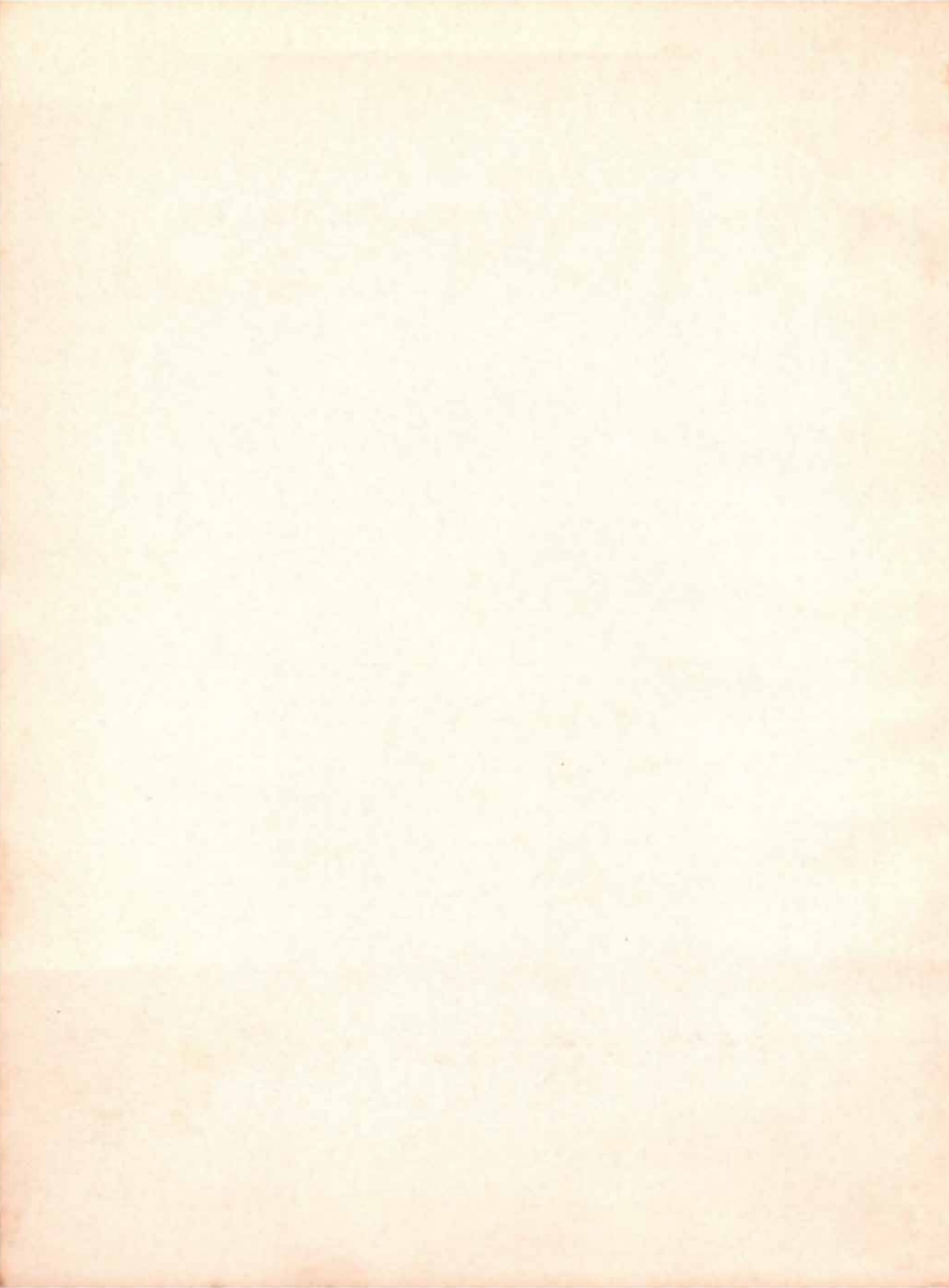


o professor



ARMANDO OU UM AMOR À DISTÂNCIA





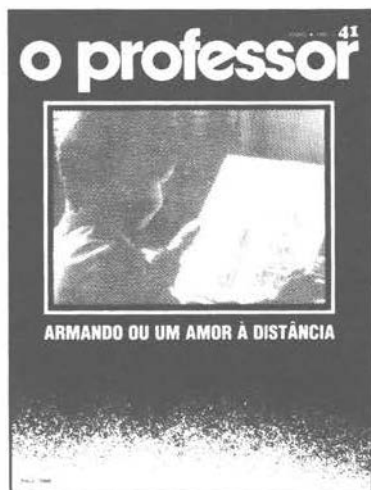
PORTE
PAGO

o professor

Revista mensal

sumário

	EDITORIAL	3
CATILINA J. PRUDÊNCIO	Contribuição sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita na Escola Primária	4
VICTOR DUARTE TEODORO	«Questionário aos alunos»: aspectos da sua elaboração e administração	11
LAURA LOPES	A educação e a Paz	22
ELISABETE OLIVEIRA	Estrutura de uma educação Estética Visual básica	27
ANA MARIA MAGALHÃES	PROFESSOR A PROFESSOR Armando ou um amor à distância	38
RITA IRIARTE	INQUÉRITO Ensino Superior: Que pedagogia?	40
MANUEL DOS SANTOS PINTO	EDUCAÇÃO NO MUNDO Crónica de Angola	42
	DAS GALERIAS Pergunta quem pode... Responde quem deve?	48
	Conferência em Lisboa sobre o Ensino Primário	50
HELDER RIBEIRO	NOTICIÁRIO Em Coimbra, três dias, trezentos e cinquenta professores	59
DULCE REBELO	Encontro sobre Formação Científica e Pedagógica dos Professores de Português	61
	12.º Ano: Acesso à Universidade	62



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco

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

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: Aníbal Fernandes

Foto de capa: Luis Manuel Vasconcelos

Propriedade: Edições *o professor*, Lda.

Depósito Legal: 210/82

Tiragem: 10 000 exemplares

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

Editorial

Estamos a chegar ao termo dos dois primeiros anos de experiência da chamada «formação em exercício». Dois anos de esperança e também de muitas frustrações para a generalidade dos professores envolvidos no processo: formandos, delegados, orientadores. Dois anos em que se acumularam as deficiências de organização, as indefinições, as faltas do apoio prometido mas, finalmente, negado. Dois anos em que o «*dossier* MEU» engrossou com novos dados para um pesado libelo acusatório.

Não vamos repetir críticas já repetidamente formuladas. Os Sindicatos dos Professores da Grande Lisboa e da Zona Sul têm publicado abundante material comprovativo da incapacidade do MEU para assegurar o funcionamento do sistema. Salientamos apenas, os casos revoltantes de formandos que, privados de delegado, foram convidados a optar entre o prolongamento da formação por mais um ano ou a sujeitarem-se a uma espécie de versão «nova» do velhíssimo «exame de Estado». O facto de tal proposta ter sido formulada é, já de si, bastante significativo da «desorientação» reinante e de toda uma política de menosprezo dos direitos da classe docente.

Quer isto dizer que tudo tem sido negativo na experiência da «formação em exercício»? Apesar dos erros, por acção ou omissão, do MEU, o saldo não é, contudo, de molde a poder dizer-se que foram dois «anos perdidos», graças aos professores. Através do sistema, muitas escolas preparatórias e secundárias tiveram ao longo deste período iniciativas muito válidas no plano da reflexão e do debate pedagógico. Essas iniciativas foram conduzidas num âmbito muito vasto: professores e técnicos da educação puderam reflectir livremente e em comum, sem quaisquer sectarismos ou exclusivismos antidemocráticos, sobre os problemas da escola portuguesa.

Quando vemos o MEU reatar, às escancaras ou subrepticamente, uma política de «saneamentos à esquerda» bem digna dos tempos de Carneiro Pacheco & C^{ia}, à qual só falta a imposição da 27 003, os professores portugueses mostram que não estão dispostos a aceitar o retorno ao «cruzadismo anticomunista». Essas prevenções são cada vez mais raras fora da 5 de Outubro embora sejam cada vez mais frequentes dentro dela. É, pois, mais que nunca necessário que os «inquilinos» do MEU façam as malas se não querem mudar de política. E como não querem – não podem querer – mudar de política, é então preciso que mudem de residência. Já basta o que basta.

Contribuição sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita na Escola Primária

□ Catilina J. Prudêncio



Abordo este tema numa perspectiva pessoal, de professora especializada que tem, de certo modo, analisado e reflectido o seu trabalho, de alguns anos, no campo das dificuldades de aprendizagem da língua escrita.

Não apresento, aqui, um texto técnico e como tal não vou expor nem analisar teorias. A terminologia que uso está, naturalmente, sujeita à contestação de técnicos da especialidade que domina este tema com vastos e profundos conhecimentos.

As abordagens são bastante superficiais, mas poderão vir a ser retomadas com mais amplos objectivos e maior enriquecimento; por agora pretendo apenas e a favor das crianças, fornecer alguns dados sobre a aquisição da língua escrita. Sobre este campo muito se tem dito e escrito, mas continua a haver pouco esclarecimento por parte de pais e professores; nem por isso deixam de ser juízes inflexíveis das crianças!

Os que dedicam o seu dia a dia a apoiar crianças com dificuldades na leitura e na escrita apostam pedagogicamente na eficácia dum bom ensi-

no, principalmente numa boa iniciação, no tempo próprio da criança, que pode não coincidir com o da legislação escolar nem com a acção do professor. Neste tempo próprio se joga a maturidade global de cada criança, a motivação, o desejo forte de querer aprender. A boa relação da criança com o professor, com os colegas, o gostar de ir à escola, o sentir-se bem e segura na sala de aula criam o prazer de participar, de aprender, de poder levar “coisas novas” para casa. Conseguem assim as crianças ultrapassar obstáculos existentes e desagudizar situações que noutras circunstâncias se tornam impeditivas da aprendizagem.

Uma boa e saudável relação com o professor favorece a integração da criança, facilita-lhe a autonomia e possibilita-lhe a disponibilidade indispensável à aprendizagem. Na verdade só a criança que se independitiza de casa, da família, que gosta de estar na escola se encontra em boas condições de aprender, de adquirir os mecanismos, aliás bem complexos, da língua escrita.

A maior parte dos adultos ignora ou esquece a enorme e importante conquista, no plano individual e social, que as crianças realizam quando aprendem a utilizar a leitura e a escrita. Estas, sendo aprendizagens de carácter simbólico, são diferentes entre si e jogam com aspectos complementares da relação afectiva e social. Ler é receber, construindo a mensagem; escrever é transmitir, é produzir, é oferecer.

Do ponto de vista relacional existem condições que favorecem a leitura como o querer comunicar, o gostar de receber e atender, o interessar-se pelos outros, o ter ultrapassado o “aqui e agora”, o sentir-se seguro de si próprio. Mas para escrever, para construir e registar a mensagem a criança há-de ter ultrapassado a fase de só gostar de receber e há-de sentir a satisfação de dar-se, de descobrir-se.

Para muitas crianças o desejo de aprender a ler e a escrever está intimamente ligado à sua identificação com os pais que lêem e escrevem, com o natural exercício de imitação, com práticas habituais do seu meio familiar. Infelizmente,

para um número apreciável das nossas crianças, a leitura e a escrita não são actos normais na sua vida familiar; as crianças desconhecem-lhe a importância, o interesse e daí resulta a ausência de motivação, a indiferença perante o ensino-aprendizagem da língua escrita. Ainda para outras crianças, com problemas afectivos (de quem nem sempre os pais estão conscientes), a língua escrita é rejeitada (pela não aprendizagem ou pela aprendizagem lenta, e difícil) como expressão inconsciente, mas firme do que é dos adultos e que elas não querem (e também não podem) possuir. Muitas vezes a esta recusa de aprender está ligado o querer continuar a ser pequenina, a manter a atenção e um certo carinho dos pais; por aqui andam muitas vezes ciúmes fraternos... Outras crianças reagem às exigências dos pais, ao seu perfeccionismo... É vulgar que nestas e noutras circunstâncias os educadores reajam considerando as crianças desatentas, preguiçosas, infantis...

Não se aprende porque se quer aprender, aprende-se porque se quer e se têm, minimamente, as condições de base, os pré-requisitos, da aprendizagem.

Há muitas crianças que entram na escola sem querer aprender e/ou sem condições para poderem aprender. Compete aos professores tentarem perceber, aceitar e ajudar estas crianças. Aos professores não se podem pedir milagres, mas deles é justo esperar empenho, competência e boa relação. Se há condições e circunstâncias em que os professores podem apelar às famílias e até à colaboração de técnicos especializados, na maior parte dos locais e das vezes, tal não é possível. Então a incapacidade de resolver, a falta de apoio e de esclarecimento dos professores podem gerar graves situações de conflito das quais as crianças saem quase sempre mais maltratadas e subvalorizadas. É que todo o professor se sente mal tratado pelo aluno que não aprende e elogiado pelo bom aluno. A falta de aprendizagem, o desinteresse, a irrequietude das crianças na sala de aula é sentida pelos professores como uma provocação e, cedo ou tarde, a

sua agressividade deixa de estar controlada. A relação professor-aluno deteriora-se, as crianças rejeitam a escola, bloqueiam-se ou tornam-se violentas, anti-sociais... Alguns professores culpabilizam-se pela não aprendizagem dos alunos e tornam-se paternalistas, proteccionistas, o que podendo parecer melhor, também o não é, porque não só não ajudam as crianças, como as subvalorizam e diminuem as suas possibilidades de crescimento. O que nos parece correcto é que os professores encarem as crianças com dificuldades de forma saudável, construtiva, procurando perceber o porquê das dificuldades, tentando encontrar os meios técnicos (pedagógicos) de corresponder às necessidades dos alunos, sem deteriorar as relações afectivas. Claro que isto passa por uma boa e forte personalidade do professor, pela sua disponibilidade; aqui se joga o empenho social do educador, a sua competência, mas também o número de alunos da classe, o tempo de que dispõe para eles, o material didáctico ao alcance e muito especialmente a orientação e apoio pedagógicos que recebe...

Mas quais são as maiores e mais frequentes dificuldades que as crianças enfrentam na aprendizagem da língua escrita?

As letras! Para muitas crianças as letras surgem como sinais misteriosos, difíceis, assustadores porque são incompreensíveis! Têm dificuldade em distinguir, fixar, dar um nome e/ou um som! Para algumas crianças as letras não têm pontos suficientes de distinção e fazem confusão de forma, grandeza, de orientação, de posição... À difícil combinatória visual-auditiva (grafia-fonema) junta-se a construção (montagem) das sílabas e a reconstituição de palavras e frases. É longo, difícil, abstracto o domínio da decifração! A leitura mecânica que então acontece, é o resultado do domínio exclusivo do sistema grafo-fonético da escrita. Este primeiro sistema é parcelar, linear, audio-visual. As crianças ultrapassam esta etapa com a progressiva automatização e velocidade adquiridas. Mais disponíveis começam então a identificar, a encontrar, naquela leitura, a comunicação oral. Com o exer-

cício e a maior compreensão vão perdendo a leitura silabada, passam a ler por unidades lógicas – palavras, grupos de palavras – e entram na leitura dita expressiva, compreendida, pessoalizada. É a conquista da autêntica leitura, o domínio da significação, do sistema ideográfico da escrita, depois do grafo-fonético (que se aprende para, depois de automatizado, se poder esquecer!)

Acontece que ensinando a maior parte dos nossos professores por métodos silábicos, muitas crianças, entram na decifração, sem dominarem a compreensão do código escrito. Desmotivam-se nesta aprendizagem, fazem uma caminhada lenta e difícil! Um número significativo de crianças vai ficando pelo caminho, vítimas duma relação negativa com a língua escrita!

O domínio da decifração é bastante abstracto, convencional e complexo; implica uma boa discriminação visual e auditiva; um bom poder de atenção, fixação e evocação; um bom domínio de símbolos, boa capacidade de funcionar em análises e sínteses. O domínio da 2.^a articulação (dos fonemas – unidades distintivas) é, muito mais do que muitas pessoas supõem, impeditivo da conquista das unidades significativas (palavras – 1.^a, articulação).

Na fase de decifração muitas crianças ficam “incapacitadas” de ouvirem e perceberem as suas próprias palavras. É trágica a situação de algumas crianças que ficam verdadeiramente



perturbadas pela identificação e/ou evocação das grafias e dos fonemas, das suas correspondências dos seus valores pontuais... Não havendo, na língua, correspondência unívoca entre grafia e fonema e vice-versa, encontram-se as crianças perante grafemas com 2, 3 e mais fonemas: veja-se o s nas palavras salto, mesmo, casa, irmãos; o e em ponte, serra, pêra, passear, vejo, desenho; assim como o fonema [3] com as grafias janela, gelado, mesmo ou o [S] em chinelo, xale, expedição, escola, pesca, lilás, dez!.

Não pretendo defender o método global que por si só, também não resolve todos os problemas das crianças, mas que pode ser, quando convenientemente aplicado, um método mais natural, partindo da participação directa das crianças, da sua oralidade, da compreensão, pelo uso, da língua escrita.

A leitura conseguida é, de facto, o domínio do sistema ideográfico, de onde se parte nos métodos globais e que é a meta final nos métodos sintéticos (mesmo no tão polémico e "dito" método analítico-sintético, analítico de apresentação, sintético de ensino/aprendizagem).

Nos métodos globais a fase analítica – de estudo da forma e organização dos grafemas, recebe, da parte dos professores que os utilizam um longo e cuidado trabalho, uma adequada individualização. Quando tal não acontece, criam-se situações bem complicadas, como aquelas que têm dado origem à falsa ideia de que o método global é responsável pela dislexia.

