de treino pretende-se desenvolver a *endurance* aeróbia. A velocidade de corrida é superior à estabelecida para o treino de corrida rápida contínua e o coração é geralmente obrigado a funcionar a um ritmo de cerca de 180 batidas por minuto.

A determinação da velocidade a que devem ser realizados os percursos pode ser feita pelo seguinte processo:

- adicionar 4 (ou mais) segundos ao melhor tempo do atleta na distância (100 metros);
- adicionar 6 (ou mais) segundos ao melhor tempo do atleta na distância (200 metros).

Dois programas possíveis seriam então (Wilt):

a) 100 m em 12 segundos (melhor tempo);
12s+4s=16s;

20 a 40 vezes 100 metros em 16-20 segundos, com intervalos de recuperação de 45 segundos (um *jogging* de 100 metros) entre cada repetição.

b) 200 m em 26 segundos (melhor tempo);
26s+6s=32s;

10 a 20 vezes 200 metros em 32-36 segundos, com intervalos de recuperação de 90 segundos (*joggings* de 200 metros) entre cada repetição.

4.2. Fast interval training (Treino intervalado rápido).

Este subsistema de treino é utilizado, por sua vez, para desenvolver a *endurance* anaeróbia ou *endurance* de velocidade (*speed endurance*).

Normalmente a sua utilização só é posta em prática depois de o atleta ter um bom nível de *endurance* aeróbia, também chamada *endurance* geral.

Com este tipo de treino, exige-se que o coração do atleta trabalhe num ritmo superior a 180 batidas por minuto, desenvolvendo deste modo a capacidade de resistência à fadiga em condições de débito de oxigénio. Muito embora os trabalhos de investigação realizados

até ao momento não tenham fornecido resultados absolutamente seguros, pensa-se que este tipo de treino possa fazer aumentar as reservas alcalinas do sangue, o que, à primeira vista, significa uma maior capacidade orgânica em tolerar os produtos ácidos que se formam e donde resulta a fadiga muscular. Através da prática empírica, chegou-se à conclusão de que este tipo de treino desenvolve uma *endurance* "específica" necessária durante as corridas de meia distância realizadas a um ritmo rápido. Em termos de velocidade, este subsistema de treino parece ser muito mais efectivo do que os tipos de treino anteriormente mencionados. Normalmente utilizam-se repetições de 100, 200 e 400 metros, muito embora esta regra não deva ser encarada de modo rígido. Para estes casos, a determinação da velocidade a que devem ser realizados os percursos pode ser feita pelo seguinte processo:

a) repetições de 100 metros: acrescentar de 1 e meio a 2 e meio segundos ao melhor tempo do atleta na distância.

O programa poderia ser, por exemplo, o seguinte:

- Melhor tempo nos 100 metros = 12 segundos;
2 a 3 vezes (10×100m em 13 e 1/2 - 14 e 1/2 segundos, com intervalos de recuperação preenchidos por *joggings* de 100 a 200 metros entre cada repetição). Entre cada repetição de 10×100 andar durante 5 minutos.

b) repetições de 200 metros: acrescentar de



3 a 5 segundos ao melhor tempo do atleta na distância.

Um programa possível seria:

– Melhor tempo do atleta nos 200 metros = 25 segundos;

3 a 5 vezes (5×200 m em 28-30 segundos com intervalos entre cada repetição preenchidos por *joggings* de 200 metros). Entre cada série (5×200m) andar durante 3-5 minutos.

c) *repetições de 400 metros*: estas repetições utilizam-se normalmente na preparação de corredores de meia distância. Subtrai-se então cerca de 1 a 4 segundos ao tempo médio de cada 400 metros, obtido a partir da melhor marca na distância total.

Para corredores de curtas meias distâncias, um programa possível será:

– Melhor tempo nos 1500 metros = 3 minutos e 50 segundos (230 segundos);

Tempo médio aos 400 metros = 61 segundos;

2 vezes (5×400 m) em 58-59 segundos cada, com intervalos de recuperação entre cada percurso preenchidos por um *jogging* de 400 metros. Entre cada série (de 5×400 m) andar durante cerca de 5 minutos;

3 vezes (3×400 m) em cerca de 57 segundos, com intervalos de recuperação entre cada percurso preenchidos por *joggings* de 400 metros. Entre cada série (de 3×400) andar durante cerca de 5 minutos;

5 vezes (2×400 m) em cada 56 segundos, com intervalos de recuperação entre cada repetição preenchidos por *joggings* de 400 metros. Entre cada série (de 2×400 m) andar durante cerca de 2 a 4 minutos.

Para corredores de longas meias distâncias, que em competição têm forçosamente um andamento menos rápido, a distância utilizada nos percursos pode ser aumentada até 800 metros.

A velocidade a que estes percursos devem ser corridos durante o treino obtém-se diminuindo cerca de 4 segundos ao tempo médio que o atleta faz nos 800 metros, tempo este obtido com base no melhor tempo do atleta na corrida para que se prepara.

Para um corredor de 5000 metros (melhor tempo = 15 minutos) ou *um corredor de 10 000 metros* (melhor tempo = 30 minutos) o tempo médio gasto em cada 800 metros será de 2 minutos e 24 segundos.

Um programa de treino para atletas nestas condições seria:

6 a 12 vezes 800 metros em cerca de 2 minutos e 22 segundos, com intervalos preenchidos por *joggings* de 400 a 800 metros.

Para distâncias superiores a estas ainda não existem dados seguros sobre a vantagem ou desvantagem deste tipo de treino.

5. Repetition running (Treino de repetições).

Este sistema difere do anterior em termos de distâncias dos percursos e grau de recuperação entre os percursos.

É normalmente constituído pela repetição de distâncias (maiores do que as que referimos a propósito

do sistema anterior), havendo, após cada repetição, um período de recuperação total.

Neste sistema, a distância percorrida em cada percurso varia entre 800 e 3000 metros e os intervalos de recuperação são suficientemente longos para permitirem que o funcionamento do coração se situe abaixo das 120 batidas por minuto.

A velocidade a que são realizados os percursos determina, em última análise, se os efeitos do treino se situam fundamentalmente a um nível aeróbio ou anaeróbio (*endurance*).

Se as repetições são feitas a velocidades relativamente inferiores às da competição, o que se desenvolve é a *endurance* aeróbia; no caso destas repetições se desenvolverem a velocidades muito próximas daquela que o atleta é capaz de atingir em competição, desenvolve-se a *endurance* anaeróbia.

Todas as repetições que se fizerem sobre distâncias superiores às que são corridas em competição devem ser realizadas a velocidades bastante inferiores às de competição.

Quando se utilizar uma velocidade próxima da que é atingida em competição, os percursos que se repetem não devem exceder cerca de metade da distância total em que se pretende competir.

Dadas as grandes diferenças entre atletas, torna-se muito difícil estabelecer tempos médios para as repetições.

6. Speed play (Jogos de velocidade).

Este sistema é basicamente um processo informal de corrida rápida-lenta que se opõe ao processo formal que encontramos no treino intervalado.

Neste processo de treino, encontram-se muitas vezes combinados informalmente os sistemas de treino que temos vindo a referir: treino intervalado, rápido e lento; treino de repetições; *sprints* e passeio e corrida rápida contínua. Normalmente executado fora da pista, este processo apresenta diversas vantagens do ponto de vista psicológico e deve ser executado de modo a desenvolver simultaneamente a *endurance* aeróbia e anaeróbia, bem como a força muscular. Formalmente designado por Fartlek, este sistema apresenta também desvantagens como, por exemplo, a dificuldade de controlo do treino.

Como referimos, existem inúmeras combinações possíveis dentro deste sistema. A título de exemplo, apresentamos um programa seguido por corredores de 1500 metros nos EUA:

1 – *Jogging* durante 10 minutos, como aquecimento;

2 – 5 minutos de exercícios de mobilização geral;

3 – 1 a 2 vezes 1500 metros em cadência rápida uniforme (cerca de 3/4 de velocidade máxima). Andar durante 5 minutos entre cada percurso;

4 – 4 a 5 vezes 150 metros feitos do seguinte modo: 50 metros de *jogging*, 50 metros de *striding*, 50 metros *sprint* e 50 metros a andar após cada percurso;

5 – 4 a 6 vezes 400 metros num andamento ligeiramente superior ao utilizado em competição.

Entre cada percurso, um *jogging* de 400 metros;

6 – 10 minutos a andar;

7 – Corrida lenta contínua de 3000 metros;

8 – Andar durante 5 minutos;

9 – 8 a 10 vezes 100 metros, sendo cada percurso realizado cerca de 2 segundos mais devagar do que o melhor tempo do atleta. Entre cada percurso um *jogging* de 100 metros e, no final, andar durante 5 minutos;

10 – 4 a 6 vezes 60 metros em rampa ascendente (*sprints*). Descer a andar entre cada *sprint*;

11 – Um *jogging* de 1500 metros como processo de recuperação final.

7. Interval sprinting (*Sprints* intervalados).

Este processo utiliza alternada e continuamente *sprints* de 50 metros e *joggings* de 60 metros, até uma distância total de 5000 metros.

Modernamente, os *sprints* utilizados são um pouco mais longos e a distância total corrida nem sempre atinge os 5000 metros.

Com este sistema pretende-se desenvolver fundamentalmente a *endurance* anaeróbia.

Após os primeiros *sprints* assim efectuados, o atleta deixa de poder atingir a sua velocidade máxima. Paralelamente, os *joggings* que efectua após cada *sprint* são substituídos por um simples passeio. Por esta razão, o efeito que assim se produz é diferente do obtido através do treino de *sprints* já referido.



8. Acceleration sprinting ou pick-up sprinting (*Sprints* em aceleração decrescente).

Neste tipo de treino, o atleta acelera gradualmente o andamento começando por um *jogging* a que se segue um *striding* e terminando por um *sprint*. Por exemplo, um *jogging* de 50 metros, seguido por um *striding* de 50 metros e terminando por um *sprint* de 50 metros. No final recupera andando 50 metros antes de recomeçar o mesmo esquema. As distâncias que atrás indicamos pode também ser de 60, 100 ou mesmo 200 metros. O que é importante é que a recuperação seja total, a fim de que o atleta possa atingir velocidades muito perto do seu máximo. Com este tipo de treino pretende-se essencialmente desenvolver a força e a velocidade.

É sobretudo um treino de velocidade de Inverno, já que o atleta atinge gradualmente a velocidade máxima, evitando-se os perigos das rupturas musculares, que podem acontecer sempre que se atingem velocidades máximas repentinamente em condições atmosféricas de baixas temperaturas.

9. Hollow sprints (*Sprints* interrompidos) ⁽¹²⁾.

Este sistema consiste na execução de dois *sprints* interrompidos por um período de recuperação preenchido por um *jogging*. Por exemplo, um *sprint* de 50 metros e outro *sprint* de 50 metros. Entre cada repetição deste esquema, andar durante 50 metros. Tal como no caso anterior, as distâncias dos percursos variam entre 50 e 200 metros.

Se a recuperação entre cada série (feita a andar) for suficiente, este tipo de treino desenvolverá a força muscular e a velocidade.

Referências bibliográficas:

(1) Wilt, F., "Training for Competitive Running", in Falls, ed. "Exercise Physiology", Academic Press, 1968.

(2) Wilt, F., *Run, Run, Run*, Track and Field News Inc., 1971.

(3) Zatsiorsky, V., *Les Qualités Physiques du Sportif*, ed. Moscou, 1966.

(4) Zimkine, *Bases Physiologiques du Développement de la Force, Vitesse du Mouvement et de l'Endurance*, ed. Moscou, s.d.

(5) Ozolin, N., *Developing Stamina in Athletes*, in F. Wilt, ed. *Run, Run, Run*, p. 141 e seguintes.

(6) Roskamm, H., Heindell, H., Keul, J., *Physiological Fundamentals of Training Methods*, Track and Field News, 1971.

(7) Ryan, A., "The Physician and Exercise Physiology", in *Exercise Physiology*, Academic Press, 1968.

(8) Wilt, F., *Training for Experienced Runners*, Track and Field News, 1971.

(9) Jensen, C., e Fisher, A., *Scientific Basis of Athletic Conditioning*, Lea and Febiger, 1972.

(10) Falls, H., Wallis, E., e Logan, G., *Foundations of Conditioning*, Academic Press, 1970.

(11) Mathews, D., Fox, E., *The Physiological Basis of P. E. and Athletics*, Saunders and Co., 1971.

(12) Dintiman, G., *Sprinting Speed, its Improvement for Major Sports Competition*, C. Thomas, 1971.

(13) Muhle, F., *How I Train Sprinters*, Track and Field News, 1971.

(14) Nett, T., *Continuous Running Training*, Track and Field News, 1971.

(15) Smit, C., *Interval Training*, Track and Field News, 1971.

(16) Nett, T., *Examination of Interval Training*, Track and Field News, 1971.

Resolução do 48.º Congresso da FIPESO

O 48.º Congresso da Federação Internacional dos Professores do Ensino Secundário Oficial (FIPESO) reuniu-se no Luxemburgo de 17 a 20 de Julho de 1978. O Congresso estudou *“o desenvolvimento de um ensino de qualidade no ensino secundário, as alterações nos conteúdos de ensino, o papel e a situação dos professores, a avaliação”*, tendo em conta os relatórios das associações nacionais.