Não são os métodos, este ou aquele, responsáveis pela dislexia, mas métodos e técnicas de ensino desadaptados às características e preparação das crianças podem, sim, provocar falsas dislexias. As verdadeiras dislexias, aliás bastante raras, têm que ver com características muito específicas de algumas crianças inteligentes que funcionam normalmente na vida quotidiana (pelo menos até ao início da aprendizagem da leitura/escrita), mas que apresentam grandes dificuldades em identificar, compreender, evocar e usar os símbolos da língua escrita. Na sua leitura verificam-se confusões, inversões, omissões, má análise dos sons de que resultam graves alterações da estrutura das palavras e das frases. Característica tida como mais notória na verdadeira dislexia é a incapacidade de automatizar a decifração, permanecendo a criança durante anos numa leitura hesitante, deficiente, insegura, como se permanecesse sempre no início da aprendizagem. Este tipo de dificuldade não se manifesta só a nível da leitura (descodificação), mas projecta-se também na escrita (codificação) tanto ao nível da grafia como da ortografia e da composição. Duma maneira geral os textos têm uma má apresentação, a escrita não mantém uma linha de base, o traçado das palavras é, por vezes, imperceptível; a pontuação é desconcertante, despropositada; a sintaxe incorrecta.

No caso da dislexia (assim entendida) as perturbações aparecem a partir dum certo grau, a

Publicidade

LIVROS ESCOLARES

Bernardina Felgueiras
À DESCOBERTA DOS HOMENS
(estudos sociais. 1.º ano ciclo preparatório)

À DESCOBERTA DA HISTÓRIA DE PORTUGAL
(2.º ano ciclo preparatório)

Maria de Lourdes Martins
A CRIANÇA E A MÚSICA

José Jorge Letria e José Goulão
INICIAÇÃO AO JORNALISMO

LIVROS HORIZONTE, LDA.
RUA DAS CHAGAS, 17, 1.º-D.º - 1200 LISBOA
Telefs. 36 69 17 - 36 85 05

nível da organização espacial (orientação, esquema corporal, lateralidade), da análise dos sons (percepção auditiva), do ritmo, do atraso da fala (atraso este que na maior parte das situações só é detectado por especialistas); aparecem sempre perturbações afectivas que dificilmente se podem dizer se são causa ou consequência da dislexia.

No início da aprendizagem da leitura e da escrita as crianças apresentam dificuldades do tipo das da dislexia, mas são dificuldades passageiras que durante o tempo de aprendizagem vão sendo progressivamente ultrapassadas – o que não acontece na dislexia em que as dificuldades não só não desaparecem como se acentuam, não conseguindo as crianças disléxicas apreender, convenientemente, a mensagem expressa.

As dificuldades na aprendizagem da língua escrita e que têm a sua origem em problemas intelectuais da criança, em problemas visuais e/ou auditivos, na falta de assiduidade escolar (por parte da criança ou do professor), na ausência de motivação, não entram no âmbito da dislexia. Se assim fosse teríamos como disléxicas todas as crianças com atraso mental, com frequência escolar irregular, as mal ensinadas, as mal tratadas física e psiquicamente, as que vêm de meios sociais desfavorecidos...

Abordemos agora a escrita propriamente dita.

A escrita é um acto psicomotor, uma codificação, uma realização pessoal e um acto social. Na escrita se projecta a nossa personalidade, a nossa cultura, a nossa forma de ser e estar (conosco e com os outros).

A escrita, sendo o registo, pela grafia, do sistema simbólico da língua implica o domínio da 2.ª articulação, do “par intelectual fonação-grafia”, uma realização motora que respeite a grafia institucionalizada, o domínio das regras ortográficas, a semântica, a sintaxe...

Aprendizagem bastante mais lenta que a leitura a escrita desenvolve-se em etapas de crescimento e, em condições normais de evolução só atinge a sua plena maturação pelos 13, 14 anos.



Pela grafia se detectam os atrasos da maturação motora, os inconvenientes do ensino precoce (por a criança ser muito nova ou não ter sido convenientemente preparada), os problemas de ritmo e de lateralização, a preensão, o uso e qualidade do instrumento de escrita, a postura da criança durante a escrita, a orientação e inclinação do papel...

A escrita (como a leitura) tem de ser ensinada, bastante vigiada durante a fase de iniciação e exige da criança a compreensão e uso de regras, a par duma boa coordenação visual-motora, do domínio do gesto intencional, duma realização sem crispações e sem esforço. As crianças devem ser estimuladas e ensinadas a escrever de forma legível e regular, a ter brio na sua produção, a saber oferecer aos outros o melhor que podem e sabem fazer. A escrita, é um acto disciplinado e disciplinador e como tal não pode nem deve ser descurado pelos professores a nenhum nível desde o caligráfico ao ortográfico.

A escrita cresce com o exercício, o nível intelectual, afectivo, social e motor. Torna-se mais rápida, mais regular, pessoal, mais leve e económica. Todo o educador, pai ou professor, devia possuir conhecimentos sobre os períodos sensíveis da escrita para poder respeitar e estimular as crianças e não as violentar com exigências despropositadas.

Tão incorrecto como subvalorizar ou descuidar a grafia é não ensinar devidamente e durante

todo o tempo necessário a ortografia. Desmistificados os ditados e as cópias como meios de aprendizagem da escrita, caíram em desuso. Não souberam muitos professores preencher o espaço escolar deixado por aqueles com exercícios sistemáticos de análise e treino ortográfico. A aprendizagem da ortografia é longa, exige a participação directa das crianças que bem orientadas e estimuladas deverão descobrir as características e complexidades da língua e seleccionando as analogias, (re)construindo as famílias de palavras, encontrando e memorizando as homófonas, as homónimas, as homógrafas vão aumentando o seu conhecimento da semântica, enriquecendo o vocabulário, dominando progressivamente a estrutura da sua língua. Aprender a ortografia é conhecer e saber usar o significado, é saber usar as maiúsculas e minúsculas, a pontuação, a acentuação, a paginação e não somente a grafia correcta de cada vocábulo.

Quanto aos erros ortográficos não quero deixar de dar algumas achegas apesar deste texto já ir demasiado extenso:

– Sempre se cometeram erros ortográficos, não são de hoje nem, como alguns “bem intencionados” querem fazer crer, um resultado da degradação da Escola! Está ainda na recordação de muitos o martírio dos ditados e o flagelo da emenda dos erros! Mesmo as cópias, apesar de menos sofridas, andavam ligadas à prevenção e à correcção dos erros! É importante não esquecer que a maturidade ortográfica se alcança com a idade e a aprendizagem e que, de há uns anos para cá, as crianças vêm entrando cada vez mais cedo na escola o que não facilita o seu desenvolvimento escolar!

– Para que uma atitude construtiva possa ser tomada em relação às crianças que dão erros é necessário que o professor tenha um conhecimento objectivo da natureza dos erros, da sua frequência, das circunstâncias em que decorrem, de como se processou a iniciação à leitura e à escrita, a evolução da vida escolar, de quando os erros ortográficos começam a ser um motivo de preocupação. Dos resultados desta análise

deverá aparecer a intervenção pedagógica mais adequada à situação da criança. Mas o progresso só começa a processar-se quando a criança está interessada e participa activamente; antes disso todo o trabalho é realizado de forma mecânica e não deixa rasto...

– O ensino/aprendizagem da ortografia iniciado na Escola Primária tem de ser continuado durante toda a escolaridade básica e prolongado nos anos seguintes segundo os interesses e necessidades dos alunos. a Escola Primária não é a única responsável pelo desenvolvimento da escrita das crianças. especialmente agora que as crianças saem para o Ciclo cada vez mais novas.

– Até aos 10 anos a escrita está intimamente ligada à leitura, mas a partir daí independitiza-se. Muitos alunos bons leitores continuam dando erros, graves e numerosos, que prejudicam o seu rendimento geral e provocam reacções desagradáveis dos professores. Estas reacções humilham os alunos e agravam mais a comunicação.

No conteúdo e forma de expressão o meio e as vivências da criança são determinantes. Todo o texto (como toda a forma de se expressar) deve ser aceite pelo professor, atendido, analisado e debatido com a própria criança. A competência pedagógica do professor, o seu relacionamento, o seu interesse pela literatura são fundamentais neste tipo de ensino/aprendizagem.



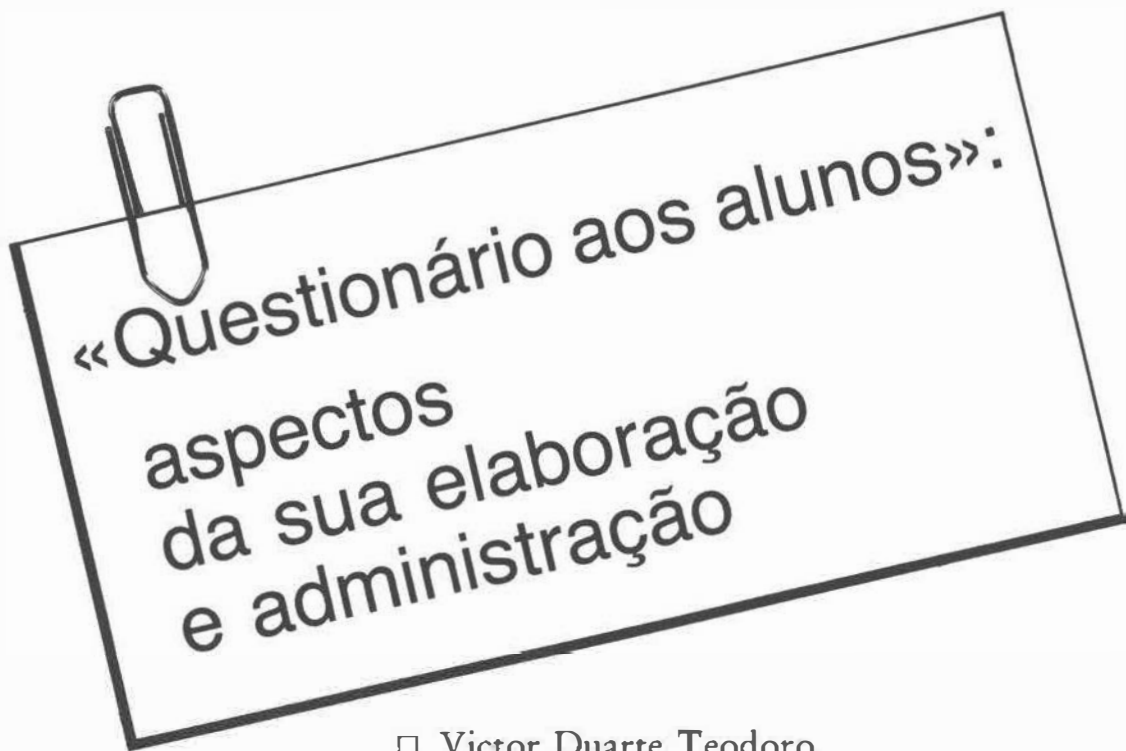
A receptividade da criança a temas que lhe não são familiares e a aceitação de novos modelos de expressão dependem da sua motivação, preparação e principalmente da segurança e gratificação que lhe vêm do facto dos seus serem lidos e valorizados pelo professor.

O exercício oral é o grande suporte do texto escrito; ao seu exercício deve o professor dedicar, durante toda a escolaridade, tempo, cuidado e interesse. É aqui que a literatura infantil (contos, poesias, lengas-lengas) tem um papel importante tanto ao nível da fantasia e expressão como do ritmo, da harmonia e força no dizer...

Nas últimas dezenas de anos tem-se avançado bastante na divulgação das técnicas de observação, diagnóstico e reeducação das crianças com dificuldades na aquisição e uso da língua escrita. No ensino regular, professores e alunos, em geral, não têm beneficiado com tais progressos... e acontece que é já com os alunos em situação de insucesso que os especialistas intervêm, quase sempre em relação a crianças mais favorecidas a nível socioeconómico e cultural ou por beneficiarem duma localização geográfica que lhes permite o acesso a centros de observação e apoio.

É como comunicação que a leitura e a escrita têm de ser compreendidas! A formação dos professores continua em causa! Há que desenvolver acções de apoio a todos os professores, de acordo com os seus interesses e necessidades, mas tendo como grande objectivo a compreensão das reacções das crianças, dos diferentes estratos sociais, à escola e à aprendizagem da língua escrita. É também necessário apoiar e esclarecer os pais pois não são só os que não tiveram escolaridade ou a tiveram durante poucos anos que têm dificuldades em compreender e aceitar a lentidão ou incapacidade de aprendizagem dos filhos. Pais e professores não devem, consciente ou inconscientemente, continuar a ser entraves à evolução das crianças, por falta de esclarecimento, por ignorância... e falta de política e acção educativa de quem de direito neste nosso país!





□ Victor Duarte Teodoro

Introdução

«As técnicas e os procedimentos de pesquisa educacional são muitas vezes aplicadas de modo simplista e nada científico. Muitas pessoas têm uma vaga ideia da técnica porque elas próprias leram ou já responderam a questionários semelhantes em livros, artigos de revista ou de propaganda» ('). Infelizmente muitas das «pesquisas» são realizadas sem preparação. O presente questionário, que poderá servir de suporte a uma vasta pesquisa, procurou respeitar normas metodológicas mínimas, quer quanto à elaboração quer quanto à administração. Esperemos que a sua utilização posterior em pesquisas parciais seja igualmente realizada de modo científico.

O uso de questionários como instrumentos de pesquisa levanta diversas dificuldades que devem estar sempre presentes no decurso do processo de pesquisa. Citemos algumas:

- «os questionários mostram o que as pessoas dizem, não o que elas fazem ou são» (²);
- «qualquer que seja a forma de colocar uma questão implica um certo sistema de referência e deste modo influencia a resposta» (³);
- «as questões complexas são, muitas vezes, respondidas superficialmente e algumas pessoas podem recusar-se a responder a questões que envolvam escolhas difíceis ou que permitam uma interpretação desfavorável» (⁴);

(¹) Nisbet, J.D. e Entwistle, N.J., *Educational Research Methods*, Hodder and Stoughton, 1977, p. 7.

(²) *Ibidem*, p. 53.

(³) *Ibidem*, p. 53.

(⁴) *Ibidem*, p. 45.

— os questionários são limitados pelo que os indivíduos podem, sabem ou querem responder ⁽³⁾

A consciência das limitações do uso de questionários é fundamental para a validade das conclusões da pesquisa que os utiliza como base.

As limitações do uso de questionários podem, no entanto, ser minimizadas se a sua elaboração e administração forem cuidadosas e criteriosas. Assim se procurou fazer.

Descrição do questionário

«Um questionário não necessita ser restringida a questões: escalas de atitudes, escalas de avaliação e listas de controlo podem ser incluídas, desde que sejam breves e directas e as instruções sejam simples» ⁽⁴⁾. É precisamente este o caso do questionário aplicado, o qual engloba três partes:

1.ª parte — pretende descrever os estatutos socio-económico e cultural dos alunos;

2.ª parte — pretende descrever os comportamentos e os interesses escolares dos alunos;

3.ª parte — inventário de interesses.

A 1.ª parte e a 2.ª parte foram elaboradas por um grupo de trabalho que englobou Delegados e Professores Formandos. A 3.ª parte resultou de uma adaptação da redução do Questionário de Interesses da Bateria Geral de Atitudes (versão suíça) utilizado num estudo realizado em Portugal pelo Conselho da Europa sobre as opções profissionais dos alunos do 9.º ano de escolaridade.

Uma das questões de resposta livre (questão 39) foi inspirada num estudo realizado por M.ª Emília Brederode, *O desejo dos alunos (inquérito)*, publicado no n.º 9/10 de Raiz e Utopia de 1979. Algumas das outras questões foram igualmente inspiradas em diversos estudos, alguns dos quais constantes na bibliografia comentada em anexo.

O questionário foi elaborado com base em 10 hipóteses que estiveram permanentemente



implícitas em todas as reflexões realizadas conjuntamente pelo grupo de trabalho. As hipóteses foram as seguintes:

(i) os alunos da escola pertencem predominantemente à classe média;

(ii) o nível socio-económico influencia o n.º de repetências;

(iii) o consumo de objectos culturais é baixo;

(iv) o consumo de objectos culturais depende da categoria socio-económica;

(v) o consumo de objectos culturais depende do nível de instrução dos pais;

(vi) existem focos de conflito nas relações familiares;

(vii) o sucesso escolar depende do motivo pelo qual se frequenta a escola;

(viii) a participação nas aulas é reduzida;

(ix) as escolhas vocacionais são quase inexistentes;

(x) o interesse por actividades não intelectuais é reduzido.

⁽³⁾ Marínus Lima, *Inquérito sociológico, problemas de metodologia*, Presença, 1981.

⁽⁴⁾ Nisbet, J.D., *ob. cit.*, p. 47.

Administração do questionário

O questionário foi aplicado a um total de 541 alunos da escola, sendo esta amostra uma amostra estratificada com base nos critérios ano e opção vocacional (nos 9.º, 10.º e 11.º anos). Dentro de cada estrato as turmas que responderam ao questionário foram escolhidas aleatoriamente.

As dimensões da amostra de cada estrato-ano são as seguintes:

ANO	N	% DO TOTAL DA AMOSTRA
7	64	11.8
8	49	9.1
9	173	32.0
10	132	24.4
11	123	22.7
	541	100.0

A aplicação da versão definitiva do questionário foi precedida de um pré-teste que foi administrado a 5 turmas, uma de cada um dos anos. Foram anotadas diversas dificuldades de resposta durante a aplicação, bem como foi feita uma análise posterior das dificuldades de resposta. Foram, assim, alterados os enunciados de diversas questões de modo a tornar mais claro quer a base da questão quer as diversas alternativas, quer, por vezes, o próprio processo de resposta.