O Congresso reafirmou a sua convicção, expressa na resolução do Congresso de Londres de 1972, de que a educação secundária deve continuar a ser discutida e deve ser aberta a todos.

A acção das associações de ensino, nacionais e internacionais, contribuiu para que se tivesse mais em atenção certos objectivos, mas desde essa data as condições pedagógicas, sociais e económicas alteraram-se, tornando mais problemática a realização desses objectivos e as transformações no campo da política de educação.

Resolução

I – A – As iniciativas governamentais tendentes a impor estruturas de escola «global», em diversos países não impediram a persistência do insucesso escolar.

Em 1972, a FIPESO declarava:

«O ensino secundário deve ter como finalidade permitir ao homem dominar os seus conhecimentos e conservar o domínio das técnicas. Para atingir esse objectivo, os programas do ensino secundário devem visar um desenvolvimento completo e equilibrado de cada criança, não sacrificando nenhum dos aspectos da vida humana, física, estética, intelectual e moral. O despertar da inteligência abstracta não deve ser oposto ao desenvolvimento do sentido do concreto e da experimentação, nem a inteligência à sensibilidade».

O Congresso de 1978 verifica que estes objectivos estão longe de ser atingidos.

B – Hoje, insistimos particularmente sobre os seguintes pontos:

a) O esforço de renovação de métodos e conteúdos deve ser empreendido desde a escola elementar;

b) É indispensável, em todos os níveis de escolaridade, desenvolver todos os meios de ajuda individual e colectiva aos alunos que disso tenham necessidade (aulas de recuperação, de apoio, etc.);

c) Compete a cada país, ou a cada região, determinar, em função da sua situação real, as estruturas melhor adaptadas para responder a estes objectivos.

II – A – O Congresso verifica certas evoluções que podem vir a pôr em causa o desenvolvimento de um ensino secundário de qualidade:

– Em certos países as directivas oficiais conduzem ao empobrecimento dos conteúdos devido, nomeadamente, ao reagrupamento arbitrário de certas disciplinas que são impostas sem preparação nem experiência;

– Em alguns casos, os programas oficiais revelam uma concepção utilitarista que desnaturaliza os conteúdos de ensino;

– As vias de *formação curta* são criadas, ou privilegiadas, em detrimento da *formação longa*, incitando a uma saída prematura do sistema escolar. De igual modo, organizam-se, em alguns países, pseudoformações paralelas que visam camuflar o desemprego, e que escapam ao controlo dos professores;

– As condições da vida escolar deterioram-se, arrastando o absentismo, a falta de trabalho, de motivação, as manifestações de violência gratuita, etc.

B – Face a esta situação, o Congresso lembra as recomendações anteriormente firmadas, insistindo particularmente pontos seguintes:

a) A definição dos objectivos deve ter em conta a experiência dos professores que se confrontam com as dificuldades da educação;

b) Os conteúdos de ensino devem ser modificados quando necessário:

- Supressão de partes do programa actualmente ultrapassadas;

- Definição de novos objectivos (em particular, deve ser dada a todos os alunos uma iniciação tecnológica);

- Aprofundamento dos conhecimentos fundamentais, que devem ser um instrumento favorável à compreensão do mundo de hoje e das suas transformações;

c) Os meios e os métodos a utilizar devem tender cada vez mais para a individualização do ensino; e, ainda, os alunos devem ser formados nas técnicas do trabalho autónomo, assim como nas de trabalho em grupo;

d) Nas investigações relativas aos conteúdos, os métodos devem ser conduzidos de modo rigoroso, e sistematizados. Os seus resultados devem ser submetidos à crítica dos professores antes de uma aplicação generalizada;

e) O ensino, do maternal à universidade, deve ser concebido como um processo contínuo que desemboca na formação permanente;

f) O sistema educativo deve continuar a recorrer a fontes diversas; não deve ser considerado em função da sua «rendibilidade» a curto prazo; a sua missão não pode ser desviada para outros fins que não os de uma formação completa.

III – A – Nestes últimos anos têm sido feitos esforços no sentido de desenvolver a via democrática nas escolas. Esses esforços têm chocado com a desconfiança do poder: a falta de meios, de reais poderes, arrastou a uma certa desilusão por vezes, a um certo cepticismo da parte de outros, e em certos casos arrastou mesmo a excessos.

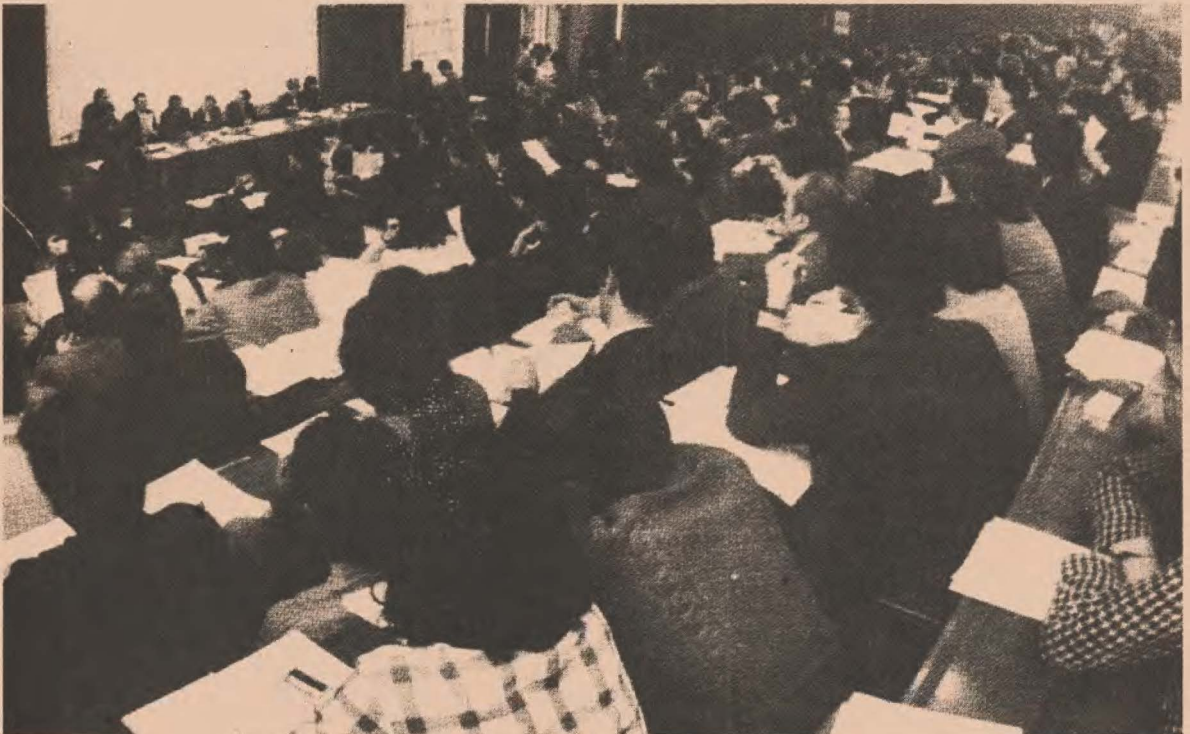
B – Lamentando esta situação, o Congresso deseja:

- que meios de investigação eficazes sejam dados a todos aqueles que estão ligados ao processo (administração, professores, pais, alunos);

- que sejam desenvolvidas as actividades socioeducativas.

Compete aos professores saberem compreender que o desenvolvimento da democracia na escola pode servir de pretexto para pôr em causa a sua liberdade e os seus direitos profissionais. Do mesmo modo, a liberdade individual dos alunos deve ser salvaguardada.

IV – A – O Congresso verifica, na quase totalidade dos países, uma estagnação, por vezes mesmo uma diminuição, dos lugares de ensino. Isto conduz ao



estancar do recrutamento e gera o desemprego de numerosos professores jovens, ou candidatos (nomeadamente entre os professores auxiliares) ao ensino. Isto provoca ainda o encerramento de centros de formação de professores.

A situação demográfica, em vez de ser aproveitada para melhorar as condições de ensino, serve apenas de pretexto a economias de orçamento, encobertas como redistribuição de meios.

Tem mesmo acontecido que se chegue a encerrar estabelecimentos de ensino secundário.

O Congresso lembra que a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis de escolaridade passa, necessariamente, por uma melhoria da formação inicial e permanente dos professores, na sua duração e conteúdo.

Os professores devem ser competentes no campo da sua disciplina, para dominarem as evoluções e actualizações indispensáveis, participar na investigação pedagógica e intervir em acções interdisciplinares.

Os professores devem também poder formular os seus objectivos pedagógicos, apreciar a eficácia do seu trabalho, participar em trabalhos de equipa nas escolas, com os outros professores, e com todos aqueles que cada vez mais concorrem para a educação e que devem ter uma formação equivalente.

Isto pressupõe que o ensino superior desempenhe um papel determinante nesta formação, em estreita ligação com as equipas do secundário na parte prática da formação e da entrada na profissão.

V – A – As condições de trabalho e de emprego dos professores e dos responsáveis por escolas, são caracterizadas por múltiplos agravamentos:

- Insegurança de emprego;
- Recrudescimento da quantidade de trabalho;
- Prolongamento dos tempos de trabalho;
- Efectivos pletóricos;
- Responsabilidades aumentadas.

As condições em que se fazem as nomeações põem sérios problemas, pessoais e familiares em particular, sobretudo aos jovens colegas.

Cada vez um maior número de professores se vê com empregos para os quais não têm formação. Isto acarreta a falta de qualificação, e, em certos casos, a sub-remuneração.

B – A fim de se opor a esta degradação, o Congresso recomenda:

- a segurança de emprego para todos os professores;
- a criação de todos os empregos de professores e não professores necessários;
- a revalorização da função docente;
- a continuação e reforço das garantias estatutárias.

As novas responsabilidades dos professores implicam o respeito pela sua liberdade de ensino, reconhecimento do direito à iniciação pedagógica e à investigação.

VI – A – A avaliação do trabalho e do nível dos alunos modificou-se ligeiramente. Recorreu-se mais ao

controlo continuado (avaliação contínua). A importância dos exames (salvo nos exames terminais) tende a diminuir.

B – O Congresso considera que a avaliação deve ser concebida de forma positiva. Não se trata de «congelar» o aluno em posição de revés, mas de facilitar a sua orientação. A avaliação deve permitir informar o aluno e a sua família da situação escolar, e diagnosticar as dificuldades que se verificam a fim de o ajudar a ultrapassá-las.

As formações secundárias devem terminar com diplomas oficiais cujo valor seja reconhecido no mundo do trabalho. O diploma final do ensino secundário deve permitir o direito de acesso ao ensino superior.

Tratando-se de um balanço do trabalho efectuado nas escolas, de apreciação dos resultados das investigações e inovações empreendidas, o Congresso afirma que este trabalho releva a competência dos próprios professores.

Conclusões

A nível de governos, a concentração visando harmonizar as políticas escolares e impor soluções idênticas desenvolve-se.

Compete aos professores e às suas organizações reagir face a esta situação, desenvolvendo ao máximo os contactos internacionais.

Convém:

- procurar, sistematicamente, o apoio da opinião pública;
- desenvolver os contactos bilaterais entre as organizações;
- dar relevo às intervenções da FIPESO nas instâncias europeias;
- utilizar em pleno todas as estruturas internacionais a que se encontram ligadas as organizações de professores, sem qualquer exclusão;
- favorecer no seio da CMOPE, e particularmente no Comité Europeu, uma melhor atenção aos problemas do ensino secundário.



EUA

Um estudo

Sobre a anarquia

Jane Power

Jane Power é membro da Associação Nacional de Professores (NEA) dos EUA, a que pertencem mais de um milhão de professores. O presente artigo foi publicado na revista-americana *Freedomways* e na *Revista Internacional dos Professores* da FISE.

Imaginemos que pretendíamos criar um sistema educativo cuja finalidade não fosse educar mas, quando muito, evitar educar — que faríamos? Se esse sistema impedisse as pessoas de pensar e ler logicamente, cumpriria o seu objectivo. Poderíamos consegui-lo levando as crianças a confiarem mais nas afirmações dos outros do que nas próprias observações, a investigarem os fenómenos mas não as suas relações recíprocas, e incitando-as, ainda, a sentirem cepticismo e desprezo pela palavra escrita. Se ensinássemos isto às crianças conseguiríamos que elas nunca pensassem nem agissem por si próprias.

Uma população passiva e ignorante deixa-se facilmente manipular. Consideremos, por exemplo, uma nação «desenvolvida», onde o progresso técnico traga desemprego em vez de melhorar o nível de vida. A exigência dos monopólios de obterem lucros cada vez maiores fez com que estes países passassem da automatização ao emprego de mão-de-obra barata, originária de países pouco desenvolvidos, dominados por governos autoritários, que devem aos países desenvolvidos o seu poder. O país «desenvolvido» tem que ter, neste caso, uma população dócil e constantemente preocupada em encontrar e conservar um emprego.

Considerando o actual sistema de ensino dos EUA. O primeiro aspecto importante é que o sistema oficial de ensino dos EUA não é a única fonte de educação: pessoas de todas as idades aprendem e estudam dentro e fora das escolas. Poder-se-ia pensar que neste aspecto os EUA se assemelham à URSS à RDA e a outros países com sistemas de ensino muito desenvolvidos. Mas os motivos desta participação da sociedade e o género de conhecimentos adquiridos fora da escola têm muito pouco a ver com uma verdadeira formação.

Alunos sem certificado de exame final

De facto o que acontece é que a sociedade «participa» no absentismo escolar: muitos jovens americanos não frequentam qualquer escola, outros frequentam apenas a escolaridade mínima obrigatória (na maior parte dos estados, até aos 16 anos). Segundo o Centro Nacional de Estatísticas da Educação, mais de 25% dos alunos não termina a escola secundária. Todos os anos 4% dos alunos são suspensos ou expulsos da escola, na maioria dos casos por faltarem às aulas sem justificação, por fumar em excesso ou por gravidez. No que respeita ao absentismo, a pena imposta aos alunos é particularmente paradoxal: um aluno «vivo» aborrece-se certamente nas aulas, por isso falta e, por isso, recebe como castigo a proibição de assistir às aulas.

Os *chicanos* (emigrados mexicanos), os *portorriquenhos* e os *índios* constituem uma percentagem desproporcionadamente alta das desistências e expulsões da escola. Apenas têm possibilidade de terminar a escola secundária 23% dos alunos de língua espanhola, 23% das raparigas mexicano-americanas (destas, 25% frequentam a escola durante menos de 5 anos), e 6,2% das índias do Sudoeste. Os filhos dos trabalhadores contratados só para as colheitas (sazonais), deslocam-se com as famílias durante todo o ano, conforme a colheita, da costa oriental à ocidental, e através de todo o continente. Apesar da televisão apresentar periodicamente programas sobre a situação destas crianças, para elas não existe qualquer possibilidade de receberem um ensino continuado. Frequentemente estas crianças têm de contribuir com o seu trabalho para a sobrevivência da família, daí que apenas 1 filho de trabalhador sazonal

46/COOPERAÇÃO/SOLIDARIEDADE/UNIDADE

em cada 10 frequente a escola secundária, e que apenas 1 em cada 100 crianças termine a escola secundária.

Mesmo nas cidades muitas crianças não estão matriculadas nas escolas. O último censo da população revelou que cerca de 2 milhões de crianças (isto é, entre 4% e 8%, conforme o estado que se considere) não tinham sido matriculadas em qualquer escola. Outras crianças — em Nova Iorque cerca de 200 000 por dia (portanto 1 criança em cada 5) — não vão à escola, ainda que estejam matriculadas, e destas 90 000 faltam por sistema. Noutras cidades a taxa de absentismo dos alunos varia entre 30% e 50%. E ainda há que referir as crianças que vão à escola mas não frequentam as aulas.

Outras fontes de educação: a rua, a prisão, a TV

Fora da escola, que tipo de conhecimentos proporciona a sociedade a estes jovens? As três principais fontes de conhecimentos são: a rua, a prisão e a TV. Na rua os jovens «aprendem», entre outras coisas, que enquanto não tiveram 18 anos podem praticar um crime sem praticamente serem condenados. Cinquenta por cento dos crimes e 4 em 5 roubos são praticados por jovens com menos de 25 anos. A revista *Time*, no número de 11 de Julho de 1977, publicou a seguinte declaração de um rapaz de 15 anos acusado de estupro: «*O que pretendem fazer-me? Levarem-me ao Tribunal de Menores? Num par de horas põem-me cá fora.*» Um jovem acusado de assassinio disse ao procurador: «*O máximo que podem dar-me são dois anos de prisão.*» Os tribunais americanos de menores foram criados no princípio do século para protecção de jovens inocentes, mas desencaminhados — crianças rebeldes induzidas em erro. Por isso os jovens assassinos, caso não sejam julgados como adultos (o que seria uma decisão arbitrária), nunca são privados de liberdade, mesmo quando reincidentes.

No entanto, prendem-se crianças. Segundo o Fundo para a Defesa da Infância, cerca de 38 000 crianças por dia e mais de 250 000 por ano são encarceradas em prisões destinadas a adultos. Estas crianças são frequentemente intimidadas, violadas, ou mesmo assassinadas, pelos seus companheiros de cela adultos ou pelos vigilantes da prisão. Algumas foram presas só porque os pais as consideravam «incorrigíveis». Mesmo as crianças que estão na prisão em condições relativamente boas, correm o risco de aí serem iniciadas no crime pelos adolescentes mais velhos ou pelos adultos.

A televisão tem influência não só sobre as crianças que não vão à escola como também sobre as que frequentam diariamente as aulas. Uma professora verificou que 60% dos seus alunos viam televisão antes das aulas, 75% depois das aulas e 70% no intervalo para almoço. Até os jovens de 16 anos passam mais tempo diante do televisor do que na escola.

A Associação Nacional de Pais-Professores (PTA) lançou uma campanha com vista a determinar a extensão e o tipo de violência apresentada nos diversos programas de televisão, e a limitar esse tipo de emissões. A PTA apelou também aos pais para que vissem os programas de televisão com os filhos e discutissem com eles o que tinham visto. Esta parte da campanha engloba dois aspectos muito importantes na formação da actual juventude dos EUA: a quantidade e os efeitos do tempo e da atenção dedicados à televisão, por um lado, e por outro a renúncia da família às responsabilidades que lhe incumbem. Ambos os factores são desfavoráveis à escola. A televisão dificulta a acção da escola na formação dos jovens e, ao mesmo tempo, a sociedade transfere para a escola muitas responsabilidades que antigamente incumbiam à família.

Os professores queixam-se da passividade e indiferença com que os alunos assistem às aulas. Alguns educadores e pais afirmam que ver televisão durante muitas horas atrofia a imaginação e a sensibilidade das crianças, bem como a sua capacidade crítica. Uma vez que em muitas casas a televisão está constantemente ligada, quer se esteja ou não a ver o programa, as crianças têm tendência para considerar o professor algo como o televisor em casa: conversam, comem, enquanto o professor dá a aula.

Reivindicações irrealizáveis

Aproximadamente 55% das mães com filhos em idade escolar trabalham fora de casa. Espera-se que durante a noite e fim-de-semana se ocupem da casa e dos filhos, para o que apenas podem contar com a ajuda dos pais. Quatro em cada cinco crianças vivem com ambos os pais. As raras instituições de assistência à infância são muitas caras ou muito más, ou ambas as coisas. Em muitas famílias não existe um parente que possa, quando necessário, dar uma ajuda. Frequentemente os pais não sabem como educar os filhos, o que lhes devem ensinar nem de que forma. Em consequência desta situação, os pais e a sociedade em geral esperam que a escola assuma obrigações que antes pertenciam à família.

Sendo a escola a única instituição que se ocupa da quase totalidade das crianças e jovens, espera-se que se responsabilize pelos cuidados médicos e vacinas. Há dezenas de anos que a escola é chamada a ministrar conhecimentos muitos diversos: trabalhos domésticos, primeiros socorros, condução automóvel. Hoje, exige-se não só que as crianças aprendam a ler e a preencher toda a espécie de formulários e requerimentos (educação para a sobrevivência), mas que sejam preparadas para tomar decisões de ordem moral (educação dos valores), para dialogar com os antepassados (história oral), para casar, escolher os móveis de uma casa, tratar dos bebés, educar os filhos (vida familiar, ciências de consumo, educação de pais)



Nova Iorque: «The empire state building»

e ainda para aceitar a ideia da morte e preparar um enterro (tanatologia). Exige-se ainda que as escolas forneçam pequeno-almoço e almoço, e prestem especial atenção à formação básica. Em resumo: muitas crianças recebem a maior parte da sua «educação» fora da escola, mas, por outro lado, atribui-se à escola uma série de obrigações que deveriam ser cumpridas pela sociedade. Algumas destas obrigações poderiam ser da responsabilidade de diversas instituições sociais, outras são questões específicas da família e outras ainda deveriam ser deixadas ao bom senso de cada um.

Não obstante, os pais, os alunos, os empresários e os contribuintes exigem que a escola se responsabilize por assegurar emprego aos que terminam os estudos. A sociedade parece estar de acordo num ponto: se os que saem da escola não têm emprego, então não interessa o que se ensina na escola. Mas se encontrarem emprego, então também não interessa o que nela se ensina. A escola é defendida — se é que ainda é defendida — com base em dados estatísticos segundo os quais o número de anos de estudo está em relação directa com os salários, e em relação inversa com a probabilidade de desemprego. A dificuldade

que esta reivindicação unânime levanta é que a existência ou não de postos de trabalho não depende da escola, mas da situação económica.

A escola é pressionada por interesses diferentes

Nos EUA existe uma separação de obrigações entre a escola e a sociedade, exercendo a sociedade de formas diversas, e por vezes muito subtis, uma certa pressão sobre a escola. Tal como a sociedade, o sistema de ensino também não é uniforme: as escolas trabalham em condições económicas muito diferentes, são orientadas a partir de conceitos diferentes e geridas por grupos de interesses diferentes. Em primeiro lugar, a qualidade de ensino varia muito, conforme a escola pertence a um distrito rico ou pobre. Os distritos e estados ricos podem conceder verbas maiores às suas escolas. «É frequente — lê-se no relatório do Centro Nacional de Estatísticas de Educação — o distrito mais rico de um estado despende por aluno 10 vezes mais do que o distrito mais pobre.» E o mesmo se verifica entre estados: em 1975-76, o estado de Nova Iorque

gastou por aluno mais 1298 dólares do que estado do Mississippi.

Sem uma política global de ensino nem um programa claramente formulado — não falando já da tradicional exigência dos EUA de soluções imediatas — a escola está sujeita a modas superficiais e efêmeras, que afectam tanto os programas como os métodos didácticos. Máquinas de ensino, matemáticas modernas, minicursos, escolas sem paredes, escolas sem aulas, aulas abertas, grupos de contacto, de meditação e reflexão — toda uma série de «inovações», muitas das quais se revelaram úteis, foram adoptadas sem reservas nem críticas, e raramente sofreram qualquer adaptação mesmo quando existiam fortes razões para fazê-lo.

As lacunas dos programas, dos diversos graus de ensino e dos diversos distritos, não são originadas apenas por erros existentes nesses programas mas também por interesses divergentes das autoridades escolares locais — inspecções escolares e universitárias, autoridades federais para a instrução, diferentes grupos da vida pública. Os empresários estão interessados em que os alunos sejam instruídos como força de trabalho: os professores exigem melhores condições de ensino, como por exemplo um máximo de 30 alunos por turma; as associações de pais, por sua vez, representam e reivindicam interesses religiosos, morais e sociais diferentes. Todos estes grupos dividem e arrastam a escola em direcções diferentes. E existem, ainda, os grupos interessados em exercer a sua influência sobre as finanças da educação, o que naturalmente tem repercussões sobre o conteúdo, a qualidade e a quantidade de ensino.

O número de alunos está a diminuir, pois a escola é agora frequentada por alunos cujos pais nasceram depois de 1945: a taxa de natalidade tem diminuído (*sic!*). No entanto, isto não significa que as escolas tenham passado a dispor de um corpo docente mais alargado nem que estejam mais bem equipadas. Só entre os jovens professores que concluíram em 1977 o seu curso, 70 000 ficaram sem colocação. Na cidade de Nova Iorque 16 000 professores foram desempregados temporariamente no ano de 1976-1977. A proporção professor/aluno, tanto nas disciplinas gerais como nas específicas, foi alterada: o número de alunos por professor aumentou. Nalgumas cidades, no último Inverno, as escolas foram encerradas antes da data prevista porque os eleitores da circunscrição se recusaram a subir os impostos para as escolas e os governos federais não concederam mais dinheiro.

Desenvolvimento escolar e agravamento de impostos

A nível de estados federados, as despesas militares (da ordem dos 110 milhões de dólares — ano financeiro de 1977), pesam de tal forma sobre os impostos que sobra muito pouco para satisfazer as

necessidades da população. De facto, a verba atribuída às escolas cobre apenas 8% das despesas totais, devendo os Ministérios da Educação dos respectivos estados cobrir mais 43%, cabendo às autoridades locais administrativas a parte mais avultada: os restantes 48% das despesas com os 12 primeiros anos de instrução, incluindo os jardins de infância, quando existem.

As escolas dependem, em primeiro lugar, dos impostos locais, e estes são os únicos que podem ser controlados pelos eleitores. Mas como as verbas atribuídas às escolas provêm normalmente dos impostos fundiários e imobiliários, portanto de contribuintes na sua maioria já idosos, com rendimentos fixos e sem filhos em idade escolar, estes não estão dispostos a pagar para as escolas mais do que o estritamente necessário.

Os contribuintes alegam outras razões para justificarem a sua recusa à utilização dos impostos locais para fins educativos: na sua opinião a escola não traz qualquer proveito, qualquer que seja a verba que se lhe atribua. No decénio anterior ao ano lectivo de 1976-1977, o score do SAT (Scholastic Aptitude Test — teste de capacidade para futuros universitários) desceu nas línguas estrangeiras de 467 para 429 pontos e na matemática desceu de 495 para 470 pontos. Uma comissão encarregada de investigar as razões desta quebra de rendimento (presidida pelo antigo ministro do Trabalho Willard Wirtz) relacionou este fenómeno com a sociedade e considerou-o como «*prova evidente da falta de seriedade dos objectivos, e da falta de atenção prestada pela escola, pela família e pela sociedade à aquisição de aptidões e conhecimentos*».