A versão definitiva do questionário foi administrada por diversos professores nos últimos quinze dias do ano lectivo de 1980/81. Cada um dos professores recebeu instruções sobre o modo de administração de forma a uniformizar-se o processo.

Bibliografia comentada

- (¹) Marinús Pires de Lima, *Inquérito sociológico, problemas de metodologia*, Ed. Presença, 1981
(Texto-base quer para o planeamento, quer para a análise de resultados e estabelecimento de conclusões de um inquérito)
- (²) J.D. Nisbet, N.J. Entwistle, *Educational Research Methods*, Hodder and Stoughton, 1977
(Aborda entre outros aspectos o planeamento da pesquisa e a construção de questionários)
- (³) G. de Landsheere, *Introduction à la Recherche en Éducation*, Armand Colin-Bourrelle, 1974
(Livro fundamental sobre pesquisa educacional que descreve pormenorizadamente as técnicas de pesquisa e as técnicas de análise, incluindo a análise estatística)
- (⁴) A.N. Oppenheim, *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, Heinemann, 1973
(Apresenta uma discussão cuidadosa da construção de questionários, entre outros aspectos relevantes)
- (⁵) Frank Freeman, *Teoria e Prática dos Testes Psicológicos*, Fund. C. Gulbenkian, 1976
(Apresenta um capítulo sobre Inventários de Interesses – cap. 24)
- (⁶) Émile Planchard, *A Investigação em Pedagogia*, Arménio Amado Ed., 1974
(Uma perspectiva do objecto, dos métodos e dos resultados da investigação em educação)
- (⁷) R. Travers (ed), *Second Handbook of Research on Teaching*, Rand McNally, 1972
(Apresenta caps. sobre métodos e técnicas de pesquisa e sínteses gerais da pesquisa em diversas áreas)
- (⁸) Vítor Ângelo, *O Ensino discriminatório: Liceu e Escola Técnica*, Análise Social, 44, XI, 576-629, 1975
(Estudo realizado com e num questionário que foi motivado pelas questões: a quem servem os liceus? A quem servem as escolas técnicas?)
- (⁹) M.ª L. Santos, *Jovens Portugueses numa Sociedade em Mudança*, Análise Social, 44, XI, 630-689, 1975
(Estudo igualmente realizado por questionário que aborda as temáticas «Os jovens perante a sua família de origem» e «Os jovens perante a sua família futura e as relações sociais entre os sexos»)
- (¹⁰) M.ª Eduarda Cruzeiro, M.L. Marinho Antunes, *Ensino Secundário: duas populações, duas Escolas (I)*, Análise Social, 55, IV, 443-502, 1978
(Estudo tendo por objecto as características sociais dos alunos do ensino liceal e do ensino técnico. Baseado em inquérito sociológico)
- (¹¹) Sacuntala de Miranda, *Insucesso Escolar e Origem Social no Ensino Primário: resultados de um inquérito na zona escolar de Oeiras-Algés*, Análise Social, 55, XIV, 609-628, 1978
(De que depende o insucesso escolar? A confirmação de uma hipótese amplamente aceite)

Questionário aos alunos

Informações:

Este questionário é anónimo e não tem nada a ver com exames e classificações. Tem como objectivo principal a recolha de dados sobre as opiniões dos alunos da escola.

Pedimos, por isso, o favor de:

- responderem com *atenção e sinceridade*;
- responderem *individualmente e em silêncio*;
- não preencherem os espaços que se encontram na margem limite de cada folha;
- assinalarem com uma *cruze* quadrado que corresponde à vossa resposta; *salvo indicação em contrário*, apenas deve ser assinalada uma só resposta;
- considerarem que não há respostas verdadeiras ou falsas em todas as questões em que se pede a vossa opinião;
- responderem em 45 minutos a todas estas questões.

Desde já agradecemos a vossa colaboração.

1.ª parte

1. Pertences à turma _____ do _____ ano.
2. És rapaz _____ ☐
rapariga _____ ☐
3. Qual a tua idade? _____ anos.
4. Quais as pessoas que vivem na mesma casa em que tu vives?
 - Pai _____ ☐
 - Mãe _____ ☐
 - Irmãos(ãs) _____ ☐ Quantos(as) _____
 - Avós _____ ☐ Quantos(as) _____
 - Outros familiares _____ ☐ Quantos(as) _____
 - Não familiares _____ ☐ Quantos(as) _____
5. Quanto tempo demoras, em média, entre a tua casa e a escola?

6. Exerces alguma actividade profissional remunerada (isto é, paga)?
 - Sim _____ ☐
 - Ocasionalmente _____ ☐
 - Só durante as férias _____ ☐
 - Não _____ ☐
7. Qual a profissão dos teus pais? (Indica a profissão com a maior exactidão possível; *se algum dos teus pais já tiver falecido, indica-a igualmente; se estiver desempregado, indica-o também*)

Pai: _____

Mãe: _____

8. Qual o vencimento *total* da tua família (pais e outros familiares que vivam contigo ou de quem tu dependas)?

- Menos de 10 mil escudos _____ ☐
- Mais de 10 mil escudos e menos de 15 mil escudos _____ ☐
- Mais de 15 mil escudos e menos de 20 mil escudos _____ ☐
- Mais de 20 mil escudos e menos de 25 mil escudos _____ ☐
- Mais de 25 mil escudos e menos de 30 mil escudos _____ ☐
- Mais de 30 mil escudos e menos de 40 mil escudos _____ ☐
- Mais de 40 mil escudos _____ ☐
- Não sei _____ ☐

9. Indica o *nível de ensino mais elevado* que os teus pais completaram; se desconheceres, indica-o no espaço reservado a esse fim.

- | | Pai | Mãe |
|--|--------------------------|--------------------------|
| • Nunca foi à escola _____ | ☐ | ☐ |
| • 3.ª classe _____ | ☐ | ☐ |
| • 4.ª classe _____ | ☐ | ☐ |
| • Ensino Básico Preparatório
(6.ª classe, ciclo preparatório, antigo
1.º ciclo dos liceus, antigo ciclo
preparatório das escolas técnicas) _____ | ☐ | ☐ |
| • Ensino Secundário Geral
(antigo 5.º ano dos liceus, cursos
gerais das escolas técnicas) _____ | ☐ | ☐ |
| • Ensino Secundário Complementar
(antigo 7.º ano dos liceus,
antigas secções preparatórias dos
cursos Comercial e Industrial,
cursos complementares do ensino
secundário, etc.) _____ | ☐ | ☐ |
| • Ano propedêutico _____ | ☐ | ☐ |
| • Curso Médio (educadora de
infância, magistério primário,
Institutos Industrial e Comercial,
etc.) _____ | ☐ | ☐ |
| • Curso Superior
(bacharelato, licenciatura ou
doutoramento) _____ | ☐ | ☐ |
| • Não sei _____ | ☐ | ☐ |

10. Lês habitualmente algum *jornal diário* de informação geral?

- Sim ☐ Qual (Quais)? _____
- Não ☐

11. Lê habitualmente algum jornal desportivo ou de informação sobre espectáculos?

- Sim ☐ Qual (Quais)? _____
- Não ☐

12. Qual o género do último livro que leste (banda desenhada, romance policial, aventuras, ficção científica, romance, biografia, etc.)? _____

13. Em tua casa costumam comprar livros sem ser livros escolares?

- Frequentemente _____ ☐
- Algumas vezes _____ ☐
- Raramente _____ ☐
- Nunca _____ ☐

14. Achas que os teus pais (Pai e Mãe), embora educados numa época diferente, são capazes de compreender os problemas da tua geração?

- | | Pai | Mãe |
|------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Totalmente | ☐ | ☐ |
| • Razoavelmente | ☐ | ☐ |
| • Pouco | ☐ | ☐ |
| • Dificilmente | ☐ | ☐ |
| • De modo nenhum | ☐ | ☐ |

15. Quando conversas com os teus pais acerca dos problemas a seguir indicados, concordas com eles ou nunca conversas sobre esses assuntos?

(Apresenta uma só resposta para cada um dos sete problemas indicados)

- | | Concordo
sempre | Concordo
às vezes | Nunca
concordo | Não
discuto |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Problemas políticos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Emprego dos tempos
livres, saídas, férias | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Problemas de estudo | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Amigos | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Namoro e casamento | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Questões religiosas | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |
| • Moda e vestuário | ☐ | ☐ | ☐ | ☐ |

16. Quando tens problemas graves a resolver, com quem de costumas abrir?
(Podes assinalar mais do que uma resposta)

- Com o Pai _____ ☐
- Com o namorado (a) _____ ☐
- Com a Mãe _____ ☐
- Com um amigo (a) _____ ☐
- Com algum dos irmãos _____ ☐
- Com um sacerdote _____ ☐
- Com outro familiar _____ ☒
- Com um professor (a) _____ ☐
- Com ninguém _____ ☐

17. Tens um grupo de amigos com quem convivas habitualmente?

- Sim ☐
- Não ☐

18. Caso tenhas respondido sim na questão anterior, indica se

- o grupo é só de rapazes _____ ☐
- o grupo é só de raparigas _____ ☐
- o grupo é misto _____ ☐

19. É conhecido que certos rapazes e raparigas têm experiências de droga.
Essa conduta parece-te

- reprovável _____ ☐
- sem gravidade _____ ☐
- Outra opinião _____ ☐ Qual? _____

20. Costumas conversar com os teus amigos acerca de algum dos temas seguintes? (Responde sim ou não para todos os temas indicados)

- | | Sim | Não |
|--|--------------------------|--------------------------|
| • Política _____ | ☐ | ☐ |
| • Estudo _____ | ☐ | ☐ |
| • Religião _____ | ☐ | ☐ |
| • Namoro _____ | ☐ | ☐ |
| • «Hobbies» (coleção de selos, moedas, etc.) _____ | ☐ | ☐ |
| • Desporto _____ | ☐ | ☐ |
| • Cinema _____ | ☐ | ☐ |
| • Música _____ | ☐ | ☐ |
| • Livros _____ | ☐ | ☐ |
| • Moda e vestuário _____ | ☐ | ☐ |

21. Em que costumas empregar o dinheiro de que podes dispor para teu interesse exclusivo? (podes indicar mais do que uma resposta)

- Espectáculos _____ ☐
- Discos _____ ☐
- Livros não escolares _____ ☐
- Alimentação (lanche, bolos, etc.) _____ ☐
- Material escolar (livros, papel, etc.) _____ ☐
- Bugigangas (anéis, «crachats», etc.) _____ ☐
- Material para coleções _____ ☐
- Máquinas de jogos («flippers») _____ ☐
- Tabaco _____ ☐
- Material para desporto _____ ☐
- Outras coisas (mesmo que sejam condenadas pela sociedade) _____ ☐

2.ª parte

22. Qual a disciplina que preferes?

23. Quais os motivos porque gostas dessa disciplina? (*podes indicar mais do que uma resposta*)

- Gosto do professor _____ ☐
 - A matéria tem aplicação prática _____ ☐
 - A matéria é fácil _____ ☐
 - Conheço bem a matéria do ano anterior _____ ☐
 - Há bom ambiente nas aulas dessa disciplina _____ ☐
 - A matéria é interessante _____ ☐
 - Outro motivo. Qual? _____ ☐
-

24. Indica a disciplina que gostas menos

25. Quais as razões porque não aprecias essa disciplina? (*podes indicar mais do que uma resposta*)

- Não gosto do professor _____ ☐
 - A matéria não tem aplicação prática _____ ☐
 - A matéria é muito difícil _____ ☐
 - Desconheço a matéria do ano anterior _____ ☐
 - Fui obrigado a frequentar essa disciplina _____ ☐
 - Há mau ambiente nas aulas dessa disciplina _____ ☐
 - A matéria não tem interesse _____ ☐
 - Outro motivo. Qual? _____ ☐
-

26. Quanto tempo dedicas, por dia, em média, ao estudo fora da aula?

27. Qual a razão porque frequentas a escola? (*podes indicar mais do que uma resposta*)

- Porque gosto de frequentar a escola _____ ☐
 - Porque gosto de aprender _____ ☐
 - Porque é necessário para a minha vida futura _____ ☐
 - Porque os meus pais me obrigam _____ ☐
 - Porque não arranjo emprego _____ ☐
 - Outro motivo. Qual? _____ ☐
-

28. Se te saísse uma grande quantia de dinheiro na lotaria ou no totobola, deixarias de estudar?

- Sim ☐
- Talvez ☐
- Não ☐
- Não sei ☐

29. No caso de já alguma vez teres reprovado, indicais quais os anos em que reprovaste (desde a 1.ª classe)

30. No caso de já teres reprovado, a que atribuir essa(s) reprovação(ões)?

31. De que achas que depende a tua participação nas aulas? (*podes indicar mais do que uma resposta*)

- Do tipo de disciplina _____ ☐
- Do professor _____ ☐
- Do ambiente da turma _____ ☐
- Da minha maneira de ser _____ ☐
- Do medo de errar _____ ☐
- Da falta de hábito de participar _____ ☐
- Do interesse pela matéria _____ ☐
- Outro motivo. Qual? _____ ☐

32. Costumas participar nas aulas (levantando questões, emitindo opiniões, etc.)?

- Muitas vezes _____ ☐
- Algumas vezes _____ ☐
- Raramente _____ ☐
- Nunca _____ ☐

33. Achas que a tua participação nas aulas

- é muito útil _____ ☐
- tem alguma utilidade _____ ☐
- tem pouca utilidade _____ ☐
- não tem utilidade _____ ☐

AS QUESTÕES DESTA PÁGINA DESTINAM-SE APENAS A SER RESPONDIDAS PELOS ALUNOS DOS 9.º ANO, 10.º ANO E 11.º ANO DA ESCOLARIDADE

34. Qual a área vocacional (opção) que frequentas?

35. Qual o motivo por que frequentas essa área vocacional?

- Escolhi essa área vocacional _____ ☐
- Não havia na escola a área que pretendia e tive que escolher outra _____ ☐
- Colocaram-se nesta área, apesar de ter escolhido outra _____ ☐
- Outro motivo. Qual? _____

36. O que é que te influenciou para escolher uma área vocacional? (*podes dar mais do que uma resposta*)

- Dar acesso ao curso superior que pretendo seguir _____ ☐
- Abrir perspectivas de um emprego bem pago _____ ☐
- Abranger assuntos que me interessam _____ ☐
- Permitir arranjar emprego numa profissão que gostava de exercer _____ ☐
- Ter seguido uma sugestão dos meus pais pais ou outros familiares _____ ☐
- Pretender continuar na escola com o mesmo grupo de colegas _____ ☐
- Estar num estabelecimento de ensino próximo da minha casa _____ ☐
- Outro motivo. Qual? _____

37. Indica quais as actividades que preferes nas aulas (ex.: trabalho de grupo, aulas em que só o professor é que fala, realização de experiências, aulas de discussão, trabalhos práticos, projecção de slides, utilização de gravações, etc.).

38. Para ti, o que é um bom professor?

39. Utiliza o espaço seguinte para escreveres sobre
«A escola que eu gostaria de ter»

3.ª parte

Apresentamos-te aqui algumas perguntas sobre os teus interesses. Se, por hipótese, gostares de fazeres aquilo que te propomos, mesmo que não o possas realizar para já, *assinala com um círculo a palavra «sim»* que aparece no fim da linha. Se a ocupação mencionada te não agradar, não responder e passa à questão seguinte. Não te detenhas por muito tempo em cada pergunta, mas responde de acordo com a tua primeira impressão.

GOSTARIAS DE:

- | | | | |
|---|-----|--|-----|
| 1. Trabalhar ao ar livre? | sim | 23. Trabalhar numa companhia de seguros? | sim |
| 2. Ter um trabalho estável e um horário fixo? | sim | 24. Ser professor(a)? | sim |
| 3. Ter uma profissão que te obrigue a convencer as pessoas? | sim | 25. Decorar as montras de uma grande loja? | sim |
| 4. Ser técnico(a) de computadores? | sim | 26. Possuir, em primeiro lugar, uma formação de base completa antes de te especializares? | sim |
| 5. Ser professor(a) de ginástica? | sim | 27. Vender automóveis? | sim |
| 6. Trabalhar num hospital? | sim | 28. Seguir em breve uma orientação profissional? | sim |
| 7. Ter pessoal às tuas ordens? | sim | 29. Ser historiador(a)? | sim |
| 8. Desenhar os planos de uma cozinha moderna? | sim | 30. Entrevistar as pessoas tendo em vista a elaboração de um inquérito-baseado na opinião pública? | sim |
| 9. Ser locutor(a) de Rádio ou de Televisão? | sim | 31. Ler sobretudo revistas relativas a um domínio científico? | sim |
| 10. Possuir conhecimentos em vários domínios? | sim | 32. Fazer experiências com motores? | sim |
| 11. Ser mecânico de aviões? | sim | 33. Receber os visitantes de uma exposição? | sim |
| 12. Ser intérprete? | sim | 34. Ter um emprego aseado mesmo ganhando menos? | sim |
| 13. Poder dedicar à tua especialização mesmo o teu tempo livre? | sim | 35. Dedicar todo o teu tempo a um domínio que te interesse especialmente? | sim |
| 14. Possuir conhecimentos aprofundados num certo domínio? | sim | 36. Ser médico(a)? | sim |
| 15. Ler capítulos de uma enciclopédia escolhidos ao acaso? | sim | 37. Ser empreiteiro? | sim |
| 16. Estar bem informado(a) de modo a poder conversar com as pessoas sobre qualquer profissão? | sim | 38. Poder ocupar-te de várias coisas ao mesmo tempo? | sim |
| 17. Ser acima de tudo aquilo a que se chama um(a) especialista? | sim | 39. Limpar e lubrificar uma motorizada? | sim |
| 18. Ser piloto de aviões de ensaio? | sim | 40. Recolher informações sobre vários temas? | sim |
| 19. Trabalhar na construção de estradas? | sim | 41. Dedicar o teu tempo livre a uma só ocupação? | sim |
| 20. Ler revistas sobre todos os assuntos? | sim | 42. Ser cientista físico? | sim |
| 21. Ser radio-electricista? | sim | | |
| 22. Colaborar nos trabalhos do campo (ceifa, vindimas, etc.)? | sim | | |

VERIFICA SE RESPONDESTES A TODAS AS QUESTÕES.
OBRIGADO PELA TUA COLABORAÇÃO.



□ Laura Lopes

Na Carta dos Povos Para a Paz, aprovada pelo Parlamento Mundial dos Povos para a Paz, realizado em Sofia em Setembro do ano passado (1), afirma-se:

«Os responsáveis pela educação da nova geração devem servir os ideais da paz, da amizade, da solidariedade, do respeito por todas as nações».

«O aumento constante das despesas militares faz-se à custa dos trabalhadores. Esse aumento activa a inflação, torna os impostos cada vez mais pesados, agrava o desemprego. A experiência mostra que a militarização da economia não só é incapaz de criar postos de trabalho,

mas que, pelo contrário, reduz o seu número e provoca sérios cortes nos orçamentos da saúde, da educação, da cultura e dos outros serviços sociais».

De facto, as quantias fabulosas gastas em todo o mundo na corrida aos armamentos, quer em aviões, tanques, mísseis, barcos de guerra e outras armas de destruição do homem e de tudo aquilo que pelo homem é criado, são desviadas de fins pacíficos à custa dos trabalhadores e do seu nível de vida. Assim, para que se possam esbanjar tais verbas em armamento, são aumen-

A Educação e a Paz

tados os impostos e o custo de vida; diminuídos os salários, a assistência médica e social; não se criam os meios necessários para resolver os problemas de habitação e transportes, de alfabetização e ensino, de cultura e recreio; prolifera o desemprego e a miséria; são insuficientes os hospitais e as escolas.

As despesas de guerra mundiais atingem atualmente mais de 500 bilhões de dólares, ou seja, cerca de 10% do valor da produção material em todo o mundo. Só num dia, essas despesas elevam-se a cerca de um bilhão e meio de dólares, quantia suficiente para pagar o programa da Organização Mundial de Saúde para a irradiação total do paludismo em todo o mundo, ou para educar 16 milhões de crianças por ano, ou para instruir quase 900 bilhões de analfabetos existentes em todo o mundo.

Os fundos destinados aos armamentos correspondem ao *dobro* das quantias destinadas, a nível mundial, à educação e ao *triplo* das despesas públicas destinadas à protecção da saúde.

Calcula-se que a redução em 1/3 dos gastos militares nos países de grande potencial militar possibilitaria: liquidar nos próximos anos a deficiência em géneros alimentícios, salvar 5 milhões de crianças que morrem anualmente de doenças infecciosas, assegurar produtos alimentares a mais de 200 milhões de crianças, aumentar em 100 milhões a quantidade de lugares nas escolas, permitir assistência médica à maioria esmagadora da população da África, Ásia e América Latina, fornecer habitação a 300 milhões de pessoas que habitam nos bairros miseráveis, etc.

E no entanto, na sua reunião de Maio de 1978, realizada em Washington, a NATO decidiu, sob pressão dos EUA, que todos os países membros desta organização aumentassem, anualmente até 1990, os seus orçamentos militares em 3%!

Mas, se verificarmos, com exemplos concretos, as despesas para preparativos de guerra, constatamos mais facilmente quanto é criminosa a corrida aos armamentos.



Assim:

Um tanque «Léopard» custa 4 milhões de marcos, quantia suficiente para se poder construir uma escola moderna de vários andares ou 36 apartamentos de 3 divisões;

O preço de uma fortaleza voadora com radar na fuselagem custa 109 milhões de dólares, que corresponde ao custo de 20 hospitais ou de 400 escolas de vários andares e equipamentos modernos;

Com o preço de produção de 10 aviões do tipo «Tornado» poderiam construir-se escolas para 200 mil alunos;

O preço de um carro de assalto chegaria para pagar 500 horas de estudos universitários;

Para educar uma criança gasta-se uma média anual 60 vezes inferior à soma utilizada para instruir um soldado, iniciando-o para a guerra;



E bastaria parar a corrida aos armamentos apenas durante 10 minutos para com a quantia assim economizada se alimentarem 500 000 crianças que morrem de fome por ano.

Mas se despesas para fins bélicos não se limitam à produção de armas e equipamentos de guerra. Quem pensa, quem investiga, quem produz, quem utiliza as armas cada vez mais sofisticadas e mortíferas que constituem os arsenais de armamento em todo mundo?

25% dos cientistas de todo o mundo, isto é, 500 000 homens de ciência, trabalham actualmente no sector militar, dedicando-se especialmente à investigação e produção de novos tipos de armas.

60 milhões de pessoas ocupam-se, sob variadas formas, em actividades militares, entre as quais se encontra o pessoal mais qualificado.

Mais de 25 milhões de homens encontram-se actualmente nas forças armadas de todo o mundo, excluindo as forças paramilitares.

Calcula-se que o número de desenhadores hoje necessários para a concepção de uma aeronave militar corresponde geralmente a cerca de 4000 anos de trabalho, repartidos num período de 7 a 10 anos.

Mas o número de professores em todo o mundo ronda apenas os 25 milhões.

Quanto se gasta na educação e manutenção destas dezenas de milhões de pessoas que trabalham unicamente para a guerra? Não conheço cálculos sobre este assunto, porém é fácil imaginar que são quantias gigantescas, as quais aplicadas na educação para fins pacíficos de centenas de milhares de crianças e jovens, poderiam modificar profundamente a face do nosso globo.

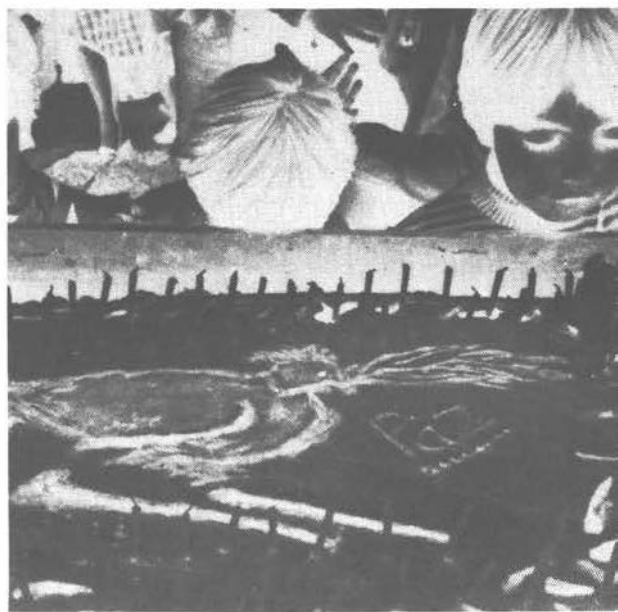
Actualmente a corrida aos armamentos recai com maior incidência sobre as armas nucleares, apesar dos arsenais nucleares existentes no mundo poderem destruir várias vezes toda a Humanidade. A quantidade de armas nucleares existente tem um poder explosivo equivalente a 1 300 000 bombas do tipo da de Hiroshima, que matou imediatamente 100 000 pessoas, tendo perecido na semana seguinte outras cem mil. No



entanto, novas armas cada vez mais sofisticadas e mortíferas são inventadas, como as armas químicas e a bomba de neutrões que destrói apenas os seres vivos, nomeadamente o homem, deixando intactos todos os bens materiais.

O presidente Carter, no discurso de despedida do seu mandato, afirmou que se for desencadeada uma guerra nuclear, as destruições que ela causará em cada segundo serão iguais a todas as destruições produzidas pela II Guerra Mundial. Isto quer dizer que, em cada segundo, os povos sofreriam uma nova segunda guerra mundial e, numa tarde apenas, o nosso planeta ficaria transformado em ruínas.

Será possível uma terceira guerra mundial?, poderá perguntar-se. Sim, ela é possível e, a ser desencadeada, será uma guerra nuclear. E que poderemos fazer contra tão infernais e temíveis forças? cruzar os braços? NÃO!





A história do pós II Guerra Mundial mostra-nos que a luta firme e decidida dos homens e mulheres amantes da paz em todo o mundo já fez recuar os fautores de guerra. Bastam dois exemplos: em 1952, Mac Arthur, comandante das tropas americanas na Coreia, aconselhou Truman, então presidente da república dos Estados Unidos, a lançar a terceira bomba atômica nesse país mártir. Imediatamente o Conselho Mundial da Paz (CMP) lançou o chamado Apelo de Estocolmo, protestando contra as armas atômicas e considerando criminoso de guerra o primeiro país que lançasse uma bomba atômica. Os povos de todo o mundo corresponderam ao Apelo, tendo-se recebido 500 milhões de assinaturas. E não só a bomba atômica não foi lançada na Coreia, como Truman se viu obrigado a demitir o general Mac Arthur, perante o clamor da opinião pública mundial. Em 1977, Carter anunciou o fabrico da bomba de neutrões. Mais uma vez o CMP lançou um apelo, «Em nome da vida não à bomba de neutrões!», que foi assinado por 700 milhões de pessoas e Carter, em Abril de 1978, foi forçado a voltar atrás, recuando então na produção dessa arma terrífica.

Também agora é possível fazer recuar os que desejam e querem a guerra. Por todo o mundo, em especial na Europa e nos Estados

Unidos, grandiosas manifestações de massas e tomadas de posição de personalidades políticas, científicas, da cultura e do ensino, das mais variadas opções partidárias, religiosas e outras manifestam a sua repulsa pela corrida aos armamentos e a favor de uma paz duradoira.

Nesta luta, cabe um papel importante aos professores: educar as crianças e os jovens no amor pela paz pela solidariedade entre os povos, no sentido da justiça e da igualdade é tarefa de todos os educadores. E é fácil transformar aulas em pequenas sessões de esclarecimento: nas disciplinas de línguas com redacções sobre temas da paz, em física explicando os efeitos da irradiação atômica, em desenho com motivos de paz e de guerra, etc. É necessário esclarecer o que é a paz e o que é a guerra.

Unamos a nossa luta à dos povos de todo o mundo. «Lamentarmo-nos não chega, alarmarmo-nos muito menos. Os povos têm a força suficiente para defender a paz, o seu direito fundamental». É imperioso agir!

(¹) No Parlamento Mundial dos Povos para a Paz estiveram presentes 2260 pessoas de 137 países. Participaram em todos os trabalhos do Parlamento duas delegações portuguesas: uma do Conselho Português para a Paz e Cooperação e outra da CGTP-IN.

3^a
EDIÇÃO

PRÊMIO
ANO INTERNACIONAL
DA CRIANÇA

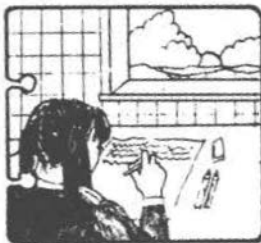
UM ÊXITO EDITORIAL QUE CONTINUA

25.000 Exemplares

DA
MESMA AUTORA
OUTRO ÊXITO:
2.º Volume da trilogia

ROSA
minha irmã
ROSA

PRÊMIO
ANO
INTERNACIONAL
DA CRIANÇA
3^a
edição



Alice Vieira



Escolhida entre um
conjunto de 104 obras
concorrentes ao
Prémio da Literatura
Infantil
no Ano Internacional
da Criança

Jornalista do corpo
redactorial do Diário
de Notícias
Alice Vieira revelou-se
uma das maiores
escritoras da literatura
infantil e juvenil



em breve:
CHOCOLATE À CHUVA

3.º volume da trilogia

na estrada do futuro **editorial CAMINHO**

Estrutura de uma educação Estética Visual básica

(Conclusão)

□ Elisabete Oliveira

P.5. *O desenvolvimento humano supõe inter-relação com o envolvimento.*

O esforço/busca do homem pela sobrevivência e satisfação tem sido sempre estimulado ou relacionado com o envolvimento. Diríamos que o homem e o envolvimento inter-actuem reciprocamente.

Morris (38) considera três estádios na acção humana; os da percepção, manipulação e conservação. Relaciona-os com três dimensões, as quais nós consideramos que poderão qualificar a inter-relação externa das pessoas: distância, dominação e dependência.

Nós observamos também que na medida em que o homem cria instrumentos mais competentes, ele parece tornar-se mais dependente desses instrumentos; o filme «2001, Odisseia no Espaço» dá uma imagem eloquente disto. Poderemos pensar se a re-criação se tornará, ainda mais evidentemente, um modo essencial da sobrevivência espiritual do homem, salvando-o de regressão por sub-uso de muitas das suas capacidades substituídas por trabalho robotizado, na vida comum.

Um condicionamento actual fundamental é já a saturação pelos mass-media, que reduz o

mundo a uma «aldeia global» (39); são provocadas reacções do homem a acontecimentos tendo lugar nos antípodas.

Um problema derivado de um tal contexto é a discriminação de até que ponto as influências externas podem ser deixadas invadir a cultura tradicional local. Uma vez mais, de acordo com a teoria de Malinowski (40), podemos considerar que a tradição será de permanecer até onde servir uma comunidade. Mas este não é um problema fácil, porque a comunicação electrónica mudou radicalmente a influência do envolvimento sobre as citadas três dimensões do valor: a inter-dependência global cresceu extraordinariamente; dominar a informação pode tornar-se uma fonte de poder; e as pessoas podem ser etiquetadas de acordo com o tom do canal TV que costumam escolher ou com a tendência publicamente conhecida do jornal que costumam ler.

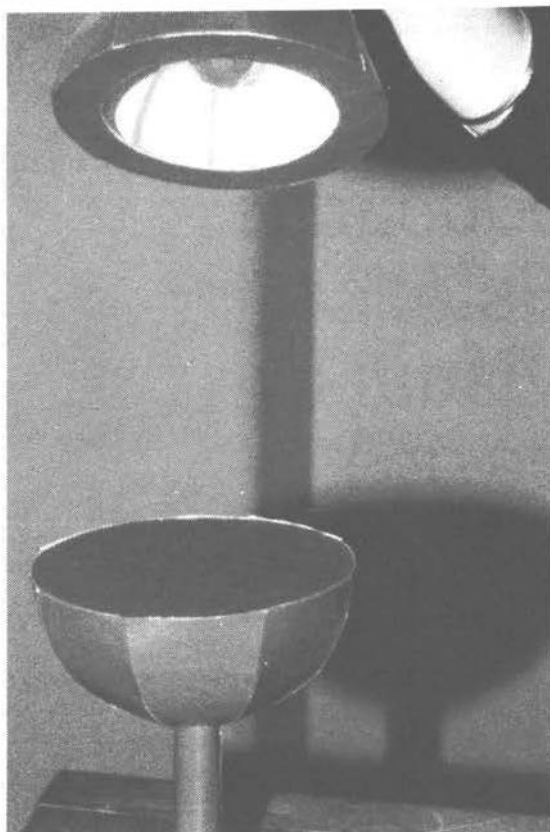
Tudo isto significa que, actualmente, foi atingido o ponto em que, antes que as coisas signifiquem por si próprias, muitas delas recebem uma conotação contextual que afecta essencialmente a possibilidade de a sua mensagem



DUCHAMP, Marcel. «Fonte». 1917. Des.º E. Q.

atingir o receptor, e a própria significância dessa mensagem. Isto é particularmente agudo no caso das mensagens visuais cuja disseminação cresce continuamente e cuja compreensão pode ser tentada mais veloz e globalmente por qualquer pessoa, do que no caso de outros meios tais como através de palavras e sons.

Abraham Moles apresenta o seu esquema de ciclo cultural-social baseado na inter-acção do criador e dos mass-media quer através do micro-meio e do macro-meio; desta inter-acção resultam quer novas ideias quer produtos, passando por acções de selecção ou difusão sob o controlo de valores e poder de decisão no envolvimento. Assim, as ideias novas são confrontadas com o enquadramento cultural-social; tornam-se produtos culturais (se integradas); podem ser assumidas quer na cultura indi-



Projecto idêntico a (D/B).
O aluno criou um conjunto mesa-candeeiro.

vidual quer na de massa; e finalmente tais ideias podem ser aplicadas ao envolvimento, ao mundo, e o ciclo de integração de resultados recomençará.

A cultura adquirida e a viva (=evoluindo) assim como a cultura individual e a colectiva têm de inter-actuar continuamente, originando a dinâmica social da cultura (41). Freinet (42) diria que «A adaptação resultante (do indivíduo face ao envolvimento) é a essência da própria educação»... «Educação é a adaptação do progresso individual do indivíduo ao envolvimento, para a eficiência do seu ser (=existir)»... «a permeabilidade à experiência é o primeiro nível da inteligência. É através da velocidade e firmeza do indivíduo em receber intuitivamente as vantagens do seu tacteamento que se pode medir o seu nível de inteligência».

Se o envolvimento é uma presença constante, desafiadora, em inter-relação com o indivíduo, não aparece todavia à consciência humana num estado de facto final: precisa de ser integrado pelo sentido, como foi notado por Cassirer (43) que chamou *pregnância simbólica* a esta compulsória organização do real pelo homem. G. Durand acentua que tudo o que é apresentado (=presente) ao homem se torna compulsivamente re-presentado para ele.