Resultados controversos dos testes

Os testes standardizados — como O Teste SAT — são muito contestados nos EUA. Os críticos afirmam que esses testes apenas medem os conhecimentos adquiridos em casa pelas crianças, não tomando em consideração os conhecimentos e aptidões adquiridos na escola: os resultados dos testes favorecem as crianças da classe média do círculo cultural anglo-americano. É um facto que os alunos cujas famílias têm menos de 6000 dólares de rendimento anual obtêm em média menos 100 pontos (quer nos testes de línguas estrangeiras quer nos de matemática) do que os alunos cujos pais têm de rendimento anual 18 000 dólares ou mais. É evidente que os testes não medem nem reflectem as capacidades individuais, nem a eficácia da escola.

Outros críticos afirmam que este tipo de testes não consideram os conhecimentos que podem vir a ser aproveitados na vida adulta: deve pois concluir-se que os scores dos testes se deterioraram porque aumentou o número de alunos testados que não pertencem à classe média anglo-americana, e porque actualmente os jovens aprendem nessas escolas matérias mais práticas do que antigamente.



Desde Setembro de 1975 que os alunos brancos e negros de Louisville vão em conjunto à escola. No entanto, movimentos racistas organizam regularmente manifestações e atentados contra os autocarros escolares mistos. Cada vez maior número de professores se unem para lutar contra o racismo e a discriminação de que são vítimas os alunos negros.

O primeiro aspecto referido é passível de defesa. Quanto ao segundo, as universidades e os empresários, que posteriormente vão lidar com os alunos que terminam a escola, afirmam que estes não sabem ler nem escrever ou fazer contas: os testes provam-no de forma evidente.

Mas a verdade é que ninguém pode, com razões válidas, explicar o deterioramento dos scores. Uma equipa da Universidade de Chicago apontou a grande variedade de matérias ensinadas nalgumas escolas secundárias dos EUA, onde as aulas obrigatórias de Inglês e Matemática são cada vez menos e as opções em disciplinas inúteis são cada vez mais. Apareceram cursos em que se tenta compensar a insuficiente educação familiar ou em que se pretende seguir determinada corrente em moda, cursos de «alternativa» (como «agressão criativa», «reacção aos *mass media*») para dar satisfação às exigências de professores e estudantes radicais que nos anos 60 exigiam uma educação «essencial»: mais recentemente, surgiram os cursos de «alternativa» para o aperfeiçoamento da capacidade introspectiva e de relações humanas. Uma educação deste tipo, segundo a equipa de Chicago, nada trás de importante quer à cultura geral quer à cultura técnica.

A conclusão evidente de que os programas de ensino, insuficientes, se repercutiam no resultado dos testes, saltava aos olhos de muita gente: quer de moderados quer de radicais. E é já dentro deste contexto que os partidários do movimento de «retorno à base» exigem que se ensine as crianças a ler, escrever e contar, ainda que outras modificações que propõem difiram de grupo para grupo: há grupos que exigem a eliminação de todas as matérias fora destas três disciplinas e propõem que apenas se ensine às crianças

o que é avaliado pelos testes estandardizados, outros grupos afirmam que as ciências naturais, ou a história e a geografia, ou a educação artística e musical, ou as línguas estrangeiras, fazem parte das matérias básicas e como tal não podem ser afastadas!

Sementes de violência

O problema da disciplina junta-se ao da aprendizagem. Os jovens delinquentes estão fora do sistema de ensino, o que não significa que estejam fora do edifício escolar, e isto é igualmente válido para os delinquentes adultos. Entre os alunos encontram-se muitos dos chamados «duros». Em 1974 nas escolas de Nova Iorque foram cometidos 12 000 assaltos à mão armada, 11 000 violações e 204 000 agressões. Hoje é frequente os professores terem de se submeter a tratamento médico por sofrerem de neuroses semelhantes às provocadas pelos bombardeamentos ou pela guerra. No ano passado (1977), foram cometidos, nas escolas, 63 000 crimes contra elementos do corpo docente. Foi gasta uma verba maior na reposição de material deliberadamente destruído do que na compra de livros.

Há crianças que não vão à escola porque têm medo. Há crianças que assistem às aulas sob a influência de drogas. Um inquérito feito a alunos das escolas secundárias, revelou que cerca de 8% dos interrogados tinham tomado, no mês anterior, pelo menos vinte vezes marijuana e que 6% tinham ingerido álcool igual número de vezes. Segundo dados da PTA, meio milhão de jovens são alcoólicos.

Muitos adultos são de opinião de que se deveria novamente passar a uma disciplina severa, adoptando

medidas que permitissem — conforme a disposição das autoridades — intimidar os alunos. Esta «solução sem leis» será facilmente entendida pelos leitores que sentiram de perto as repercussões do nazismo, mas a grande maioria da população americana, como é do conhecimento geral, possui poucos conhecimentos, e pouco interesse, relativamente aos acontecimentos históricos. Outras pessoas aconselham os pais, professores e autoridades a assumirem uma maior responsabilidade na educação dos jovens para que estes se tornem adultos conscientes e para que se respeitem a si próprios e aos outros.

O reconhecimento geral de que se falhou em relação a estas responsabilidades seria o primeiro passo para a solução do problema.

Resultados educativos e realidades

O que dá, realmente, a escola aos jovens? A taxa de desemprego dá-nos uma pista. Uma estimativa prudente indica-nos 18% de desemprego entre os jovens de 16-19 anos (percentagem que se eleva para o dobro entre os jovens afro-americanos). Isto resulta não só da falta de postos de trabalho como do facto de serem os jovens, tal como as mulheres e os grupos minoritários, a sofrerem de forma desproporcionada as consequências do desemprego. Os empresários contratam operários jovens quando lhes podem pagar um salário mais baixo do que aos outros. Caso contrário, preferem aceitar candidatos mais velhos, com uma formação tradicional e alguma experiência.

Actualmente, os candidatos para conseguirem ser contratados têm de ter uma formação escolar elevada. Dentro de 10 anos, um em cada cinco postos de trabalho exigirá formação académica de nível universitário. Os dados estatísticos mostram também que na base de melhores condições de vida está uma formação escolar prolongada. No entanto, para a maioria dos postos de trabalho, é mais importante a capacidade de executar durante 12 ou 16 anos um trabalho aborrecido e mal pago, só porque se faz o que os outros querem, do que os conhecimentos que se possam ter para além da leitura, da escrita e da aritmética.

Os conhecimentos que os alunos realmente possuem ao terminar a escola são afectados por um fenómeno conhecido por «inflação das escalas de rendimento». No fim dos anos 60, o número de alunos universitários que tinham terminado a escola secundária com média C era o dobro dos que tinham obtido a média A. No Outono de 1976, os dois grupos eram numericamente iguais.

É sabido que o analfabetismo funcional ascende aproximadamente a 4%, mesmo entre aqueles que terminaram a escola secundária. Actualmente existem 19 milhões de analfabetos funcionais com mais de 16 anos.

A Comissão Wirtz apelou especialmente para que se

ensinasse a «leitura crítica» e a «escrita cuidada». Segundo o Cálculo Nacional de Progresso da Educação, que apenas considera as crianças que frequentam a escola, «muitos jovens de 13 anos lêem, escrevem, somam, subtraem, dividem e multiplicam quando se lhes pede, mas não aplicam por iniciativa própria esses conhecimentos na resolução de problemas quotidianos. Muitos jovens de 17 anos dominam conhecimentos básicos — nos termos da definição da capacidade funcional de ler e escrever: saber ler anúncios, facturas e disposições legais — e conhecem uma quantidade de assuntos de diversas matérias, mas têm dificuldades em organizar e aplicar esses conhecimentos. Quando a solução de um problema requer mais de um passo, desistem; e também não conseguem ordenar as suas ideias por escrito.» E acrescenta: «Sabem menos do que os jovens de 17 anos de 1970. É pouco provável que consigam adequar as suas ideias e conceitos à vida adulta.»

Os professores queixam-se que os estudantes das universidades (cerca de metade dos estudantes que terminam a escola secundária entram para a universidade) não só não sabem ler nem escrever ou fazer contas como tão-pouco conseguem pensar logicamente. Isto é, retomamos uma análise do Prof. Charles Weingartner, da Universidade da Florida, que dizia dos seus alunos de inglês «que obtiveram bons resultados nos testes: Confirmou-se que sabiam ler e escrever, mas que não sabem pensar logicamente — quer dizer, não conseguiam tirar conclusões reflectidas... e, ainda pior, não viam que as conclusões que tiravam eram absurdas! Dá a impressão que a tentativa prolongada durante 14 ou 15 anos de aprender qualquer coisa de cor, dar quaisquer respostas a quaisquer perguntas, os incapacitou para pensar logicamente. Achem que a sua opinião é tão válida como qualquer outra».

Estas são algumas das reflexões sobre o que os jovens não aprendem na escola. Quanto ao que aprendem, disse o autor e pedagogo Jonathan Kozol: «A escola foi criada para fabricar operários dóceis, consumidores submissos, eleitores manipuláveis e, se for necessário, em tempo de guerra ou de revolução, assassinos voluntários. Os poderes industriais, políticos e universitários não tencionam criar escolas que habilitem pequenos contestatários a virar-se contra os seus interesses.»

São raras as escolas públicas dos EUA que ensinam os jovens a compreender com exactidão, a pensar de forma lógica. As escolas, e toda a sociedade, preparam a juventude para se deixar arrastar pela opinião dos outros, para investigar alguns factos mas não para verificar as relações entre eles, e para desprezar a palavra escrita e o ensino em geral.

O futuro destes jovens, que irremediavelmente crescem e se tornam adultos, é um peso para nós e uma responsabilidade para os EUA. E, quando se pensa nas armas e no dinheiro de que o país dispõe, é uma fonte de intranquilidade e preocupação para todo o mundo.

Encontro de Professores de Língua Materna

Organizado pelo Executivo Distrital de Coimbra, do Sindicato dos Professores da Zona Centro, realizou-se de 29 a 31 de Março, nas Faculdades de Ciências e de Letras, um encontro de professores de língua materna com o seguinte programa:

DIA 29 — 10 h. — Secções

- «Literatura Infantil e Juvenil», por Maria Natália Pedroso Lima.
- «Articulação entre o Ensino da Língua Materna e o da Língua Estrangeira», por José Afonso Baptista e Júlio Taborda.

— 15 h. — Sessão Plenária

«A Psicolinguística no Ensino do Português», por Dulce Rebelo.

DIA 30 — 9 h. — Sessão Plenária

- «Diversidade de Nomenclaturas Gramaticais», por Malaca Casteleiro.

— 15 h. — Secções

- «A Comunicação no Ensino Primário» (1.ª parte), por Joaquim Martins Grácio.
- «Abordagem do Texto Narrativo», (1.ª parte), por Alberto de Carvalho.

DIA 31 — 9 h. — Sessão Plenária

Articulação do Ensino do Português entre os Diversos Sectores de Ensino», por Maria Helena Mira Mateus.

— 14 h. — Secções

- «A Comunicação no Ensino Primário» (2.ª parte).
- «Abordagem do Texto Narrativo» (2.ª parte).

— 16 h. — Sessão Plenária

«A Língua Portuguesa no Mundo — Ponto de Vista de um Lusófilo Francês», por Paul Teyssier.

— 17 h. — Sessão de Encerramento.

Como primeira nota deve registar-se o elevado número de inscrições a revelar o interesse dos professores de língua materna — ele próprio indicador das suas necessidades — por esta iniciativa. Limitado ao distrito de Coimbra a ele acorreram professores de

zonas limítrofes, a demonstrar que mais encontros deste género se devem realizar, especialmente nas regiões do interior onde o isolamento é maior. Se o MEC não os pode tornar realidade compete às estruturas sindicais estarem atentas às necessidades dos professores e adquirirem o indispensável dinamismo para meter ombros a estas tarefas de actualização científica e pedagógica. Também nós pensamos que: «Surpreendentemente, neste encontro, e digno de reflexão, é o número de professores inscritos, cerca de 500 professores».

Antes de mais, este número é, só por si, índice eloquente da existência de uma consciência profissional responsável entre os professores de Português. Os professores preocupam-se com a sua informação e actualização, e nesta circunstância bem demonstram como se esforçam para se valorizarem para melhor cumprirem o seu dever.

Por outro lado, a numerosa concorrência dos professores a este encontro é também um sintoma das dificuldades com que eles se debatem para poderem servir a uma remodelação do ensino da língua, que tem sido feita muito por alto e com um certo desrespeito pela figura do professor.

Os professores não estão em condições de poderem corresponder a muitos pontos exigidos nos novos programas e não podem ser obrigados a isso, porque não é possível refazer por completo um curso universitário que se frequentou há 10, 20 ou 30 anos, como se escreveu no *Jornal de Notícias* de 29/3.

Por ter sido anunciado que serão publicadas as comunicações e as conclusões deste encontro, limitamo-nos a chamar a atenção para a perspectiva do lusófilo P. Teyssier, que — bom conhecedor da posição da língua portuguesa no Brasil e em África —, partindo do pressuposto da existência de uma única língua portuguesa, abordou o problema da interdependência entre a norma portuguesa e a norma brasileira. Equacionou, também, o problema da evolução da língua portuguesa no que concerne à sua unidade e diversidade e referiu-se ao poder unificador da língua portuguesa nos novos países africanos.