Tentando um melhor entendimento do processo pelo qual o homem pensa, sente, comunica e se desenvolve, e o provável papel da re-presentação e/ou imagem em tal processo, temos de voltar à interpretação biológica do processo mente-corpo de Pribram (44), uma interpretação baseada em evidência conseguida através de experiências neurofisiológicas. Pribram foi obrigado a ir além do ponto de vista comportamental por a análise neurocomportamental experimental o ter forçado a reconhecer a importância de conceitos tais como «apetite», «afecto» e «emoção», uma síntese dos quais pode ser encontrada no conceito «interesse».

Pribram explica que «o poder do cérebro reside precisamente na sua capacidade para codificar e recodificar – para estabelecer uma infinita variedade de linguagens. Mesmo a capacidade do cérebro para modificar – a sua propriedade de tempo-ligação – pode depender grandemente desta capacidade para recodificar em padrões *patterns* sempre mais eficientes»... «um passo crítico nas operações de codificação do cérebro parece ser causado pela micro-estrutura juncional, de potencial lento, que usa *designs* configurativos (mecanismos de analogia) para transformar um padrão neural noutra». As junções neurais, em vez dos neurónios, são as unidades que se multiplicam e repetem com os processos químicos actuais que baseiam as modificações evanescentes, temporárias ou a longo termo ou memória.

Pribram parafraseia Wittgenstein – podemos notar a convergência com os pontos de vista de Cassirer e Durand – dizendo que a «mi-

nha força (=poder) de codificação fortalece o meu mundo».

Podemos encontrar uma profunda inter-relação entre corpo-mente e cultura, todos eles orientados pelo desejo de realização e felicidade, cujas raízes biológicas são provavelmente bem explicadas pelas conclusões de Pribram, uma visão extremamente sintética, das quais apresentamos seguidamente: o cérebro funciona através de um processo-duplo de codificação, construindo um estado e operações para o transformar. Este mecanismo depende da experiência subjectiva. «Em adição a detectores de características (inatos) e a um mecanismo de análise de características (modificável), uma organização flexível distribui informação num sistema neural. Esta propriedade deriva da micro-estrutura juncional e é funcionalmente semelhante aos dispositivos de processamento de informação óptica chamados hologramas». A imagem (*) é uma produção essencial deste sistema.

Pode-se defender que Imaginar é um «processo de elaboração-fantasma ilusivo», como é feito por Pribram, mas ele acrescenta que um tal processo existe; toma esse mundo semelhante ao do processo holográfico; e as consequências da sua existência são particularmente importantes na construção do «real». Cada mecanismo do cérebro-núcleo é feito de uma parte de «ir» e outra de «parar», estando a parte de «ir» envolvida nos sentimentos motivacionais, «apetitivos»; e a parte de «parar» em sentimentos afectivos, sentimentos de interesse, tem uma base neurológica de longe mais vasta que os mecanismos do cérebro-núcleo. O homem é guiado por uma imagem-de-realização nas suas escolhas, quer actuando sobre o envolvimento ou formando decisões internas. Os actos são guiados pelo valor colocado nas acções. «Reforçadores colocam um valor no comportamento»... o

(*) Imagem, neste contexto mental, não é forçosamente relacionada com o visual

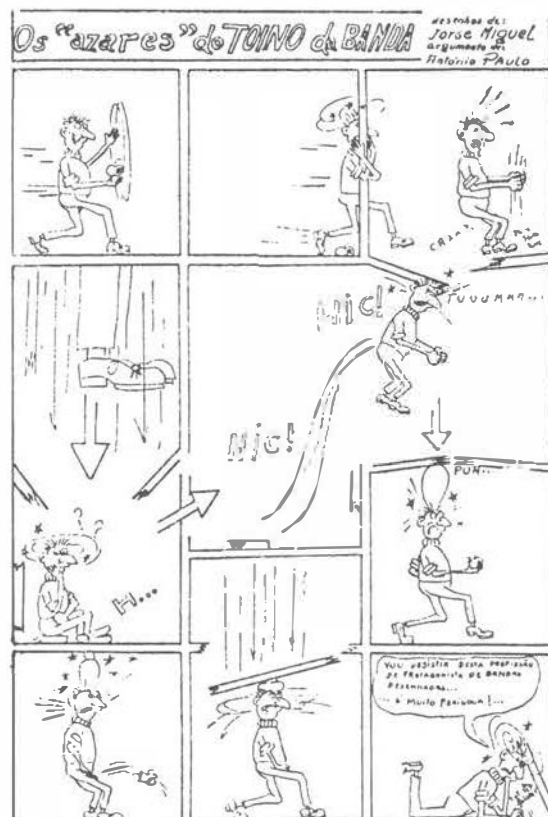
comportamento, em consequência, «pode gerar empenhamento do organismo»; ou as consequências comportamentais podem ser dissonantes. Isto constitui, portanto, um processo mais de impulso-de-avanço (*feedforward*) do que de impulso-de-resposta (*feedback*). «A maneira segundo a qual o cérebro produz Significância (*meaning*) e a «construção neurológica de Intenções», ambas dependem de realização.

«O pensamento deriva de prolongamentos de estados de activa incerteza que só podem ser resolvidos quando as imagens envolvidas são reconciliadas». O pensamento incluirá a manipulação do signo e do símbolo e mecanismos associativos de um tipo holográfico, actuando correlações-cruzamento instantaneamente. «Possivelmente a força de pensamento na solução de problemas (*problem solving*) reside no regresso repetido à forma de representação configurativa que serve uma função de ensaio e permite a ocorrência de distribuições adicionais na memória. Algumas destas distribuições virão, devido a correlações com estados cerebrais diferentes do inicial, a tornar-se alicerçadas em novas representações. Elas tornam-se então disponíveis, quando devidamente desencadeadas, como possibilidades novas na solução de problemas». «A realização humana depende de *actos* de comunicação»; as operações de codificação resultantes constroem *signos* (produzidos e reconhecidos quando mecanismos motores operam nos padrões juncionais iniciados pelo que é dado (= *input*); *actos* que permanecem invariáveis numa ampla variedade de contextos; e *símbolos* (quando mecanismos motores operam nos processos receptivos do cérebro-núcleo); *actos* que quase completamente dependem do contexto em que ocorrem. Um processo de atenção selectiva controla estas operações. Os signos podem ser usados simbolicamente, como na fala; e os símbolos usados significativamente constituem o pensamento.

«Construções culturais como uma regra são derivadas de tais operações de recodificação». «As leis de reprodução socio-biológicas, cultu-



Projecto de design de um objecto com a forma de uma laranja, mas com função diversa. Trabalho de aluno de 14 + anos (9.º ano, Arte/Design), sob a orientação da Professora Dolores, E. S. de Beja. Março 81. Note-se que o aluno não entendeu totalmente a proposta, perdendo a referência à forma esférica da laranja; todavia, o «erro» não impediu a fecundidade da experiência, tendo o aluno decidido criar um jogo plano; e, depois, um jogo tridimensional mais aproximado à proposta



Prancha de Banda Desenhada da revista «BANZAI» (n.º 2, 1981) da E. S. da Maia (Porto). Alunos de 14 +; orientação da professora Iva Coimbra M. da Silva. (Fotocópia também reproduzida em «JN» (Porto), 1/11/81, que dedicou uma página a esta iniciativa

rais, podem bem assemelhar-se às que operam na reprodução de indivíduos».

A nossa longa consideração das observações de Pribram é justificada pela sua importante contribuição para ajudar o professor de educação estética visual a entender a importância de reforçar, nos jovens, a força de concepção de imagens, ou a formação de critério de escolha; e, através de um tal procedimento, enriquecer a capacidade desses jovens que crescem em entendimento e comunicação de um modo mais forte. Tudo isto implicará a inter-acção de corpo-mente-envolvimento, reciprocamente, complementarmente.

P.6. *Comunicação e inter-relação com o envolvimento têm por condição necessária o sentido de correspondência. Assim, este torna-se também uma condição essencial para o desenvolvimento humano.*

Precisamente na raiz do processo de comunicação parece permanecer o diálogo, a capacidade de tentar entender o outro, como foi estudado por M. Buber.

Uma vez que o carácter desse outro ser (45) é descoberto, e provavelmente entendido, num certo contexto, o entendimento das qualidades de um tal carácter, da sua estrutura, valor e significância, vai enriquecer a memória de curto e longo termo, estimular o desenvolvimento dos mecanismos neurais envolvidos e aqueles que podem ser recordados sob a forma das mais inesperadas combinações.

Originalidade e imaginação parecem depender da capacidade de não fechar possibilidades de combinação por pré-juízos ou outras limitações.

... «Se fizeres um círculo, podes pensar nesse círculo como uma imagem geométrica apenas. Ao mesmo tempo podes fazer passar por esse círculo toda a tua experiência; podes começar a ver nele

maçã, laranja, seio, rabo, etc. Toda a tua vida está a entrar e a sair nesse círculo. Para pensar apenas nesse círculo, é preciso fechar a porta».

• Júlio Pomar, 1980 (45.1)

Baudelaire focou o mais e mais vasto processo de interconexão que pode levar à descoberta de correspondências entre coisas extremamente afastadas de uma relação evidente (46). Esta é a espécie de fenómeno que tem lugar na metáfora e em toda a experiência poética, seja ela de uma composição verbal, ou um modo de ver, ou de *viver*, ou de pensar «utopia». Bachelard estudou este fenómeno ontologicamente; Paul Ricoeur teve estes aspectos em conta para aproximar processos de interpretação e apreciação (*evaluation*).

O que há de único em cada um e, a sua contribuição única, através de integração progressiva das extensões em sensibilidade e descoberta de forma por sucessivas gerações, constrói o crescimento espiritual; gera verdadeiro desenvolvimento; e possibilita ao homem um sentido da vida de acordo com a ordem universal.

O artista português Alberto Carneiro encontra um modo muito interessante de expressar com profundidade um ponto de vista convergente: «o conhecimento do que cada um de nós quer, aqui e agora, como um trabalho para a colectividade e como afirmação do que é único em cada indivíduo. Ideologia, tempo e espaço; conhecimento para a acção. (Esta revelação não nos foi dada hoje; já era objectivamente nova em Altamira, na pintura do bisonte, como a vontade de controlar o universo. Exorcizar a Morte e assegurar imortalidade pela aquisição do alimento, tanto físico como mental). O singular, corpo único; alimento para o corpo colectivo. (A eternidade do corpo, na sua sempre-renovada identidade» (47); (47.1).

P.7. *A alfabetização visual (sendo sensível, aprendendo a entender e a expressão através da forma visual) é*

*uma condição de sobrevivência hoje e
uma condição de integração social e
desenvolvimento humano.*

Qualquer inquérito mostrará que a televisão, habitualmente toma diariamente mais tempo do horário (plano de distribuição do tempo) de uma criança do que qualquer uma disciplina na escola.

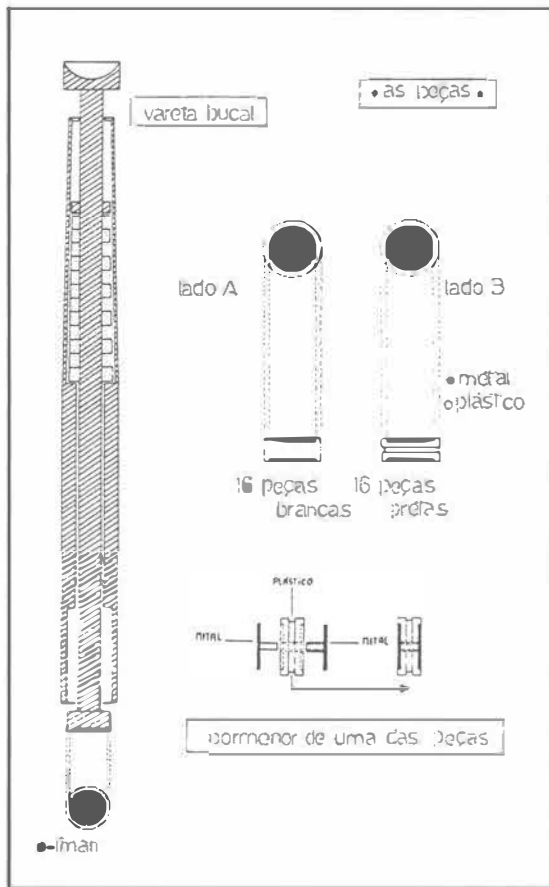
As maiores percentagens de mensagens que uma pessoa tem de decodificar na vida quotidiana surgem através do modo visual.

As formas visuais podem ser de tipo natural, incluindo a expressão através do corpo – talvez a mais primitiva forma de comunicação visual; e também podem ser objectos feitos pelo homem, entre os quais os objectos especialmente *designed* e as obras de arte são particularmente significantes.

Os objectivos do campo de educação intrinsicamente relacionado com a forma visual têm evoluído desde a reprodução rigorosa do desenho, no passado, até à consciencialização dos jovens (alunos) da forma visual sob os mais diversos modos de apresentação no seu envolvimento; imaginação e materialização das suas próprias re-criações de forma visual em 2, 3 ou 4 dimensões; apreciação (*evaluation*) individual e colectiva; e a probabilidade de integração do produto do seu trabalho numa actividade cultural comunitária.

Acentuamos que pessoas sem serem introduzidas a tal campo de experiência estarão provavelmente impreparadas para enfrentar algumas exigências da vida quotidiana, nomeadamente estando em perigo de manipulação sob pressão dos *mass media*.

Comentando a influência de uma apreciação estética na consciencialização e sensibilidade do homem, Morawski nota (48): «Garanto que as melhores obras em cada época têm combatido e conformidade de todo o tipo e têm assim combatido a alienação também» (48.1)



Projecto de jogo de damas para deficientes que não podem usar as mãos, com recurso a ímãs e vareta bucal. José M. T. Sousa. 14 +. E. S. Maia; orientação d professora Iva C. M. S. 1981. A execução é feita inter disciplinarmente, em T. Oficiais

P.8. Ser sensível, apreciar e expressar através de formas de arte/design visual é um processo educativo essencial em alfabetização visual.

Já foi aproximado o modo pelo qual a produção simbólica ou a descodificação podem apoiar auto-desenvolvimento.

Deve ser acentuado que não parece continuar a ser possível restringir a obras de arte (em sentido tradicional) a maior significância entre as formas visuais. Após as experiências de Duchamp com objectos pré-fabricado (À8ready-made) e no tempo das artes de actuação (*performance*) e conceptual, as barreiras com o objecto

ou outras formas de expressão, tais como o teatro, têm de ser derrubadas.

Também cresceu a consciência de que o artista não está infundindo uma significância numa obra de arte. Em vez disso, ele está descobrindo – em diálogo com as potencialidades expressivas da matéria – os modos de apresentar uma proposta ao espectador (aquele que obtém *fruição* estética do objecto), de um modo tal que este espectador pode encontrar qualidades evocativas e uma particular significância neste objecto; assim, através da apreciação – um processo activo – a vastidão de ser e entender da pessoa tornar-se-á mais extensa.

Os campos de consequências de uma educação estética visual podem ser derivados da obra de arte, cujas três *funções* principais, de acordo com Morawski, são a *informativa*, a *comunicativa* e a de *organização de vida* (49).

P.9. *A atitude estética pode ser considerada como orientação de energia para a qualidade; e a experiência estética visual de cada um é uma condição da sua qualidade de vida* (49.1)

Pode argumentar-se que a moral também visa discriminar qualidade. Nós pensamos que as principais consequências da moral têm um carácter prescritivo, o que não é o tipo do carácter principal da atitude estética. Contudo, algumas pessoas podem desenvolver uma tal atitude ao ponto de ela se tornar para elas num critério comportamental. O plano de realização de cada um, ou até a forma de cada opção ou acto, todos eles podem ser invadidos pela concepção de alguém, do que em si próprio há de único e dos seus próprios valores; e a estética está nas raízes de uma tal modelação do sentido de valor ou qualidade.

A base de uma tal atitude estética, pode residir na auto-consciência de conseguir a máxima aproximação possível de uma unidade essencial, feita de concordância (uma convergên-

cia económica) na inter-relação corpo-mente-envolvimento, o desejo sendo reforçado ou satisfeito.

P.10. *«Educação Estética Visual» como um campo de estudos (experiências) na escola é específica na medida em que nenhum outro estudo pode substituí-la permitindo a «alfabetização» visual; e o seu processo é distinto dos da ciência e técnica, adeauando-a à sua específica natureza e função.*

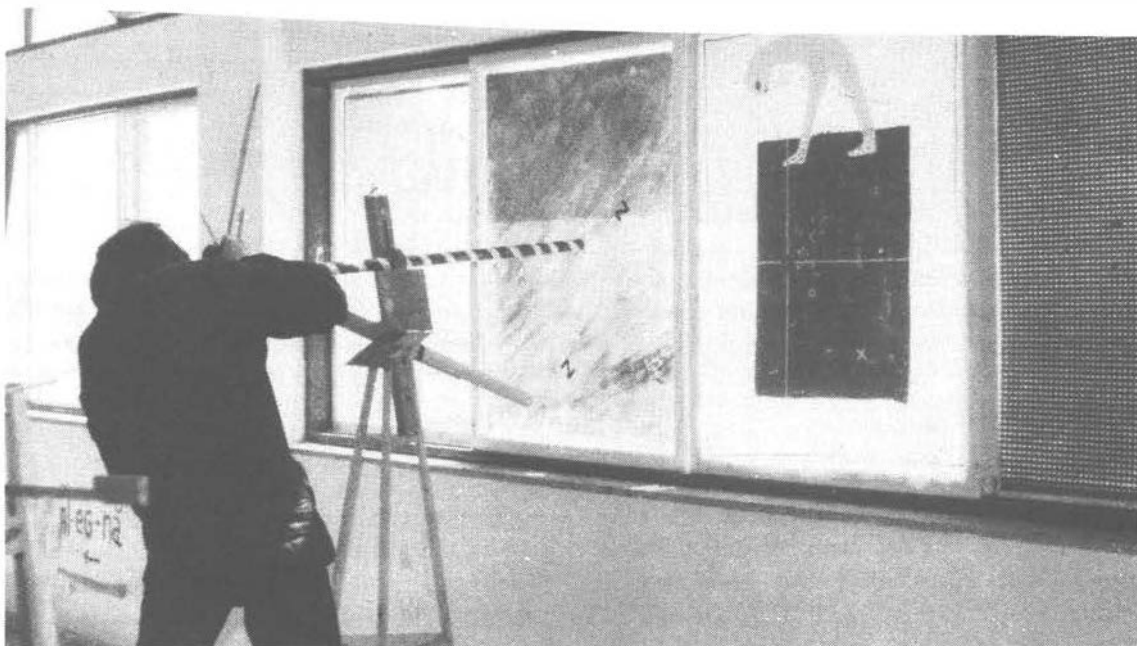
A natureza específica da arte admite um grau de conflito, uma acção de entropia a que a ciência geralmente não pode permitir-se. Porque, neste campo, lidamos com coisas previstas que não precisam ser verdadeiras ou com formas re-criadas, o espaço para a utopia, a atecipação ou o empenhamento pessoais são acrescidos; há liberdade para conceber ou re-conceber o contexto; *para evocar, re-criando significância*, através da expressão simbólica.

O jogo-em-comum da forma visual estética e da ilusão é bem explorado em «Arte e Ilusão», de Gyombrich (49.2)

Conclusões de tentativa

Através da exploração das 10 proposições apresentadas, tentámos iluminar o campo teórico com base no qual possa ser captada uma orientação para entender a natureza e estrutura da educação estética visual num certo contexto.

Do que foi focado parece possível desenharse que a «educação estética visual» é um conceito aberto, dependendo de variáveis contextuais. Contudo, alguns aspectos parecem ser característicos da sua estrutura, como se segue: ela cobre um campo educacional de experiência específico. Os seus polos principais são *o que há de único no indivíduo* (personalidade, vida interior, modo de ser) e *o seu crescimento*, por



Exposição, na galeria da E. S. António Arroio, Lisboa, Março 1981. Colaboração de alunos do Cpmplementar e de professores. As obras recuperando desperdícios, são modificáveis pelas intervenções dos visitantes. As paredes abrem-se à intervenção

um lado; e *as necessidades do envolvimento*, requerendo intervenção individual e colectiva, pelo outro lado. Ela deve pretender o máximo de auto-expressão e clarificada capacidade de crítica, o oposto de alienação; este é um papel que dá a este campo de expressão uma responsabilidade social que é um empenhamento em soluções abertas e positivas, a curto termo; usualmente, isto é correlacionado com vistas progressistas; todavia, o ensino deve mostrar alternativas ou facilitar modos de descoberta alternativos, democraticamente, sendo a responsabilidade do sentido de cada intervenção assumida autonomamente quer pelo aluno quer pelo grupo de alunos, primariamente: eles devem tornar-se autores, actores da totalidade dos actos de expressão/comunicação visual em que se empenham eles próprios. A longo termo, parece que uma atitude estética, uma experiência de re-criação não pode ser neutra: tem o sentido de uma extensão, de um acto de partilha, de um diálogo; assim, se resulta em fechamento, deterioração de qualidade ou limitação, podemos bem pensar que existirá alguma contradição e só

uma máscara de atitude estética estará sendo atingida.

O corpo de conhecimento no campo da «educação estética visual» deve ser relacionado com a descoberta de uma natureza pessoal interior (o que há de único no indivíduo) e com o estudo da forma visual, da natureza ao objecto, incluindo a forma de arte. Na pré-adolescência, o sistema pessoal do aluno de aproximar a forma visual sintáctica, semântica e pragmática, deve ser apoiado a ser auto-construído. Para atingir isto, noções de carácter, transformação, inter-relação forma-função, entre outras, podem ser aproximadas através da observação, *design* (ou concepção de formas), actuação e crítica/apreciação, de um modo generativo, no sentido de um curriculum-espiral. As dimensões das experiências/estudos devem cobrir os planos físico, estético e social, estreitamente inter-relacionados (como num paralelo com a inter-relação corpo-mente-envolvimento); a «realidade» do meio próximo parece merecer prioridade como ponto de partida (motivação) e contexto para aplicação.

As três áreas de estudos sugeridas por Eisner, a produtiva, a de crítica e a cultural (50) surgem agora muito mais integradas.

As experiências focadas aqui parecem ser absolutamente necessárias a qualquer criança ou jovem normal (e a crianças com deficiência, sob adaptação adequada) e o seu direito a elas deve ser garantido pela escolarização oficial, com tempo suficiente para permitir a impregnação, maturação, realização e formação de critério de apreciação requeridas. Pela altura da pré-adolescência, maior ênfase deve ser posto na auto-formação de critério e gosto de re-criar forma visual, de um modo tal que estes se tornem uma atitude a ser conseguida na vida quotidiana, seja qual for a profissão que o aluno venha a escolher.

A sequência e particularidade dos estudos parece depender do critério de cada professor, em função de cada contexto (tempo, espaço, condições humanas e materiais). Os professores devem ser preparados em função desta aproximação estética visual total e integrada que é requerida pelos alunos, em vez de estes sofrerem limitações derivadas das especializações dos professores (50.1). Mesmo professores especializados trabalhando em *workshop*/estúdios como uma equipa podem não corresponder ao nosso ponto de vista de «educação estética visual», porque esta vai muito além de prática ou solução de problemas com uma soma de técnicas: propomos um modo de aproximação muito mais integrado e total. A especialização parece nunca dever ser o propósito, nesta fase de estudos.

Os professores devem ainda ser coerentes, prestando atenção ao envolvimento da escola e da sala de aula; e à unidade do trabalho em «educação visual estética» com a acção total da escola (em que este se processa), não permitindo que aspectos contextuais negativos («currículo oculto») ou omissões («currículo nulo», invalidado) possam destruir os seus esforços educacionais (51).

Uma referência à inovação em Portugal da Educação Estética Visual

Nos anos 60, Betânio de Almeida, um professor de metodologia de «educação estética visual» na escola secundária, em Portugal, aproximou a noção de uma abordagem estruturada, apropriada a ajudar os alunos (pré-adolescentes e adolescentes) a generalizar, transferir, encontrar correspondência; ele chamou a esta abordagem *desenho extensional* (amalítico) e ela foi completada por experiências de composição e apreciação de arte. Mas fez mais: construiu um instrumento para orientar a acção educacional, chamado um *sistema básico dos elementos das artes visuais e a sua inter-relação* (52); poderemos apresentá-la num diagrama, como se segue:

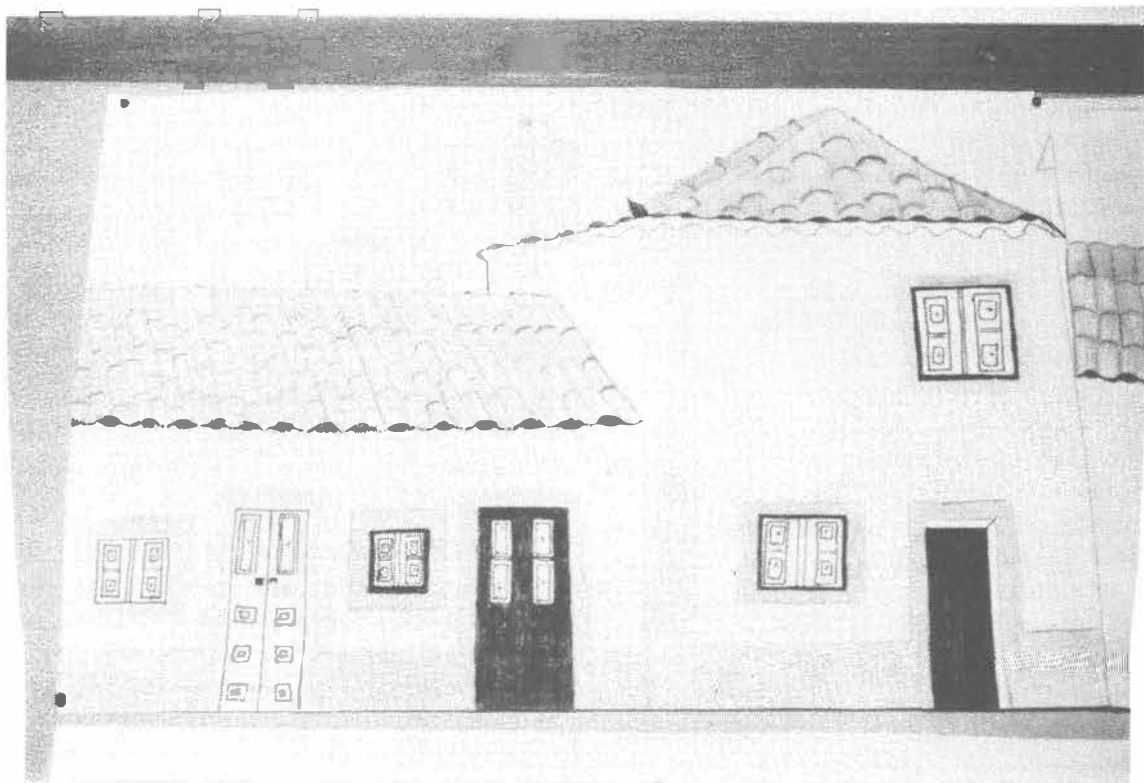
Este esquema é ainda uma base de referência na prática portuguesa (e na apreciação, particularmente) na «educação estética visual», na escola secundária.

A prática correspondentemente dos anos 60 foi considerada muito conduzida de um ponto de vista adulto e formal (sintáctico) sob grande influência Bauhausiana. Em 1975, uma nova orientação, muito mais baseada nos interesses e necessidades da criança e na influência do envolvimento (vista mais equilibrada, pragmática, acentuada) foi iniciada, mais próxima da orientação que está sendo proposta nas nossas conclusões; todavia, algumas incoerências que permaneceram fizeram-nos sentir a necessidade de um estudo profundo das raízes de todo o processo, na «educação estética visual» de pré-adolescentes e adolescentes.

Por agora, acrescentaremos apenas, num apêndice, um estudo dos modos pelos quais os pré-adolescentes e adolescentes portugueses se expressam em desenhos informais e apreciam apresentações visuais gráficas. Este estudo resulta da nossa investigação em quatro tipos de re-

giões de Portugal (norte litoral, sul interior, grande cidade e meio industrial), sobre questionários a gestores (professores), professores de «educação estética visual» e alunos, de Março de 1981. E acrescentamos alguns exemplos de trabalho comum produzido nas escolas portuguesas dos quatro tipos de regiões (fotografias), finalmente.

Estudo de cor integrado em estudo do envolvimento. Desenho de aluno 13 +; orientação da professora M. Leonor B. Lopes. E. S. Amora (Seixal). Março 1981



BIBLIOGRAFIA/NOTAS

(Desta segunda parte, tendo a 1.^a parte sido publicada no número anterior de «o professor»

N.B. A palavra «Homem» é usada no sentido de ser humano, mulher ou homem. Igualmente, quando nos referimos a «o professor» ou «o aluno» temos em conta as pessoas, femininas ou masculinas, abrangidas nessas designações.

38. Ibid (22.1)

39. Mc LUHAN, M. & FIORE, Q. (coord. by Agel, J.) *Guerra y Paz en la aldea global*. Martínez Roca Ed. Barcelona. 1971.

40. Ibid (7)

41. MOLES, Abraham. *Sociodynamique de la culture*. Mouton. Paris. 1967. & in Ib. (4).

42. Ibid (25).

43. CASSIRER, E. *Philosophie des symbolischen formen* III. 1929, segundo citação de DURAND, Gilbert. A imaginação simbólica. 1964. Arcádia. Lisboa. 1979.

44. Ibid (3).

45. Outro ser: ser vivo, objecto, forma não material, etc.

(45.1) POMAR, Júlio, in «*Helena Vaz da Silva com Júlio Pomar*», 1980. Esta citação não foi incluída na comunicação original e acrescentámo-la aqui por nos parecer esclarecedora sobre o ponto em foco. Esta mesma citação, tal como as fotos 2, 3 e 8 apresentadas na primeira parte desta comunicação, foram já publicadas em OLIVEIRA, Elisabete, *Comunicação Visual* (série de diapositivos e guião), P.5, e 7 e 14, respectivamente, Edição ITE (MEC), Lisboa. 1981.

46. In BACHELARD, G. *La poétique de l'espace*. PUF. 1957.

47. CARNEIRO, Alberto. *Novas tendências na Arte Portuguesa/New Tendencies in Portuguese Art*. CAPC (Círculo de Artes Plásticas de Coimbra). Inova. Porto. 1980.

(47.1) Convergentemente, MORAWSKY, S. (Ibid 48). P. 64), afirma: «O homem confrontou ainda a natureza e o animal foi ainda a principal mediação nos frescos de Altamira ou Lascaux, no bisonte de cabeça voltada da Mas d'Azil, e nas cenas de caça de Hoggar. É-nos oferecida aqui uma captação sintética da existência da nossa primordial espécie humana: os retratos poderosamente gráficos de bisontes, rinocerontes, cavalos, leões, etc., foram elementos da visão paleolítica fundada no princípio zoomórfico. Os seus aspectos principais foram a imolação e a copulação (procriação), ambas reflectindo o esforço para sobreviver e a necessidade de contestar rigorosamente e fundamentadamente e por todos os meios com a natureza (o síndrome servidão/domínio).

48. MORAWSKY, S. *Inquiries into the fundamentals of Aesthetics*. MIT (Massachusetts Institute of Technology). Press 1978. P. 327.

48.1. Parece-nos oportuno acrescentar aqui uma transcrição de MORAWSKY, S. Ibid (48). P. 330, que não incluímos na comunicação original, esclarecendo o conceito de «alienação» para este autor: «Eu entendo por "alienação" certos processos e os seus resultados que ocorrem numa situação histórica concreta através da conjugação de factores económicos, socio-políticos e ideológicos, e os quais os homens podem sentir como sendo forças independentes às quais eles podem quer submeter-se quer opôr-se, mas que se carece de fontes objectivas e subjectivas para controlar. Os processos de alienação e os resultados desta assim curvam a liberdade do homem; eles limitam a satisfação das suas necessidades quer espirituais quer materiais. A alienação artístico-estética é uma dimensão de uma alienação que cerca (=encerradora) que pode ser efectuada se a arte sucumbe a mitos e mistificações não da sua própria eleição, ou se combate estes, ou se os valores estéticos do modelo social são tão negligíveis que se tenham tornado apreciados dum modo exclusivo – resultando mito do artista encerrado na sua torre de marfim e superior aos acontecimentos, o mito do eterno "marginal"».

49. Ibid (48). Pp. 309-340.

49.1. Julgamos ser útil acrescentar aqui uma nota, além da comunicação original, para acentuar que consideramos que o trabalho do investigador da educação estética visual não é o de estabelecer verdades universais, inabalavelmente válidas; outrossim, julgamos ser seu trabalho o de tentar clarificar uma interpretação sintética da dinâmica dos fenómenos que será o mais adequada possível ao contexto ao qual é relativa. É uma construção provisória, para servir em transição.

Assim, existe uma corrente de vanguarda que defende que a expressão visual hoje não é mais essencialmente estética («anti-arte»); e, por extensão, poderá também argumentar-se que uma educação no âmbito da expressão visual não tem forçosamente de ser de ordem estética.

É ainda Morawski, S. (Ibid 48, Pp. 318-319) quem, depois de ter notado que entre as 3 funções que reconheceu na arte,

só a central (comunicação) será estética, sendo as duas outras para-estéticas, vem afirmar o seguinte: «Dada a presente situação, o melhor curso a seguir é aceitar a probabilidade de estar enganado e, todavia, tentar estabelecer pontes entre a tradição artística, com as suas relevantes categorias estéticas, e a «blasfema» vanguarda radical que, com a sua «anti-arte», tende para algo que ultimamente não será mais descrito como arte (um campo de fenómenos específico, mas antes como um modo de criação latente em todas as espécies de actividade humana)...«pelo menos para o transitório período de «crise». Se apoiasse as drásticas revisões (dos vanguardistas)...«seria impossível evitar a confusão do ainda defensável conceito tradicional de arte com a ideia de novos fenómenos «além arte». Um caos ainda maior que o presente reinará»...

49.2. GOMBRICH, E. H. «*Art and Illusion*» (*A study in the psychology of pictorial representation*). 1959. Phaidon Press Ltd. Oxford. 1977. (Com base em conferências de 1959, pelo autor).

50. EISNER, E.W. *Educating artistic vision*. E curso aos professores de «Educação Estética Visual». Lisboa. F.C. Gulbenkian (organização DGES/MEC). Maio 1980.

50.1. Nota além da comunicação original: entenda-se, quanto ao ponto aqui focado, que se não contesta que o professor seja um artista especializado em determinado processo plástico; o que se pretende defender é que, além do que os alunos muito aproveitarão em receber da visão aprofundada que o professor terá ganho na sua especialização particular, eles terão também de ser iniciados pelo professor em todas as outras vias de exploração necessárias a equilibrar o seu processo de desenvolvimento e a abrir-lhes perspectivas. No caso específico do sistema educacional português, no ensino secundário complementar já haverá uma iniciação mais específica; mas, mesmo a esse nível, parece não ser formativo reduzir prematuramente as perspectivas do aluno a uma determinada especialização – salvo o caso da «via profissionalizante» já adoptada pelo aluno.