Na sessão de encerramento, em nome da Comissão Organizadora, o nosso colaborador José Afonso Baptista sublinhou a necessidade de oficialmente se prestar apoio sistemático aos professores de Português, possibilitador de um inequívoco aperfeiçoamento profissional. A representante da DGES, Dr.ª Rosa Amélia, anunciou a criação de cursos de apoio aos professores do ensino secundário, e a Dr.ª Alice Gouveia, secretário de Estado do Ensino Básico e Secundário, que presidiu à sessão, chamou a atenção para a necessidade de constante actualização dos professores de língua materna.

O professor felicita os organizadores deste encontro e saúda o Executivo Distrital de Coimbra por ter sabido ir ao encontro dos desejos dos professores, manifestando assim, uma vez mais, uma correcta acção sindical.

Este outro ser que é a criança (*)

Uma criança não é um "adulto por amadurecer": é outro ser. A frase é de uma especialista, a pediatra francesa Jacqueline Renaud, que com ela expressa também um critério muito generalizado: entre os estudiosos do assunto. Explicam-no de forma muito clara: a inteligência não é um recipiente que, com o crescimento, se vá enchendo pouco a pouco. Nada disso. A criança tem etapas mentais tão diferenciadas que se pode bem dizer que se trata de "várias" inteligências.

Desde o nascimento a criança obedece a automatismos, quer dizer, a reflexos incondicionados; com 1 ano já possui os primeiros "circuitos", ou seja, é capaz de distinguir um fim dos meios que lhe permitem alcançá-lo; aos 2 anos, o cérebro é capaz de vencer o computador: a criança adquire o poder de representar algo (um objecto ou um acontecimento), que é um "significado", através de um "significador" que tanto pode ser uma palavra, uma imagem mental ou um gesto. Tem memória e, também, representação verbal...

(*) Extraído da revista *Bohemia*, n.º 67, Junho de 1975, La Habana, Cuba.

Uma imagem que alguns especialistas utilizam para exprimir mais claramente as mudanças por que a criança passa é esta: as suas transformações são tais que bem podem comparar-se às metamorfoses dos insectos. De tal modo são diferentes essas etapas que, por exemplo, sabe-se que os olhos de um recém-nascido funcionam bem, mas, durante alguns meses, serão incapazes de ver-se num espelho (um gato também não reage perante a fotografia de um rato).

Aos 4 anos agudiza-se a diferenciação sexual. E começa a etapa dos jogos em que a imaginação é o factor decisivo. Piaget dá muita importância a esta etapa, que permite uma aproximação parcial ao mundo real "mesmo quando os esquemas interiores não estão maduros para se adaptarem a essa realidade". E acrescenta: a criança que numa bacia voltada (o seu automóvel) faz "brrr", aprende realmente a conduzir.

A criança é um dos seres mais desprotegidos. Temos de satisfazer-lhe mesmo as necessidades vitais. No entanto, ao contrário dos animais que nascem com um desamparo semelhante, nas crianças o grande significado dessas necessidades não impede o sentido que também têm as outras que são características da espécie. Esta combinação torna o processo extraordinariamente complexo, que, aliás, resulta inevitavelmente eterno. Apesar disto, muitas das perguntas que os especialistas se põem acerca das crianças são recentes. Por exemplo, Nina Mirzoyán, do Instituto de Pediatria de Moscovo, indaga: "Por que será que 14% das crianças sadias têm hoje uma temperatura de 37,2 graus e não de 37?"

G. Iayo Morejon

Jornadas científico-pedagógicas em Vila Real

A Delegação Distrital de Vila Real do Sindicato dos Professores da Zona Norte levou a efeito nos dias 9, 10 e 11 de Março de 1979 as Jornadas Científico-Pedagógicas, as quais foram realizadas no Salão Nobre dos Bombeiros Voluntários de Vila Real.

Estas jornadas foram abertas por um elemento da Delegação Distrital que, a dado passo, afirmou:

"Ao realizar estas jornadas, pensou a Delegação Distrital dar desta maneira um contributo positivo para a valorização científico-pedagógica dos professores em geral e dos professores primários em particular.

"Muito se pede e exige dos professores primários, mas poucas condições concretas lhes são dadas para

o aperfeiçoamento pedagógico que de alguma maneira minorize as dificuldades que eles vão encontrar: uma escola sem condições, a ausência de uma habitação digna, isolados humana e profissionalmente numa aldeia perdida na serra, a degradação socioeconómica das crianças com os consequentes reflexos do seu desenvolvimento mental.

"É que a educação é um problema social, e daí que a sua total resolução não passa somente pelo aspecto pedagógico. Julgamos, portanto, que esta sensibilização para os problemas do ensino será a melhor contribuição que os professores podem dar às celebrações do Ano Internacional da Criança, não esquecendo que, como cidadãos, devem contribuir para que, paralelamente à sua valorização pedagógica, se construam as condições sociais e concretas que favoreçam o livre desenvolvimento físico e mental da criança.

"Não podemos, porém, esquecer o trabalho importante de muitos colegas e dos funcionários desta Delegação que desde o início, conjugando esforços em trabalho de equipa com esta Delegação, deram uma ajuda importante e valiosa para o arranque e realização destas mesmas jornadas."

Com uma participação de cento e vinte professores, as jornadas tiveram a presença dos seguintes orien-

tadores, assim como dos temas tratados e a seguir mencionados:

9 de Março – O Prof. Dr. Armando Castro, da Faculdade de Economia do Porto, falou da psicogénese da cognição, segundo uma perspectiva piagetiana. Houve, em seguida, um debate entre aquele orientador e os professores presentes.

10 de Março – O Dr. Alfredo Reis, professor na Escola Secundária de Cantanhede, tratou do tema “Comunicação e Pedagogia”, pondo em destaque a importância pedagógica duma comunicação que torne possível uma unidade inteligível entre o professor e os alunos no acto da educação. Salientou ainda o papel do insucesso escolar aquando da não existência da unidade atrás referida. Registou-se uma viva participação e frutífero debate entre os presentes e este orientador.

Ainda no mesmo dia – **10 de Março** – a professora Ivone Semedo, da Escola do Magistério Primário do Porto, deu noções práticas sobre o “Método das 28 palavras geradoras”, dentro do tema “Iniciação à leitura e escrita”. Revestiu-se este de particular importância, dada a disponibilidade e o interesse que o mesmo registou por parte do grande número de professores primários presentes, além das características práticas que o mesmo se revestiu.

À noite, em substituição do inspector Joaquim Martins Grácio, que, por motivos imprevistos, não pôde estar presente para falar sobre o tema “Meio físico e social”, foi substituído pelo “Insucesso escolar”, o qual foi abordado pelo Dr. José Manuel da Costa Pereira, que expôs as causas do insucesso escolar, tendo usado para o efeito estatísticas comparativas de insucesso na zona escolar de Alcântara, em Lisboa.

11 de Março – O Dr. Agostinho Reis Monteiro, professor na Escola do Magistério Primário de Beja, tratou do tema “Para uma educação criadora de futuro no presente”, subdividida nas seguintes alíneas:

- a) A educabilidade humana;
- b) O pensamento de Michel Lobrot;
- c) Uma educação prospectiva e militante.

Estas jornadas permitiram aos seus organizadores tirar as seguintes conclusões:

1. Dada a diminuta fundamentação científica e pedagógica que as Escolas do Magistério Primário, durante muito tempo, deram na formação dos professores primários, reflectiu-se na escassa disponibilidade para a recepção e discussão dos temas que versaram tanto questões de fundamentação pedagógica como científica.

Tendo em atenção o atrás mencionado, futuros temas que venham a ser tratados, versando estas questões, haverá que olhar a uma sistematização menos densa.

Em contrapartida, notou-se uma avidez em relação aos temas de cariz essencialmente práticos e concretos. Daí o maior acolhimento que tiveram junto dos professores temas como: “Método das 28 palavras geradoras” e “Comunicação e pedagogia”.

2. Os professores presentes manifestaram desejos de dar continuidade a este tipo de acções pedagógicas, assim como incluir novos temas, como, por exemplo, “Música, movimento e drama”, pois este tipo de realizações vem em parte eliminar lacunas na formação dos professores.

3. Duas outras conclusões importantes se podem tirar destas jornadas:

a) O papel importante que o Sindicato pode e deve desempenhar na resolução dos problemas dos professores, tanto de carácter pedagógico como socioeconómico;

b) A necessidade de tornar o Sindicato dos Professores forte, unido, dinâmico e participativo, pondo de lado tudo que partidarize a vida sindical, desuna e desmobilize os professores.

O Ano Internacional da Criança na Bulgária

Para celebrar o Ano de 1979, dedicado à criança, e comemorar o vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança, a República Popular da Bulgária vai realizar uma Assembleia Internacional de Crianças, denominada **Bandeira da Paz**, que decorrerá em Sófia de 15 a 25 de Agosto do corrente ano.

A Assembleia compreenderá três actividades: artes

plásticas; música (composição e interpretação musical); literatura.

As crianças de todo o mundo são convidadas a participar com a apresentação de trabalhos seus (no máximo 5), sobre tema livre, em qualquer daquelas modalidades. Os trabalhos poderão ser enviados individual ou colectivamente por meio de organizações e institutos correspondentes, até ao dia 1 de Junho de 1979.

Cada país tem a possibilidade de enviar à Assembleia grupos de crianças (limite máximo de 10), ficando as despesas de estada a cargo da Bulgária.

As produções que constituam obras pictóricas serão publicadas num álbum especial. As obras musicais serão gravadas e incluídas em discos especiais e a produção literária dos pequenos participantes será incluída num almanaque literário especial.

Durante a sua permanência na Bulgária as crianças têm à sua disposição um programa variado de actividades, sendo-lhes proporcionado encontros com



escritores, pintores, músicos e pedagogos, abertos ao diálogo e à troca de impressões com os jovens autores. Haverá ainda encontros entre as crianças para elaborar obras criativas em conjunto. Também lhes será facultada a possibilidade de assistirem a actividades culturais, jogos desportivos e de recreio, de visitarem monumentos e tomarem parte em excursões pela Bulgária.

Esta iniciativa, à qual já aderiram cerca de 150 países, tem como objectivo permitir que as crianças de numerosos países se conheçam e se sintam unidas pela ideia da paz e da amizade entre os povos, convivendo, reunindo-se, desenhando, compondo poesias, cantando, participando em jogos e divertimentos.

O convite para a participação das crianças na Assembleia também foi dirigido a Portugal. A Comissão Nacional do AIC remeteu os documentos relativos ao programa e o regulamento da participação das crianças na Assembleia Internacional **Bandeira da Paz** para o Conselho das Organizações Não Governamentais (CONG), a fim de se pronunciar sobre este convite, aguardando-se a decisão que irá tomar.

Durante a Assembleia terá lugar a realização de um Simpósio Científico Internacional sobre o tema "Problemas da formação e desenvolvimento polifacético, harmonioso e criador do homem; o papel

da arte e da cultura no mundo actual e a educação das crianças". Participarão no Simpósio cientistas, pedagogos e artistas de renome que marcarão entrevistas com os pequenos hóspedes da Bulgária.

Com o intuito de atrair a atenção para este importante acontecimento, e de lhe dar o devido relevo com a presença de especialistas estrangeiros, interessados nos problemas e na discussão das mesmas questões, personalidades da Ciência, do Ensino e da Arte búlgaras dirigiram uma carta-convite aos seus colegas de todo o mundo, que reproduzimos na íntegra:

Queridos Amigos:

Nós, um grupo de cientistas, pedagogos e artistas búlgaros, que trabalhamos na educação estética do povo, utilizando os meios de informação maciça, ou realizando encontros pessoais nas escolas e nas casas de repouso para crianças, demos a conhecer aos alunos, aos pequenos leitores, aos ouvintes e espectadores a resolução da ONU de declarar 1979 o Ano Internacional da Criança. As crianças búlgaras manifestaram grande interesse por esta nobre iniciativa e apresentaram a proposta de se organizar um encontro com os seus companheiros, com as crianças de todo o mundo. Desta forma nasceu a ideia de convocar a Assembleia Internacional da Criança sobre o lema **Bandeira da Paz**.

Dirigimo-nos a vós, colegas e amigos, para que apoiéis esta ideia e, com os vossos conselhos e obras competentes, ajudeis as crianças dos vossos respectivos países a evidenciarem os seus talentos nas múltiplas iniciativas previstas para esta Assembleia.

A sua realização está em perfeita harmonia com os princípios da Conferência Europeia de Helsínquia, de colaboração multifacética no domínio da cultura, de aproximação entre os povos com base na plena igualdade de direitos e no respeito mútuo.

Hoje em dia a tarefa principal para nós e para toda a Humanidade é a de consolidar a paz mundial. Nós, cientistas, pedagogos e artistas, que lutamos pelo triunfo da verdade e da beleza na vida humana, assumimos uma grande responsabilidade não só pelo destino dos nossos contemporâneos mas também pelo destino das gerações vindouras.