51. Ibid (36). Para os conceitos de currículos «oculto» e «nulo».

52. ALMEIDA, A. Betâmio. *A educação estético-visual no ensino escolar*. Horizonte. Lisboa. 1976. O ensaio relativo ao sistema básico focado fora já anteriormente publicado em «Palestra». Liceu Normal de Pedro Nunes. Lisboa.

* NOTA: um apêndice a ser apresentado no próximo número, deverá completar esta comunicação.

Armando ou um amor à distância

□ Ana Maria Magalhães

A prática tem destas coisas. Quando entrei naquela aula pela primeira vez, fiquei aterrada. Era obviamente uma turma desequilibrada que tinha pela frente. Dum lado, um grupo de meninas alinhadas, de olhar seguro e inteligente, trazendo consigo todas as marcas possíveis de desafogo – casacos de boa qualidade, cadernos impecáveis, estojos caros. Do outro... não era tão fácil assim de definir. Havia meninas e havia rapazes. Eles eram uns matulões maiores que eu, daqueles a quem o corpo cresceu de repente, e trazem ainda o corpo e o espírito numa luta, a tentar ajustar-se. Cabelos mal cortados e mal lavados, mal vestidos, de olhar arrogante. Elas agitavam-se nos seus vestidinhos de verão, com casacos de inverno. Se exibiam um bonito estojo estavam de sandálias. Se traziam sapatos novos, não tinham pastas. Não me foi difícil imaginá-las a discutir de mão na anca... o que aliás acabei por ver mesmo muitas vezes. Que diabo! Pensei. Que se façam turmas heterogêneas está muito bem, mas assim... E agora, para quem é que vou dar as aulas? Tudo o que eu fizera a pensar nuns, não serve para os outros. E quem ajuda a segurar esta barra? Quando digo dum lado... e doutro, estou a ser literal. Os dois grupos já se tinham identificado, odiado e dividido.

Para começar, achei melhor ser neutra, distante. Dar informações apenas, com ar bem seguro. Distribuí as inevitáveis folhas da caderneta, registar a eterna lista de material. Tinha que pisar de mansinho e aguardar que a campai

me viesse libertar. Depois pensaria melhor no que havia de fazer. Mas não foi possível. Quando recolhi as folhas da caderneta, no lugar da fotografia, um aluno tinha desenhado duas tábias e uma caveira. Em vez de pensar, agi de imediato. Chamei-o pelo nome – Armando dos Santos. Uma cara redonda e sardenta ergueu os olhos para mim. Eram azuis, bonitos. Encolheu os ombros com ar de quem pensa «Vai começar» e aproximou-se lento e insolente. Tinha que lhe perguntar depressa alguma coisa que não tivesse nada a ver com o desenho, para o desarmar. Mas o quê?

— Não puseste andar na tua morada. É só assim, ou foi engano? (Ai que meto água, esta morada só pode ser duma barraca).

— Não, é só assim. E baixando ligeiramente a voz – é uma barraca.

— Ah! Está bem...

Olhámo-nos de frente e sorri-lhe. Mas sem pena, sem ternura, sem compreensão. Só mesmo como amiga. E acrescentei:

— Deves ter jeito para desenho, fizeste uma bela bandeira pirata.

Ele riu-se para mim e encolheu os ombros, já sem insolência.

E ficámos amigos.

Depois vim para casa então pensar. Com seis turmas não me era possível fazer um ensino individualizado. Mas naquela turma não podia prejudicar ninguém. As minhas meninas compostinhas tinham o direito de voar alto. Os outros tinham o direito de aprender o mais possí-



vel – que para muito, não estavam equipados nem me pareciam muito interessados. Que fazer? Que fazer?

A experiência com o Armando deu-me a primeira pista – não podia praticar ensino individualizado, mas podia, tinha que, criar relações individuais com cada um.

E assim foi. As aulas tornaram-se exaustivas, de tal forma que cheguei a ir ao calendário verificar quantos feriados calhavam nos dias em que os tinha... mas os resultados em geral, foram bons.

Para contar tudo, tinha que escrever trinta histórias diferentes. Conto só a do Armando, que foi a primeira.

Bom, naquele primeiro dia ficámos amigos. Mas os outros não podiam saber. Uma relação próxima comigo, deixá-lo-ia em cheque perante os companheiros de borga e pancadaria, e dar-lhe-ia a sensação de ser protegido como menino pobre face às meninas ricas. Aproximar-me muito, não podia nunca dar bons resultados. Para mais, ele era certamente uma criança sem mimos, atitudes carinhosas só podiam deixá-lo embaraçado. E carente de tudo – trazia sempre a mesma roupa, na cara havia por vezes riscos de sujidade que se mantinham intactos de aula

para aula (como seria o fornecimento de água na barraca?), cheirava a suor (mas um bom professor não tem olfacto). Carente de tudo, transformava as suas carências em agressão. Nunca entregou fotografias, que com certeza não podia tirar. Daí, a bandeira pirata no quadradinho que lhe era destinado. Não teria ceite nada do que acabei por dar a alguns dos outros com ar desportivo (livro a um, dossier a outro...). Por isso nada lhe dei. Mas apoiava-o muito. Fazia-o brilhar, perguntando-lhe o que tinha a erteza que ele sabia, sempre de longe. E lá vinha um muito bem, estás a fazer progressos – sempre com ar inexpressivo e profissional. E ele trabalhava, trabalhava, e agradecia a minha discrição, fitando-me com grande ternura. Mas só quando todos me olhavam de frente, seguindo uma exposição. Se junto dele orientava um trabalho ou nos encontravamos no recreio, ignorava-me. Mas ambos sabíamos o tempo todo que éramos bons amigos.

As meninas inteligentes fizeram trabalhos lindíssimos e às vezes traziam para a aula outros livros para consultar. Talvez por isso, um dia procurou-me no fim da aula com um velho livro de leitura da 3.ª classe. E exibindo uma página cujo título era «O Castelo de Guimarães»:

— Acha que posso estudar também por aqui?

Interessou-se tanto, trabalhou tanto, que acabou com um valente e merecido 5, bem como as meninas.

Foi um caso bonito. E eu não quis que acabasse sem qualquer coisa de palpável. Por isso, no último dia de aulas levei escondido num envelope pardo, um livro grosso, caro, cheio de gravuras – um livro de luxo sobre Piratas.

Quando íamos todos a sair, fiz-lhe um sinal discretamente.

— Está aqui um presente que bem mereceste.

Sorri-lhe, mas ele não disse nada porque tinha os olhos cheios de lágrimas. Pegou no cartuxo e saiu. Tenho a certeza que só o abriu em casa.



inquérito

Ensino Superior: Que pedagogia?

□ Rita Iriarte

Ao abordar o problema da Pedagogia no Ensino Superior, parto, naturalmente, da minha própria experiência e reflexão sobre os aspectos de que este problema se reveste na área da Literatura Alemã, tentando, no entanto, dar à minha exposição um cunho de generalidade que permita que ela possa ser válida também para outras áreas.

A competência científica de um docente do Ensino Superior pode, em determinadas condições, constituir um fundamento extremamente importante para o bom êxito pedagógico. É evidente que a experiência obtida ao longo de vários anos de ensino proporciona um treino valioso em que o docente vai desenvolvendo e aperfeiçoando as suas capacidades pedagógicas. Mas se considerarmos o caso de um principiante no campo do ensino, embora com boa formação científica, pode ocorrer um certo desajustamento. Interessa-nos tentar compreender quais as causas dessa possível incompatibilidade, que se torna tanto mais surpreendente, quanto é certo que o ensino universitário não se

processa sob a forma de mera transmissão de conhecimentos, mas oferece essencialmente um estímulo à pesquisa, sendo assim também uma forma de investigação.

Parece-me que o que está em causa não é tanto a adequação ou não adequação da mera competência científica ao ensino universitário, mas antes o tipo de formação científica de que o docente dispõe. Essa formação ultrapassa os limites do simples problema individual e está inserida em condicionamentos sociais mediante os quais é atribuída à ciência uma determinada posição e função no contexto global da existência. A competência científica não deve ser encarada como um dado abstracto, mas como algo que se processa em contextos sociais que podem afastá-la ou aproximá-la de uma pedagogia adequada. Num tipo de formação científica de cariz acentuadamente individualista, competitivo, em que o cientista se isola do mundo no universo da sua especialização, sem reflectir sobre o sentido do saber que cultiva, é evidente que pode existir um acentuado divórcio em relação

à prática pedagógica. Este é o tipo de formação ainda até há bem pouco tempo dominante, que exigia ao novo docente um esforço tremendo na adaptação a uma nova realidade.

Se a formação científica obedecer a modelos diferentes, se partir de uma reflexão acerca do sentido e função do saber, não como mundo fechado, isolado da experiência vivida, mas como forma de intervenção no mundo e, assim, de auto-realização, parece-me que nos aproximamos de um mais fácil acesso à prática pedagógica. Este tipo de formação científica não deverá processar-se como competição de competências, mas antes articular-se em formas de cooperação, em trabalho de equipa, logo, deverá ter como factor básico a comunicação. Na sua concepção das ciências hermenêuticas, Jürgen Habermas parte do modelo do diálogo e postula uma íntima relação entre a acção comunicativa do ser humano e a prática científica. A ciência, que engloba a apropriação crítica da tradição, representa um acto de emancipação, no qual está em jogo a própria vida. Segundo este filósofo, o factor que guia o conhecimento é o interesse, categoria epistemológica que não deve ser confundida com os interesses psicológicos individuais. No caso das ciências histórico-hermenêuticas e das ciências sociais, ele apresenta-se, respectivamente, como interesse prático e como interesse pela emancipação, ao passo que nas ciências empírico-analísticas se apresenta como interesse técnico. ⁽¹⁾ Neste sentido, a organização de novas formas de trabalho e a colaboração com vista a ampliar o alcance da comunicação científica parece-me um dado primordial que poderá permitir a continuidade entre a investigação científica e o ensino universitário.

Cabe, por isso, aos actuais investigadores e docentes que, na sua maior parte, tiveram uma formação ainda não influenciada por estas novas tendências, dar os primeiros passos no sentido de uma prática científica norteada pelos princípios da cooperação e da comunicação, tarefa que não é fácil, pois ela implica uma supe-

ração de barreiras psicológicas, o despertar de uma nova consciência social e moral e até, nesta fase inicial, uma certa abnegação. Creio que a constituição de grupos que pratiquem este tipo de investigação científica contribuirá não só para o progresso da ciência, mas também para a transformação do comportamento e, assim, das próprias relações entre os seres humanos. A existência de projectos de investigação colectivos em alguns departamentos da Universidade é já uma abertura neste sentido. Também no plano pedagógico estas mesmas premissas têm as suas consequências. A dinâmica de grupos constitui um campo não só da Sociologia, como da Pedagogia, que hoje não pode ser ignorado, também ao nível do Ensino Superior.

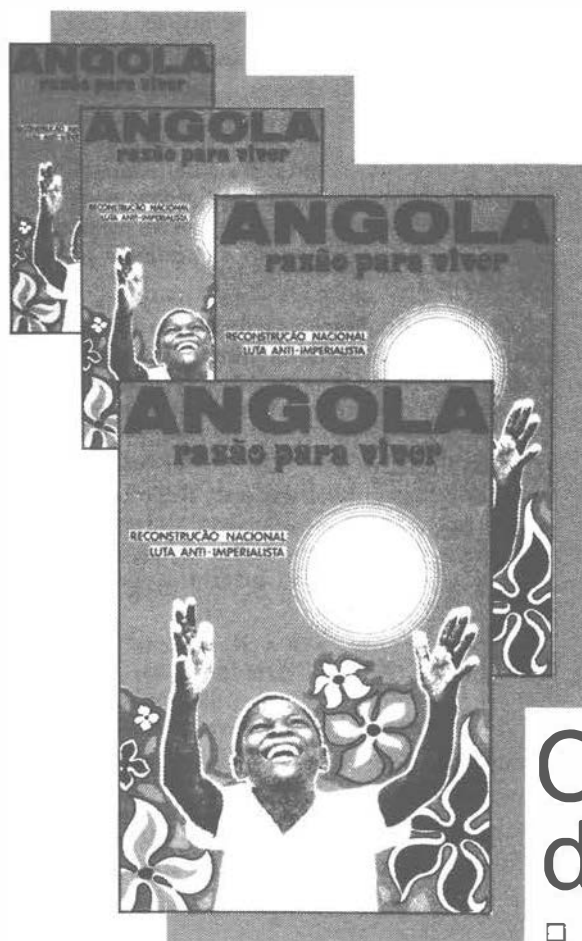
A eliminação de formas de comunicação assimétricas e o ideal de uma comunicação sem barreiras constituem assim o cerne psicológico e sociológico no qual deveria assentar a relação entre competência científica e competência pedagógica, ambas compreendidas como formas da competência comunicativa de que fala Habermas. ⁽²⁾ Parece-me que os cursos de Mestrado, recentemente introduzidos na Universidade portuguesa, podem converter-se num excelente veículo para a concretização destes princípios. Uma vez que se destinam a abrir uma nova fase na formação científica de licenciados, entre os quais se contam assistentes leccionando, para os alunos, matérias afins às que eles próprios estudam nos referidos cursos, parece-me que é aí que a formação simultaneamente científica e pedagógica pode ter lugar, não sendo de excluir até a possibilidade de um dos seminários anuais que integram o Mestrado versar um tema de Didáctica, com vista ao ensino universitário.

⁽¹⁾ Jürgen Habermas: *Technik und Wissenschaft als «Ideologie»*. — Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, p. 155-159

⁽²⁾ Jürgen Habermas: «Der Universalitätsanspruch der Hermeneutik». In: *Hermeneutik und Ideologiekritik*. — Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, p. 120-159



inquérito



Crónica de Angola

□ Manuel dos Santos Pinto

Os passarinhos alegam os campos com os seus cantos.

As crianças precisam de liberdade.

Voam... Voam... Voam muito alto.

Voam porque são livres.

As crianças precisam de viver, de cantar como os passarinhos.

(– Manuel Chicolomuenho – 12 anos

In «Vamos escrever, desenhar e pintar» – INALD – Luanda – 1980)



«Vamos escrever, desenhar e pintar» foi a palavra de ordem que presidiu a um concurso promovido, em Agosto de 1978, pelo INALD – Instituto Nacional do Livro e do Disco, organismo dependente da Secretaria de Estado da Cultura da República Popular de Angola. Presentemente é o título dum extenso álbum de mais de duzentas e vinte páginas, impresso a cores, com um aspecto gráfico geral atraente, e que reúne uma parte do resultado desse concurso: nada menos de 353 desenhos e 135 textos seleccionados.

Nos trabalhos de selecção participaram nomes bastante ligados à cultura angolana, dos quais se destacam, sem menosprezo para os restantes, Maria Eugénia Neto, autora de vários livros para crianças, e Boaventura Cardoso, na altura Director do INALD e hoje secretário de Estado da Cultura, um entusiasta e dinamizador da literatura infantil feita por crianças e em cuja bibliografia se inserem vários contos, em que as mesmas são protagonistas.

Esta edição, impressa em Novembro de 1980, embora distribuída já em 1981, devido à própria envergadura da obra, enquadrou-se nas várias iniciativas levadas a cabo na República Popular de Angola (RPA) para assinalar condignamente o Ano Internacional da Criança e demonstra o interesse dos responsáveis angolanos para com as crianças num País de imensas dificuldades e carências de toda a ordem. Por isso, o justo relevo que, através das páginas de «O Professor», se procura dar a estas iniciativas. Isto, para além de se revelar um aspecto pouco conhecido, mas importante, duma realidade social, cuja imagem é frequentes vezes conscientemente distorcida por um certo tipo de «informação», para a qual a justa luta dos povos pelo progresso não merece o mínimo respeito.

«Vamos escrever, desenhar e pintar», um dos livros mais vendidos em Luanda, durante o ano passado, é uma amostra significativa da literatura infantil feita pelas crianças angolanas e da sua expressão artística, pois as obras dos jovens autores, cuja idade oscila entre os 6 e os 16 anos,

44 | Educação no mundo

vieram praticamente de todo o País, inclusive de algumas pequenas comunas', como se pode constatar por uma observação mais atenta do volume.

Uma característica que facilmente se observa é o tipo de material empregue na confecção dos desenhos, muitos dos quais foram executados em folhas simples de cadernos escolares com e sem linhas. Tal situação é um reflexo das grandes dificuldades com que a educação na RPA se confronta dia a dia e que contribuem para diminuir consideravelmente o aproveitamento escolar. Estas dificuldades são logicamente mais notórias nos centros rurais, como resultado duma herança colonial que reflectia o carácter de classe de educação da época e do desenvolvimento extremamente desequilibrado, característica do colonial-capitalismo.

Com efeito, após a independência, com o advir da liberdade deu-se uma autêntica explosão escolar que não foi possível fazer acompanhar das estruturas adequadas para responder cabalmente às novas necessidades.

É interessante assinalar, como afirma na introdução Maria Eugénia Neto, que as crianças angolanas conseguiram transmitir, «através dos seus trabalhos, a expressão da sua fé inabalável que a África vencerá, que o colonialismo, o imperialismo e toda a forma de exploração desaparecerão da face da Terra e o socialismo triunfará, como o único sistema lógico social».