Somos chamados a educar e a preparar as crianças e os adolescentes para a vida num mundo mais justo e feliz, que lhes ofereça possibilidade de gozarem livremente de um dos direitos principais do homem: o direito de desenvolver harmoniosamente e em todos os seus aspectos a sua personalidade.

Cientistas e criadores, pensadores e políticos concentram cada vez mais a sua atenção nos problemas do futuro. Incitam os países e os povos a desenvolver e a organizar as forças espirituais do homem e da sociedade, a criar condições reais que ajudem a superar as actuais limitações na evolução do Homem. São necessários cada vez mais esforços para despertar e dar alento aos indícios de criação desde a mais tenra idade

e em todos os graus do processo do ensino. O prémio destes esforços será a descoberta de cada indivíduo e, por conseguinte, de toda a sociedade.

A Assembleia Internacional das crianças obedece à ideia de aproximar os povos pela aproximação das suas crianças enamoradas da arte. Acreditamos que este encontro organizado com a vossa colaboração e a das comissões nacionais da UNESCO será a expressão do anseio de todos os povos de viverem em paz e amizade.

As crianças búlgaras já escreveram centenas de cartas aos seus companheiros de todo o mundo. Iniciativa esta que culminou num apelo colectivo para se encontrarem no vasto campo da arte em nome da amizade e da paz, para entrarem em contacto por meio da linguagem da beleza.

Com esta Carta apelamos novamente, queridos colegas e amigos, a que apoiéis as ideias da Assembleia *Bandeira da Paz* e convidamo-vos para uma livre conversa criadora em encontros pessoais, na imprensa,

na rádio e na TV. Convidamo-vos também a participar no Simpósio científico, dedicado à cultura e ao mundo espiritual da criança, que se celebrará no quadro da própria Assembleia.

Esperamos que o próximo encontro das crianças contribua para propagar os êxitos e os avanços das diversas escolas pedagógicas nacionais no domínio da literatura, da música e das artes plásticas.

Nós, cientistas, pedagogos, artistas e pais temos de trocar ideias com mais frequência e discutir o presente e o futuro dos nossos filhos.

Organizemos um sincero intercâmbio de opiniões acerca dos problemas mais candentes da nossa época: a sobrevivência no planeta, a evolução do homem e o desenvolvimento espiritual do indivíduo.

Desejemos a nossos filhos e alunos que os encontros tomem mais vida e real a amizade entre todos os povos, para que floresçam em cada dia mais talentos nacionais entre os jovens que hão-de criar em nome do humanismo e da beleza.

Dulce Rebelo

Figueira da Foz: a escola que temos

«O artigo 74 da Constituição diz:

«O Estado reconhece e garante a todos os cidadãos o direito ao ensino e a igualdade de oportunidades na formação escolar» e ainda se lê no Art.º 75.º «O Estado criará uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cubra as necessidades de toda a população».

«É isto que está escrito na Constituição. No entanto, na prática, por vezes não existem condições necessárias para que se cumpram estes artigos.

«Vem esta observação a propósito do problema prememente acerca das escolas primárias da nossa cidade.

(...)

«A Escola n.º 1 (Conde Ferreira) tem neste momento 356 alunos com 14 professores. A n.º 2 (Viso) conta com 304 alunos com 10 professores.

«As condições da Escola n.º 1 são péssimas.

«Quatro salas de aula cheias de buracos nas paredes, chão e tecto, portas e janelas em estado precário, dando um aspecto desagradável (...)

«Da mesma maneira se encontra a cantina.

«As casas de banho nem vale a pena descrevê-las. Não têm as mínimas condições higiénicas nem de segurança.

(...)

«Há também falta de mobiliário, e o existente é desapropriado a crianças do 1.º ano da 1.ª fase.

(...)

«No entanto este problema continua e agravar-se-á.

«Chamamos a atenção para quem de direito tem obrigação de resolver este problema. Pela parte que compete aos professores, estes estão dispostos a colaborar, não com o objectivo de defender os seus interesses, mas sim para bem de todas as crianças que lhes foram confiadas. Mas uma vez que as crianças das nossas escolas são as interessadas, serão aqui transcritas algumas respostas destas, a perguntas que lhes foram feitas:

«1 – Como vês a tua escola (salas de aula, pátios, casas de banho, cantina, etc.)?

«2 – Achas que a escola tem condições necessárias para te sentires bem nela?

«3 – Se fizerem uma escola nova, onde e como gostarias que fosse?

Respostas:

«— A minha escola está velha. Tem muitos buracos nas paredes e no chão. As salas estão a cair e têm muitas ratananas. (Ricardo António Carriço, 8 anos.)

(...)

«— A minha escola é muito velha. As salas estão cheias de buracos e pelos buracos saem ratos. O recreio é muito pequeno para tantas crianças brincarem, e nas salas faz muito frio. A cantina está muito velha e está caindo aos bocadinhos. Quando está a chover ninguém sai das salas. Nos quartos de banho chove lá dentro e às vezes quando está a chover aquilo tudo está cheio de lama. (Manuel Teles Rosa, 12 anos.)

(...)

«Eu não gosto de estar na minha sala. Tem buracos,

chove e as paredes não estão pintadas. (*Eduardo Laloinha, 8 anos.*)

(...)

«— Eu acho que a minha escola não tem condições para eu me sentir bem, porque nós estamos a trabalhar e um menino vai deitar um papel fora e a escola estremece toda. Eu gostaria que a minha escola fosse ao pé das Abadias e ter muitas janelas e persianas, muitos armários para os alunos porem as suas coisas e para

o professor também. (*Sara Maria Lopes, 9 anos.*)

(...)

«— Eu acho que a minha escola não tem condições, porque é muito velha e feia, é a escola mais feia que já vi. Até fico admirada de uma escola assim estar no centro de uma cidade tão bonita como a Figueira da Foz. Eu gostaria que a minha escola fosse nas Abadias.»

(*Sandra Maria Figueiredo, 12 anos.*)

In «O Dever» (Figueira da Foz) de 10-11-1978

Formação de monitores de alfabetização em Almada

Iniciou-se no passado dia 7 de Abril um Curso de Formação de Monitores de Alfabetização que terminará no próximo dia 13 de Maio. Orientado pelo Grupo Dinamizador de Alfabetização do Concelho de Almada (GDACA) e decorrendo nas instalações do GDACA na "Escola do Desportivo", Estrada das Barrocas, Cova da Piedade, o Curso desenvolver-se-á em três fases:

1.^a fase (7 e 8 de Abril) *formação elementar dos monitores:*

- Aquisição de conhecimentos elementares: métodos, terminologias técnicas; elaboração de materiais; organização do desenvolvimento das sessões; preparação de uma sessão.

2.^a fase (9 de Abril a 11 de Maio) *formação prática dos monitores:*

- Acompanhamento do trabalho de vários centros em diferentes estádios do processo de alfabetização;
- Debates (aos fins-de-semana) sobre o desenrolar dos trabalhos.

3.^a fase (12 e 13 de Maio) *formação complementar dos monitores:*

- Análise do problema do analfabetismo na sociedade portuguesa;
- Contributo da alfabetização para uma sociedade democrática;
- Alfabetização: integração do trabalhador no ensino formal ou não formal de adultos;
- Explicitação dos problemas pedagógicos levantados pela alfabetização;
- fundamentação de métodos e técnicas utilizados.

Em próximo número de *o professor* publicaremos um artigo da autoria do próprio GDACA, onde se dará conta da formação do grupo, do desenvolvimento do seu trabalho e da evolução do seu processo de alfabetizar e formar alfabetizadores.

M. A.

o professor

UMA REVISTA
A LER E A DIVULGAR
UMA REVISTA A ASSINAR

Ponto de Mira

1. O 25 de Abril.

1. Quem como nós viveu os festejos do **25 de Abril** realizados em Lisboa, observou que a participação popular teve uma amplitude até este ano nunca atingida. Eis a prova evidente de que o Povo sabe discernir, com a lucidez que lhe é peculiar, que o agravamento das condições de vida, se depende, em parte, de factores externos, filia-se também nos desvios ao cumprimento do projecto implícito na Constituição.

O que está em causa não é o **25 de Abril**, cujo espírito permanece e se ajeita nos que visam a edificação de uma sociedade justa. O que está em causa é a tentativa e a política governamental de enxertar num projecto de justiça, liberdade e independência nacional práticas que o contradizem, e, por isso mesmo, o repelem.

O Povo que sentiu a asfixia do 24 de Abril está atento e lúcido, e, por isso mesmo, não se deixa ludibriar. Deste modo, sentimos legitimado o nosso imperecível optimismo.

1.1. Um convite.

Convidam-se os leitores a confrontar o seu nível de vida, a partir do **25 de Abril**, com a marca ideológica dos Governos existentes, incluindo, é óbvio, o último que nos é infligido — o de M. P.

A partir daí extraem-se pertinentes conclusões do reflexo de uma política de direita nas condições de vida dos trabalhadores.

Quanto mais à direita... (deixamos ao leitor uma conclusão evidente).

2. A situação económica dos professores, como trabalhadores que são, tem-se deteriorado de tal modo que os últimos dias do mês (sempre mais extensos) se tornam cada vez mais penosos. Há a sensação de se ter atingido um limite inultrapassável, o que não evita que o governo M. P. o não tenha ultrapassado (e continua a ultrapassar). Nestas condições seria da mais elementar lógica que a introdução do mais raquítico cabaz e o concomitante agravamento do custo de vida se acompanhasse do aumento dos vencimentos. Seria o **mínimo**. Mas o governo não o entende assim. Uma acusação se não lhe pode dirigir: a de falta de coerência. Também na aplicação da famigerada Lei Barreto, faz vigorar, sem tentar cumprir os preceitos da **própria** Lei Barreto, a atribuição de reservas a agrários e pseudo-agrários, sem fazer as expropriações que a **própria** Lei Barreto consigna. O que é totalmente lógico, para um governo virado para o 24 de Abril.

2.1. Esperteza saloia... e/ou catedrática.

Garante-se, por um lado, que o acréscimo médio dos preços do débil cabaz corresponde ao da inflação **prevista** pelo Governo para 1979. Por outro lado, excluem-se do cabazito a carne de vaca e de porco, num país em que o consumo de proteínas é demasiado baixo.

Por outro ainda, os preços destes produtos e de outros de consumo corrente, fora do cabaz, aumentam muito para além dos 18%.

Deteriora-se assim sensivel-

mente o padrão de vida do Povo Português, que, à partida, é o mais baixo da Europa.

2.2. Já ouvimos várias vezes o catedrático coimbrão Mota Pinto verberar os trabalhadores, o que não prima pela originalidade. Não nos lembramos, porém, de o ter ouvido proferir uma só palavra contra os intermediários-tubarões que sugam o Povo Português.

Lógico, totalmente lógico.

3. Para debater democracia, no programa *Em Questão*, além da moderadora, intervieram um escritor, um conselheiro da revolução, um membro da UEDS, dois do PSD e um ministro do regime fascista. Partindo do princípio que a designação dos intervenientes não resulta de sorteio nem de escolha arbitrária, reconhece-se que a escolha obedece a uma finalidade, ainda que não explicitada. E que a finalidade era cordata revela-o o silêncio dos responsáveis pela TV que tão pressurosa e histericamente reagiram aos *Anos do Século*.

Há aqui uma sintonia entre o responsável pelo programa e a direcção da TV (e o ministro Proença de Carvalho, não é despropositado supô-lo) que, no mínimo, garante à locutora que não sofrerá os incómodos que caíram sobre José Eliseu e muitos trabalhadores antifascistas e que, na actual TV, pode continuar o programa e, quiçá, vir a ser premiada.

Não vamos discutir o critério de recrutamento, mas sublinhar, e nem de outro modo poderia ser, que houve um critério, dispensando-nos de sobre ele estabelecer juízos de valor.

Seria lógico que os participantes intervissem em situação de igualdade, estando todos presentes, o que facilitaria o diálogo e evitaria a incomodidade de rebater quem não podia responder, nem estaria interessado em o fazer. Contudo,

não esteve presente o ex-ministro do fascismo, que seria para Maria Elisa pedra fundamental, tanto que o incluiu por processo heterodoxo.

É da mais elementar seriedade que a TV, ao apresentar os seus convidados, revele dados objectivos da sua vida, não sendo difícil no caso de Adriano Moreira detectar a sua posição através das próprias palavras de A. M.

Quando, em 1961, os oficiais generais Botelho Moniz e Costa Gomes, entre outros, entendiam que a solução da Guerra Colonial era política e não militar, e procuraram afastar o ditador, depararam-se com a dupla Kaulza-Adriano Moreira, que tudo fizeram para que o golpe militar se viesse, como de facto sucedeu, a gorar. Entretanto, A. M. é o principal colaborador civil de Salazar na continuação da Guerra Colonial, até ao momento em que a sua ambição ao delfinato levará o ditador a colocá-lo na prateleira. Porque é que isto se não disse?

Quanto à oferta de disponibilidade de A. M. e à sua vontade de participar na «regeneração» do País, a resposta encontra-se mais adiante, em 4.

Só mais umas linhas. Estranhámos que intervenientes tão ciosos da deontologia do debate perante um ex-ministro fascista, não tenham seguido a mesma directriz perante outros que sofreram duramente o peso da repressão, ausentes a 100%.

Quanto aos responsáveis pelos programas, além das tontas declarações que acompanharam os filmes, não duvidamos da intencionalidade de se pretender provar que no Alentejo nada aconteceu após Abril.

Seria muito mais elucidativo entrevistar trabalhadores rurais ou mesmo agrários. Não se entendeu assim.

E quem o fez sabe porquê. E nós... também.

3.1. Impressiona o número de dislates proferidos na TV. Para o locutor Pereira,

o Uganda está na África Austral? Desconhecerá que Austral é sinónimo de Sul?

No âmbito da prosódia é uma verdadeira calamidade. A anteceder um programa cultural sobre Tolstoi diz-se caracteres (rác) como se a palavra fosse esdrúxula.

O locutor Cerqueira, que possivelmente escreve ONU, entende ler ONU, como se a palavra fosse grave. Quem já ouviu pronunciar de modo correcto as palavras graves juniores (ó) e seniores (ó)? Quem?

A palavra intoxicação, que até em *O Astro* se pronuncia correctamente, em que x tem o som cs, na TV é intoxicação, com x a soar ch como em chata. Estes erros, e ficamo-nos por aqui, porque senão o número de o professor tinha de se alargar muito, ou revelam ignorância, falta de sentido profissional e de respeito pelo público... ou... ou... sugerem o negro panorama que se desenrola no âmbito do comentário, cada vez mais servil a Mota-Pinto-Proença e seus instrumentos.

O leitor que escolha. Nós já escolhemos, por entender que a incompetência e o sectarismo acanhado, com toques de camuflagem, é incompatível com a democracia. A democracia real dos factos, não a mistificadora de robustos discursos.

3.2. José Manuel Nunes, alegando-se uma emissão sectária de *Contraponto*, é suspenso e demitido.

Depois, faz-se o inquérito. Conclui-se que o programa não foi sectário, que não houve a mais leve razão de castigo.

José Manuel Nunes, profissional competente e democrático, continua demitido, e o seu programa suspenso.

3.3. A extinção de *Contraponto*, a extinção de *O Dito e o Feito*, uma informação sectária, reformista (?), faz com que neste âmbito só ouçamos na RDP o sinal horário para conferir o relógio.

(Considerações amargas redigidas num dia em que tivemos de esportular 180\$00 de taxa... horária).

3.4. Pergunta ingénua. Qual era a tiragem do *Diário Popular* com o jornalista e democrata Jacinto Baptista? Qual é hoje com o Sr. Pacheco?...

Pondo o *Diário Popular* ao serviço do mota-pintismo reformista, agrava-se a situação de uma empresa nacionalizada. Pretende-se atingir dois coelhos com uma cajadada. Mas atingir-se-á?

4.





5. No dia 22 de Abril ouve-se na TV no programa *A Par e Passo* um grupo de estudantes adolescentes. Surge o problema do ensino superior. Um jovem, com total franqueza, declara que prefere o ensino superior particular ao oficial, porque por aquele se atinge um emprego mais facilmente.

Denuncia-se assim o cunho anti-democrático do ensino universitário particular. Acolhendo uma minoria privilegiada, pelo custo da frequência, agrava-se o carácter demasiado elitista do ensino superior, restringindo-o a uma casta, que mais facilmente defende os interesses deste grupo minoritário.

O privilégio da frequência acompanha-se do mais fácil emprego, em contradição frontal com os preceitos constitucionais.

Ao mesmo tempo dificulta-se o acesso ao ensino universitário de trabalhadores, não pondo em funcionamento os exames *ad hoc*, e mantendo a sua indefinição.

Na mesma linha, perturbando o ensino oficial, não se paga, desde Outubro, a 49 docentes do Instituto

Superior de Economia (escrevemos em 30 de Abril) forçando-os a entrar em greve. E mantém-se suspensa a matrícula de 1200 alunos da Faculdade de Direito de Lisboa.

6. Não vimos as *Horas de Maria*. Independentemente do seu conteúdo, temos consciência dos riscos que a sua censura provocaria naqueles que sofreram, e fomos todos, e sentiram, e fomos muitos, a falta de liberdade inerente ao fascismo.

Certas forças, cuja prática, acrescente-se, reforça a frequência ao filme, combatem-no de modo cego, e acorrentando, ou tentando acorrentar aqueles que utilizam sem o mínimo respeito pela «dignidade da pessoa humana».

Sublinhe-se porém que o Secretariado do Cinema e da Rádio, congénere português do *Office Catholique International du Cinema (OCIC)*, deixa «claro [...] que sempre se opôs a qualquer forma de censura». O filme é classificado com AR (adulto com reservas). O argumento do filme «não tem consistência teórica e fílmica que provoque dúvidas de fé a quem quer que seja».

Se assim se pronunciam entidades católicas, que sabem de cinema, será ousado prever na tentativa de censura de *Horas de Maria* uma finalidade de natureza não religiosa? Parece-nos difícil responder pela negativa.

7. Cultura... e cornos. Reproduzem-se os considerandos da Portaria n.º 162/79, do MAP.

«Considerando que o artigo 78.º da Constituição da República Portuguesa dispõe que o Estado tem a obrigação de preservar, defender e valorizar o património cultural do Povo português;

«Considerando que o touro bravo constitui património genético que urge defender;

«Considerando que a corrida de touros faz inegavelmente parte do património cultural e histórico português, enquanto manifestação de arte com raiz e projecção marcadamente populares, constituindo ao mesmo tempo importante pólo de atracção do turismo internacional — sector considerado como prioritário no relançamento da economia —, podendo ainda apresentar parcela significativa no montante das exportações nacionais;

«Considerando que as ganadarias bravas representam uma parcela extremamente valiosa no conjunto ecológico nacional;

«Considerando que o touro é uma espécie animal de características especiais, carecendo, pelo seu temperamento e agressividade, de um «habitat» específico, sem o qual a raça brava se degradará progressiva e rapidamente: [...]»

Daqui determina-se, **candidamente**, a «legal» afectação de pastagens nas zonas de reforma agrária para os cornúpetos, o que, em situação concreta, mereceu decisão contrária do Supremo Tribunal Administrativo.

7.1. Em 1977 realizaram-se 143 touradas que juntaram 115 000 espectadores. Se considerarmos 25% turistas, os portugueses reduzem-se a 86 250. Se supusermos que, em média, metade destes espectadores viram mais de um espectáculo, os espectadores restringem-se a 43 125, ou seja, 0,48% da população.

As receitas das corridas de touros, em 1977, perfizeram 45 316 contos. Atribuíamos, devido à galopante inflação, o dobro em 1979, ou seja, 90 632 contos. Concedamos que os turistas paguem 40%, o que representa, em valor aproximado 36 000 contos, isto é, 0,01% dos encargos da dívida pública previstos para 1979.

A Portaria que referimos, repita-se, é de um Ministério que, em princípio, devia ser responsável nas suas decisões.

7.2. Mário Ruivo é um dos técnicos internacionais mais qualificados no sector das pescas e exerce funções num MAP, em que o «tenreirismo» é cada vez mais acentuado. É, e de há muitos anos, democrata consequente e combatente antifascista. Foi colocado na «prateleira», sendo substituído, em prejuízo dos interesses nacionais, por «técnicos» similares aos que elaboraram a Portaria referida no ponto 7. Esta decisão motiva protestos de um leque muito variado de personalidades, que inclui elementos nitidamente à direita do PS.

Não estranhámos o afastamento, porque a política de direita, em Portugal, repudia a competência e alimenta a subserviência e subestima os interesses nacionais.

8. As despesas com a educação atingiram no orçamento

realizado 13% do total das despesas efectuadas, para uma previsão de 12%. Para 1979, prevê-se 11,7%, uma descida do índice 100 para 89.

Em relação à previsão orçamental de 1978 e 1979, as despesas com a educação sobem 20,9% e as de segurança e ordem pública 66,5%.

Quanto mais débil for a política de promoção social, que se revela no âmbito das remunerações do trabalho e reformas, da saúde e da educação, mais crescem as despesas com a repressão. Com efeito, o agravamento das condições de vida alimenta a criminalidade, como a sua melhoria a diminui.

A questão é procurar combatê-la prioritariamente através da repressão, o que não resulta, ou evitar que ela surja, garantindo-se trabalho, e trabalho com justa remuneração.

Está aqui o diferendo entre uma

política antidemocrática e uma política democrática.

9. O ministro do MEC dos dois primeiros governos constitucionais que, com a política trilhada, tanto afectou o País e o seu partido, por decisão recente é equiparado a professor auxiliar na Universidade Nova de Lisboa (UNL), em melhor situação do que professores da UNL com doutoramento, prática pedagógica e currículo adequados à docência universitária. Terá o visado um currículo para a docência *clausus*? Se a designação constitui um conforto para o seu declínio na vida política ou um «prémio» à acção no MEC, porque não se nomeou António Barreto, à saída do MAP, professor de Agronomia, de Veterinária ou patrão de pesca?

Atirador

o professor
REVISTA
DE EDUCAÇÃO E ENSINO



Na unidade
por uma educação
democrática

LÊ ASSINA E DIVULGA o professor

Legislação

Normas para a elaboração das provas finais do CPES

**CIRCULAR N.º 12/79
DA DSPRE/DGEB**

Junto se enviam as indicações necessárias para cumprimento dos pontos 6 e 6.3 do Despacho n.º 9/79 e 3.6 e 3.10 do Despacho n.º 10/79 e ainda alguns esclarecimentos de dúvidas postas à Direcção-Geral pelos Conselhos Directivos, sobre o assunto em epígrafe (*).

A execução das mesmas provas, por alunos provenientes de turmas diferentes, que se pretende verificar se atingiram um certo grau de desenvolvimento julgado essencial ao prosseguimento de estudos ou à saída para o mundo do trabalho, é prática usual em sistemas de avaliação contínua, para aferição de critérios dos professores.

A realização periódica de provas deste tipo seria desejável se dificuldades de ordem administrativa e de disponibilidade de salas não o impedissem.

As discussões em Conselho de Disciplina das rubricas programáticas consideradas fundamentais, das estratégias a seguir na prossecução dos objectivos definidos e no tipo de provas a construir tem provado ser muito útil.

Dado que a única desvantagem deste tipo de provas reside no perigo de se considerarem os seus resultados mais importantes do que quaisquer outros, para decidirem da passagem ou reprovação dos alunos, chama-se, mais uma vez, a atenção de professores e alunos para os seguintes pontos:

- 1 — O resultado da prova global final escrita ou oral, não é, por si só, decisivo.
- 2 — O seu peso não pode ser previamente definido, dado que o professor tem na sua posse múltiplos elementos de avaliação anteriores e posteriores à sua realização, incluindo os resultados de outras provas sumativas que terão que ser tomadas em consideração.
- 3 — Dentro deste espírito, os alunos continuarão a empenhar-se no trabalho, após a realização das «provas globais», tal como os seus colegas o fazem depois de realizadas as últimas provas sumativas, nas diferentes disciplinas.

(*) Nota de o professor — Devido à sua extensão, não publicamos essas indicações que respeitam à elaboração das provas de Português, Língua Estrangeira, História, Ciências da Natureza e Matemática.

4 — Elaboração de provas finais globais escritas.

Para além das informações de carácter específico que seguem em anexo juntam-se algumas notas genéricas:

4. 1. Reunião preparatória:

Os professores de cada disciplina devem reunir para acordar sobre os objectivos específicos que mais desenvolveram, de acordo com os objectivos gerais do Ensino Preparatório e para determinarem as metas que genericamente serão alcançadas.

5 — Formação da equipa responsável pela elaboração das provas escritas.

Para além do Delegado de Disciplina que é responsável pela orientação do trabalho de todo o grupo, convém que sejam designados os outros elementos da equipa ou equipas, dentre os professores mais habilitados que tenham leccionado o 2.º Ano e o Curso Supletivo nocturno com a duração de um ano. Cada equipa deverá ter, no máximo, três elementos para que o seu trabalho seja eficaz.

Se algumas escolas desejarem agrupar-se para a elaboração de provas globais finais deverão proceder de acordo com os pontos 6.1 e 6.2 do Despacho n.º 9/79 e 3.8 e 3.9 do Despacho n.º 10/79.

Compete ao Conselho Directivo, ouvido o Conselho Pedagógico, estabelecer os prazos de elaboração e entrega dos originais das provas.

6 — Conteúdos.

Cada prova global final deve ser organizada de forma a que alunos que realizaram aprendizagens de forma diversificada estejam aptos a resolvê-la.

Assim, é preciso ter em conta na sua elaboração:

- 6.1. As rubricas programáticas abrangidas por todos, se os programas não foram integralmente cumpridos;
- 6.2. As atitudes comportamentais desenvolvidas em função dos objectivos predefinidos;
- 6.3. As estratégias de aprendizagem utilizadas ao longo do ano;
- 6.4. O tipo de exercícios a que os alunos estão habituados. (A recolha de sugestões ou de exercícios elaborados pelos diversos professores ao longo do ano constitui normalmente uma amostragem suficientemente significativa).

7. Estrutura.

- 7.1. Quatro quintos das questões devem corresponder a estádios de aprendizagem mais simples (conhecimento, compreensão, aplicação).
- 7.2. Um quinto da prova deve incidir sobre questões mais complexas, permitindo que o aluno expresse

a sua capacidade de análise, elabore sínteses e formule juízos.

- 7.3. A linguagem usada nas questões deve ser clara, precisa e adequada a alunos deste nível etário.
 - 7.4. As questões devem ser formuladas de modo a que não conduzam necessariamente à resposta certa.
 - 7.5. A prova deve caracterizar-se por uma estrutura lógica, mas as questões não devem ser dependentes umas das outras, isto é, a resposta a uma pergunta não pode depender de qualquer resposta dada anteriormente.
8. Cotação.
- 8.1. A cotação é de 0 (zero) a 100 (cem) pontos;
 - 8.2. Cada questão é cotada segundo o seu grau de complexidade. As questões mais complexas são mais cotadas, mas com uma ligeira diferença das restantes.
 - 8.3. Setenta e cinco por cento da totalidade dos 100 (cem) pontos é distribuído pelos 4 das questões referidas no ponto 4.1.
9. Correspondência entre a cotação final da prova e a informação do resultado nela obtido aos alunos e encarregados de educação.
- 9.1. A pontuação final obtida não é escrita na prova.
 - 9.2. A informação a prestar (por escrito na própria prova) é do seguinte teor:
 - se o aluno obtiver de 0 (zero) a 19 (dezanove) pontos — «o trabalho realizado nesta prova é muito deficiente porque...»;

- se o aluno obtiver de 50 (cinquenta) a 74 (setenta e quatro) pontos — «o trabalho realizado nesta prova satisfaz, mas...»;
- se o aluno obtiver de 75 (setenta e cinco) a 89 (oitenta e nove) — «o trabalho realizado nesta prova satisfaz nos aspectos... mas...»;
- se o aluno obtiver de 90 (noventa) a 100 (cem) pontos — «o trabalho realizado nesta prova é excelente porque...», acrescentando de uma forma sucinta as razões da apreciação feita.

Chama-se a atenção para o facto de, deste modo, se pretende evitar a possível ideia do encarregado de educação e do aluno de que o resultado desta prova corresponde em absoluto ao resultado final.

Este tipo de informação é, de resto, o mais adequado a ser seguido em relação a qualquer prova de avaliação sumativa.

10. Realização das provas globais escritas.

- 10.1. Os alunos de cada turno realizam a mesma prova. Se a escola funcionar em dois turnos os alunos do turno da manhã fazem uma prova e os alunos do turno da tarde outra.
- 10.2. Os alunos dos cursos supletivos diurnos que frequentam a escola no período diurno fazem as suas provas incluídos no turno respectivo (manhã ou tarde).
- 10.3. Os alunos dos cursos supletivos diurnos que frequentam a escola no turno da noite fazem provas diferenciadas das dos turnos de dia e dos

Calendário das provas escritas dos exames das disciplinas dos Cursos Gerais nocturnos do Ensino Secundário (iniciados em 1975-1976) com pontos a nível nacional

(Homologado por despacho de S. Ex.^a o SEEBS, de 19-3-1979)

ÉPOCA DE JUNHO/JULHO

Disciplinas	Hora de início das provas	Datas			
		1.ª chamada		2.ª chamada	
Português	9 h.	Dia 21/Junho	5.ª-feira	Dia 3/Julho	3.ª-feira
Matemática *	11 h.	Dia 22/Junho	6.ª-feira	Dia 5/Julho	5.ª-feira

* Tolerância de 30 minutos.

Observação — As datas de realização das provas de exame não sujeitas a pontos a nível nacional são fixadas pelos próprios estabelecimentos de ensino.

alunos supletivos nocturnos, cujos programas são diferentes.

- 10.4. As provas escritas realizam-se a partir do dia 11 de Junho, uma por dia, e na sequência seguinte: Português, Língua Estrangeira, História, Ciências da Natureza e Matemática. O calendário para a escola ou grupos de escolas que fizerem a mesma prova é definido pelo(s) Conselho(s) Directivo(s) tendo em conta o feriado nacional e os feriados municipais respectivos.
- 10.5. A duração de 80 (oitenta) minutos de prova permite começar as aulas 20 (vinte) minutos mais tarde que a hora habitual, para salvaguardar possíveis atrasos e ter 10 (dez) minutos disponíveis para criar o clima propício ao início da prova na hora exacta.
Os alunos saem das aulas ao toque para o intervalo, no final do segundo tempo.
- 10.6. Ao Conselho Directivo compete determinar, com a devida antecedência, as salas em que se realizam as provas, dado que algumas turmas têm que ser deslocadas.
- 10.7. Os alunos são informados do local de prestação de provas pelos Directores de Turma.
- 10.8. Os professores que tinham os alunos no 1.º tempo permanecem com eles até ao final da prova;
- 10.9. O Conselho Directivo designará os professores necessários para acompanharem turmas cujo horário normalmente comece mais tarde ou cujos professores não estejam presentes.
- 10.10. A partir do 3.º tempo, as aulas seguem o seu esquema habitual, não se justificando a criação de um ambiente de anormal excitação, dadas as características de que se revestem as provas globais, idênticas no seu valor relativo a tantas outras feitas pelos alunos ao longo do ano.
- 10.11. Os alunos devem, como sempre, comparecer às aulas em que se realizam as provas globais finais. No caso de os alunos faltarem, os professores decidirão da necessidade de os submeterem a provas individuais.
- 10.12. A correcção das provas escritas é feita segundo os modelos habituais e servirá, como sempre, para arranque de novos momentos de aprendizagem.
11. Actividades dos alunos do 1.º ano durante os tempos ocupados com as provas globais.
 - 11.1. Se a escola entender que pode assegurar a ocupação dos alunos do 1.º ano, durante

a realização das provas globais (1.º e 2.º tempos da manhã para as escolas em regime normal e 1.º e 2.º da manhã e 1.º e 2.º da tarde para as escolas em regime de desdobramento) deverão ser organizadas actividades que os ocupem durante todo esse tempo, no que serão especialmente apoiados pelos professores das disciplinas em que não se realizaram provas e por outros que normalmente estariam ocupados com eles e não se encontrem envolvidos no acompanhamento dos alunos submetidos a provas globais.

- 11.2. Se a escola prever dificuldades de espaço e/ou de professores que assegurem a concretização do esquema atrás indicado deverá comunicar, por escrito, aos encarregados de educação dos alunos do 1.º ano que, durante os dias ..., as aulas dos respectivos educandos se iniciarão às... Da citada comunicação constarão as razões da medida tomada.
- 11.3. Na hipótese referida em 11.2. há que ter em conta que os alunos sujeitos a horários de transportes deverão comparecer na escola às horas habituais, havendo por isso que lhes assegurar a ocupação do tempo nos moldes previstos em 11.1.
- 11.4. Para a concretização de qualquer dos esquemas previstos em 11.1. e em 11.3. há que estabelecer muito claramente um horário que inclua a indicação do local, da(s) actividade(s) e dos professores que a(s) acompanharão.
- 11.5. A título de sugestão segue uma listagem de actividades possíveis para a ocupação de 80 (oitenta) minutos diários atribuídos a cada turma, durante 5 (cinco) dias:
 - produção de um jornal (policopiado ou de parede);
 - dramatizações;
 - exposições de livros ou outras;
 - sessões de leitura;
 - visitas;
 - projecção de filmes seguida de debates;
 - audição acompanhada de discos;
 - prática de jogos em recinto fechado.

Direcção-Geral do Ensino Básico, em 10 de Abril de 1979.

Pel'O Director-Geral,
O Director de Serviços,
Lic. Vítor Barros

ASSINE A REVISTA
o professor

TABELA DE ASSINATURAS
(12 Números)

	VIA NORMAL	VIA AÉREA
Continente e Ilhas	270\$00	270\$00
Espanha	300\$00	336\$00
Ex-colónias e Brasil	300\$00	480\$00
Europa	438\$00	510\$00
Outros países	438\$00	618\$00

o professor

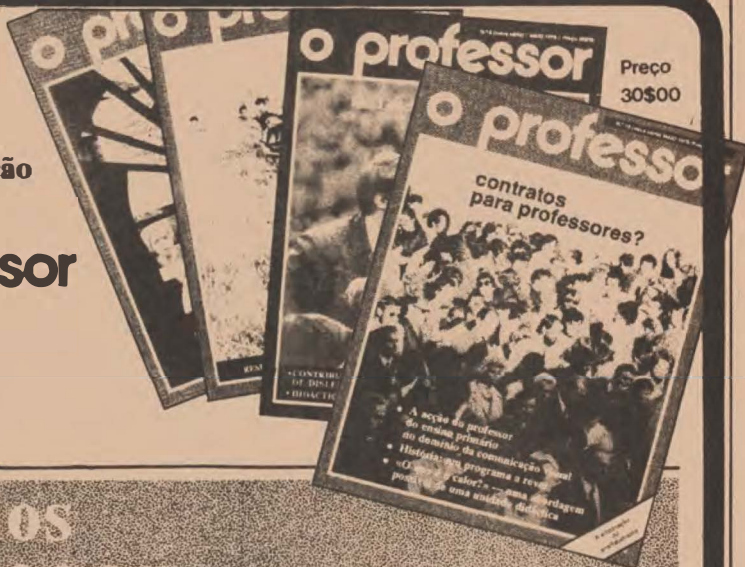


Revista
mensal
de Educação
e Ensino

Assine o professor

TABELA DE ASSINATURAS
(12 Números)

	VIA NORMAL	VIA AÉREA
Continente e Ilhas	270\$00	270\$00
Espanha	300\$00	336\$00
Ex-colónias e Brasil	300\$00	480\$00
Europa	438\$00	510\$00
Outros países	438\$00	618\$00



cadernos o professor

- **O MOVIMENTO SINDICAL DOS PROFESSORES.**
Finais da Monarquia e 1.ª República.
Gomes Bento – preço: 90\$00
- **A REVOLUÇÃO PORTUGUESA E A EDUCAÇÃO**
António Teodoro – Preço: 90\$00
- **ESCOLA PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO**
N. Barthes, C. Coulbaut e D. Lemerrier – Preço: 100\$00
- **APROVEITAMENTO ESCOLAR
que Pedagogia?**
GFEN – Grupo Francês de Educação Nova – Preço: 195\$00



SEPARATA o professor

- **IDEIAS GERAIS SOBRE ALIMENTAÇÃO RACIONAL**
Emílio Peres – Preço: 20\$00
- **PLANEAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM** – Preço: 120\$00

CDL a distribuição

ec
↓
**editorial
CAMINHO**

Em Abril de 1977 a Editorial Caminho iniciou a sua actividade no campo da edição de livros. Após dois anos de trabalho, através do qual criou um campo de actuação próprio, a Editorial Caminho inicia a publicação de quatro novas colecções. De um modo mais coerente e sistematizado, com uma maior adaptação às exigências do público, estas colecções prosseguem a realização dos objectivos culturais que determinaram a fundação da editora — uma mais ampla difusão da actividade literária de carácter democrático e progressista.

quatro novas colecções

Uma terra sem amos

Publicará romances de autores estrangeiros, escolhidos segundo dois critérios: aliar um conteúdo social progressista a uma boa qualidade literária. Será dada especial atenção às literaturas africanas, latino-americanas e dos países socialistas praticamente desconhecidas em Portugal.

VOLUMES PUBLICADOS

- Os pedaços de madeira de Deus — Sembène Ousmane
- A última mulher e o próximo combate — Manuel Coêlho
 - Primavera em Budapeste — Ferenc Karinthy
- O velho preto e a medalha — Ferdinand Oyono

Nosso mundo

Uma colecção de ensaio, com temática muito variada, que se destina a dar uma visão progressista, objectiva, de importantes problemas actuais do mundo de hoje.

VOLUMES PUBLICADOS

- África do Sul: Um só caminho — Joe Slovo
- A política da luta armada: Libertação Nacional nas colónias africanas de Portugal — Basil Davidson
 - Progresso, História breve de uma ideia — Magalhães Vilhena

Mamute

Obras de ficção científica, literatura policial e de aventuras. Uma colecção de romances não apenas representativos do género, mas também com elevado valor literário.

VOLUMES PUBLICADOS

- Que difícil é ser Deus! — A e B. Strugalski
- A guerra das salamandras — Karel Capek

O campo da palavra

Colecção dedicada a obras de escritores de língua portuguesa, de ficção, poesia e teatro. Campo de intervenção para uma literatura progressista, no Portugal libertado.

- **Círculo Aberto**
 - poemas — António Ramos Rosa
 - **A Noite**
 - teatro — José Saramago

CDL
a distribuição

o professor

NO PRÓXIMO NÚMERO:

A OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES
É A PRÁTICA DESPORTIVA
Manuel Brito

MODELO-ALTERNATIVA DE EDUCAÇÃO
DE CRIANÇAS DEFICIENTES MENTAIS:
A NOSSA EXPERIÊNCIA
NO CENTRO DO PAÍS
M. H. Pinto de Azevedo, L. M. B. de Castro,
M. P. S. F. Ribeiro e A. R. Marques

OS JARDINS DE INFÂNCIA
DE FROEBEL
Simões Raposo

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE
PEDAGOGIA E DIDÁCTICA
NO ENSINO SUPERIOR
Aires Antunes Diniz

ASPECTOS DA ESCOLARIDADE
OBRIGATORIA
J. Salvado Sampaio