Como constata ainda aquela escritora, naturalmente essa fé é transmitida com mais força pelas crianças que vivem «nas províncias que foram ocupadas pelos fantoches e pelos racistas do *apartheid*, e onde a criança foi e é obrigada a



participar, de múltiplas formas, na defesa nacional».

«A criança nasce para ser feliz», como afirma a pioneira angolana Maria Cândida Semedo de 11 anos de idade. Porém, em Julho de 1979, Maria Eugénia Neto, embora com uma mágoa bem sentida, via-se obrigada a dizer: «Infelizmente, crianças há ainda hoje que são de novo bombardeadas, destruídas as suas vidas, ou estorpiadas para sempre». Elas lançam a todos nós o seu grito de protesto que «é ao mesmo tempo um grito também de guerra, para expulsar o inimigo».

Esta situação continua a ser quotidianamente vivida em Angola, devido às inúmeras e descaradas agressões dos racistas sul-africanos que, sob o já gasto argumento de perseguição aos combatentes da liberdade da Namíbia, a SWAPO, destroem infraestruturas económicas e sociais da República Popular de Angola e provocam um elevado número de mortos entre a população civil.

Assim, de Janeiro a Novembro do ano passado, a África do Sul efectuou no território angolano «mais de 1617 voos de reconhecimento, 100 bombardeamentos aéreos, 50 metralhamentos aéreos, 53 desembarques de tropas, 26 reconhecimento terrestres, 67 concentrações de formas e meios, 34 ataques terrestres, vários bombardeamentos terrestres, minagens e outras acções de menor envergadura». No auge da invasão o regime de Pretória empregou «aproximadamente 11 000 homens, 36 tanques Centurion M-41, 70 blindados do tipo AML-90, 200 veículos de transporte de tropas», para além de «artilharia composta por canhões G-5 e de 155 mm e mísseis terra-terra Kentron de 127 mm e

ceca de 90 aviões e helicópteros», como revelou o Presidente José Eduardos dos Santos na sua mensagem de Ano Novo ao Povo Angolano.

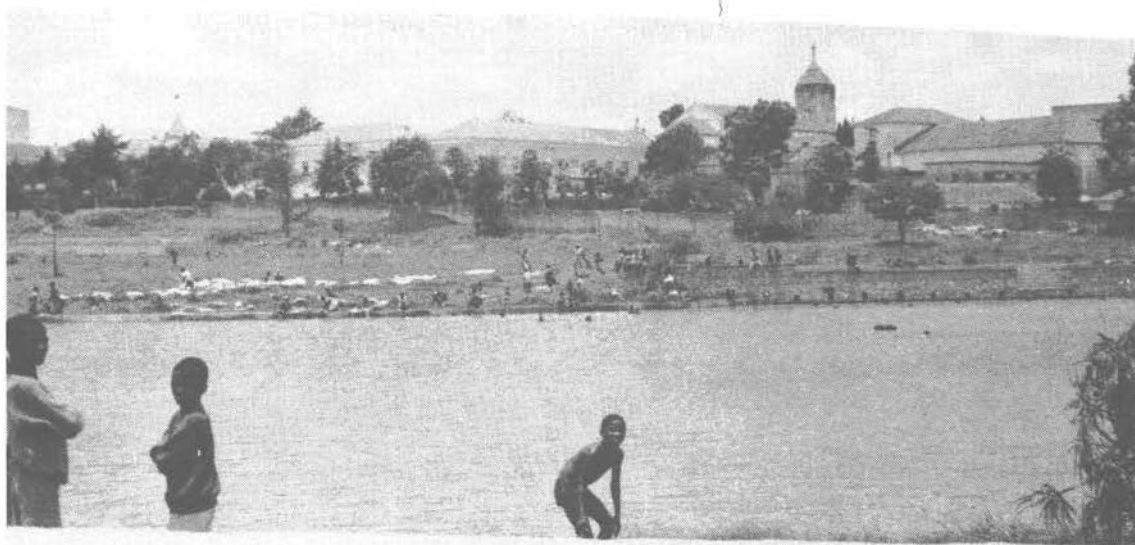
É precisamente esta realidade bem concreta que se reflecte também em «Vamos escrever, desenhar e pintar», obra cuja estrutura se encontra dividida em cinco partes, obra cuja estrutura se encontra dividida em cinco partes: Resistência e luta de libertação, independência, reconstrução nacional, a criança e homenagem, contendo esta última parte sete desenhos alusivos ao funeral de Agostinho Neto.

No capítulo referente à reconstrução nacional encontram-se variados temas, dos quais se evidenciam a solidariedade internacional (um dos aspectos importantes da nova educação angolana), a educação, a saúde, a protecção à natureza, a cultura, as actividades produtivas, isto é, sectores em que as crianças angolanas participaram duma ou doutra forma.

Uma outra experiência de literatura feita por estudantes angolanos foi realizada na cidade de Huambo. Trata-se de «Testemunho» que, nas suas 86 páginas, reúne 26 textos de prosa e 33 em poesia, feitos por alunos da 9.ª classe do Instituto Médio Agrário daquela cidade planáltica, durante o ano de 1978. Embora não tendo sido indicada a idade dos autores, é lógico concluir que esta iniciativa não se poderá incluir na literatura infantil feita por crianças, objecto deste e do nosso anterior apontamento, pelo que não lhe faremos qualquer outra referência.

Ao longo deste e do nosso anterior artigo, propositadamente, temos referido literatura infantil feita por crianças para a distinguirmos das obras destinadas às mesmas e habitualmente escritas por adultos, sendo este último, na maioria





dos casos, o sentido atribuído à literatura infantil.

Esta panorâmica, embora sucinta, sobre este tipo particular de literatura pretende ser um modesto contributo para a divulgação duma realidade que não tem sido convenientemente estudada, embora cresça, dia a dia, o número de estudiosos honestos que dedicam a sua atenção e o seu saber a autores e à literatura angolana. Se esta nossa achega contribuir para modificar parcialmente essa situação, então terá alcançado o seu duplo objectivo.

À semelhança do que fizemos no nosso anterior apontamento, aqui deixamos arquivados cinco pequenos textos extraídos de «Vamos escrever, desenhar e pintar», e que demonstra claramente «como as crianças ficam marcadas e reagem em relação ao ambiente em que vivem e se desenvolvem».

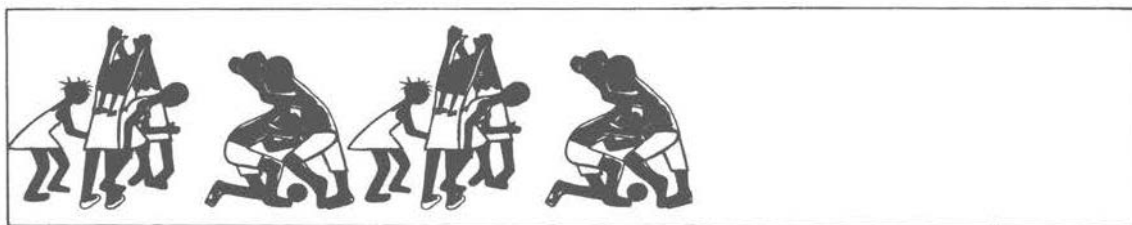
Nasci pequenino e pobre, cresci numa sanzala, onde nem sequer a luz dos carros se via.*

Miserável, fui crescendo sem saber o que se passava.

Um dia, quando uma tempestada chegou a mim perguntei à mamã:

— Mamã, que será aquilo? Minha mãe a sorrir olhou para o céu e respondeu-me que era o 11 de Novembro, o dia da solidariedade de todo o povo oprimido de Angola.

— Domingos João Milagre — 15 anos
**Sanzala — Pequena povoação*



O REFUGIADO



Todo o camarada que já foi refugiado viu como é ser refugiado.

Ser deslocado é uma vida muito ingrata. Por exemplo:

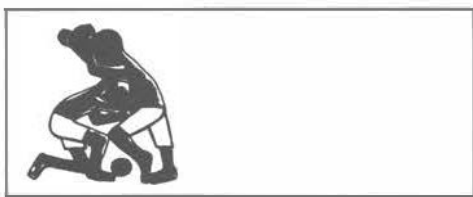
Eu já fui refugiado, já conheço a vida de refugiado. Muitas vezes uma pessoa está distraída na lavra ou num trabalho qualquer, numa viagem, e de repente surge um recuo. Foge-se para uma meta ou para um lugar onde se sinta mais segura.

Acontece que por vezes não há transportes e não se consegue levar todas as coisas. Muitas vezes as pessoas deixam os seus utensílios mais preciosos, e levam outros sem valor. É assim, quando o inimigo chega. Se for uma casa e capim ele rouba-a e queima-a.

O inimigo não poupa ninguém: nem doentes, nem aleijados, nem crianças.

– Domingos Afonso – 14 anos

**Lavra – Terreno cultivado*



A lapiseira, o livro, a catana, a enxada, são armas de combate.

As flores, o sol, são a beleza da natureza.

O blindado e o carro de assalto são armas defensoras do nosso país.

– José Lote Raposo – 11 anos

A AGRICULTURA



*O camponês
dono da sua enxada que traz às costas
Trabalha nos campos verdes.*

Não se esquece da sua enxada.

De pé descalço bate a enxada sobre o capim verde.

Canta quando ouve um pio de passarinho.

A coragem do camponês é igual à de um militar.

*O trabalho de um camponês
É de alevantar-se mais cedo. Pegar na sua arma enxada e ir para as pequenas picadas.*

Que vão para os campos.



Certo dia dormia eu numa aldeia.

Já era noite, noite alta...

Ouvia-se ao longe gritos e batucadas tão fortes,

tão fortes que quebravam o silêncio da noite.

A noite estava linda... acordei e escutei... espregitei e reparei que a lua me espreitava.

*O luar convidava-me para a festa.
Era a festa da aldeia.*

– Príncipe Pedro – 14 anos



das galerias

Pergunta quem pode... Responde quem deve?

O Grupo Parlamentar do PCP formulou um conjunto de requerimentos ao Ministério da Educação e das Universidades.

■ Plano de Educação Infantil

Caso exista, requer cópia do "Plano Nacional de Educação Infantil", já que o Ministro em entrevista ao "Povo Livre", afirmou: *"lançámos para todos os efeitos a educação pré-escolar"*.

■ Ensino Superior Politécnico

... *"fizemos arrancar o ensino superior politécnico"*, disse o Ministro ao mesmo jornal. E o PCP requer o envio de dados concretos sobre o Ensino Superior Politécnico, designadamente com indicação das escolas já criadas e em funcionamento.

■ Apoio financeiro à actividade de educação pré-escolar

Requere-se a lista das entidades e autarquias locais que, nos anos lectivos de 1980/81 e 1982/83, receberam qualquer forma de apoio financeiro ou outro para actividades de educação pré-escolar, no âmbito do OSMEU.

■ Quadro de professores da educação pré-escolar

Ainda a propósito do lançamento da educação pré-escolar, que se sabia não existe um quadro de profissionais para o sector, designadamente um quadro de professores. Tomaram-se medidas? Quais?

O quadro foi acordado em Julho de 1981, com os Sindicatos. *Cadê?...*



■ Escolas Superiores de Educação

Em Janeiro do corrente ano foi publicado no DR n.º 13, II série, um edital em que se declara aberto concurso para a frequência de cursos em mestrados de educação.

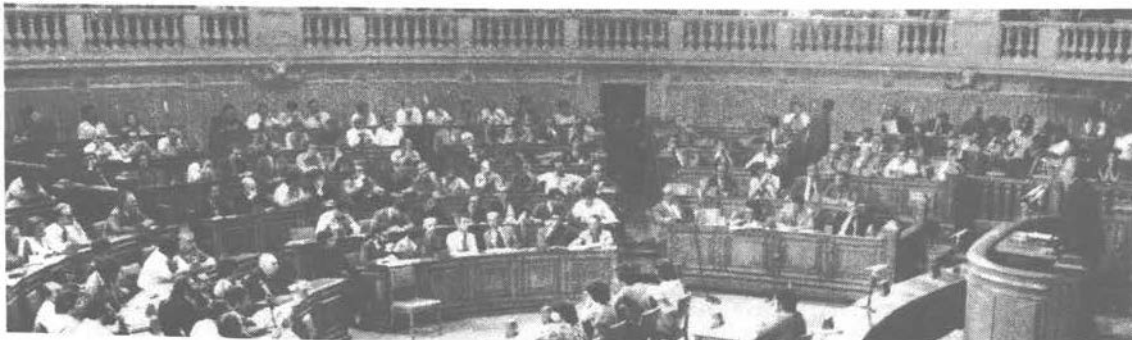
Pergunta-se:

- 1.º – Que legislação serve de fundamento ao edital referenciado?
- 2.º – Quais as escolas superiores de Educação já existentes? Quando e em que prazos entrarão em funcionamento?
- 3.º – Quais os *curricula* dos respectivos cursos?

■ Concurso para mestrados em educação

No requerimento das perguntas anteriores, o PCP quer ainda saber:

- 1.º – Que critérios presidiram à pré-selecção dos candidatos convocados para as entrevistas?
- 2.º – Que critérios de apreciação e selecção foram aplicados no decurso das mesmas?
- 3.º – Que fundamento legal autorizou a DGE Superior a pré-seleccionar e a seleccionar os candidatos com base em critérios que não constam de forma explicita, ou implicita, do edital em referência, designadamente o critério *menores de 40 anos*?





Realizou-se nos passados dias 17, 18 e 19 de Março, nas instalações da Fundação Gulbenkian, uma Conferência sobre o Ensino Primário organizada pelo Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL), sob o lema genérico *Renovar a Escola Primária/Democratizar o Ensino*, e que mereceu a honra de ver a sua Sessão de Abertura presidida pela Dr.^a Manuela Eanes.

Com origem numa moção apresentada pela direcção do SPGL ao 1.º Congresso de Professores e que teve a aprovação entusiástica dos congressistas, a Conferência agora realizada culmina todo um processo preparatório que permitiu uma ampla panorâmica da actualidade no ensino primário, uma reflexão sobre essa realidade e a elaboração de propostas dos professores para

debelar a crise, propostas que serão presentes à Conferência para ratificação.

Aproveitando o vasto movimento de reflexão gerado à volta da Conferência, a direcção do SPGL distribuiu três documentos que se destinaram a coordenar os trabalhos preparatórios e a redacção final das propostas a votar. São esses documentos o “documento-base”, “reflexões necessárias sobre os diferentes projectos de lei de bases do sistema educativo” e “projecto de caderno reivindicativo”.

Não temos ainda em nosso poder as alterações feitas a estes documentos pela Conferência. No entanto, porque se trata de um trabalho exaustivo e da qualidade a que o SPGL já nos habituou, damos aqui algumas indicações muito gerais dos documentos cuja redacção final será em breve publicada pelo SPGL.

Documento-base: «Renovar a Escola Primária, Democratizar o Ensino».

I – O Ensino Primário em Portugal: uma perspectiva histórica.

II – A renovação da Escola Primária e a Democratização do Ensino

A) Propostas relativas aos objectivos e conteúdos do Ensino Primário (sobre o desenvolvimento da educação pré-escolar; sobre a integração da escola primária num ciclo da escola única de 9 anos; sobre os conteúdos programáticos do ensino primário; sobre a formação inicial e contínua dos professores).

B) Propostas relativas à rede e à organização do ensino primário (sobre a organização da rede do ensino primário; sobre a organização do horário escolar; sobre o desenvolvimento e aprofundamento da gestão democrática no ensino primário; sobre os objectivos e métodos de actuação dos serviços de inspecção escolar).

III – Intervenção dos professores do ensino primário na renovação da escola e na democratização do ensino.

Projecto de Caderno Reivindicativo: I – Uma profissão estável, segura e gratificante (proces-

samento das fases; professores que foram regentes, eventuais e de posto; compensação pelo acesso à 2.ª, 3.ª e 4.ª fases; processos de pagamento do vencimento; salários e subsídios complementares; reajustamento de Letra; acumulações; aposentação; segurança social; intervalo no período lectivo; férias; faltas e licenças; isolamento e condições para habitação; tarefas burocráticas e não lectivas; instalações; material didáctico; pessoal auxiliar; monodocência/pluridocência; horário; população escolar; inspecção; apoio à acção educativa; estabilidade e segurança de emprego; telescola; alfabetização).

II – Gestão Democrática (princípios; Conselho escolar; gestão ao nível de zona ou conselho; gestão a nível distrital).

III – Formação de professores (formação inicial; formação contínua; trabalhadores-estudantes).

Reflexões sobre diferentes projectos de lei (Algumas questões para um esclarecimento sobre vários conceitos; quadros relativos à qualificação do pessoal docente, de 1977 a 1980; sistemas de formação de professores propostos pela AD, PS, PCP e MDP/CDE; sistemas de ensino propostos pela AD, PS, PCP, MDP/CDE).

Como facilmente se depreende deste mero enunciar de pontos, a Conferência decorreu com plena participação entusiástica dos delegados (o SPGL estimara 200, compareceram 345!) bem como dos convidados.

O professor, que foi convidado e acompanhou toda a Conferência, aproveitando o intervalo dos trabalhos procurou ouvir alguns dos delegados sobre as suas impressões relativamente a mais esta importante iniciativa do SPGL. Assim contactámos três professores a quem pedimos que nos dissessem, a nível da sua zona, o que pensavam de todo o processo que antecedeu a Conferência: (1) *que aceitação teve a iniciativa*, (2) *que realizações originou* e (3) *que perspectivas viam para o seu trabalho derivadas da*

ampla discussão dos problemas dos professores e das escolas que esteve na base da organização da Conferência.

Manuela Ramos Lourenço, da Escola n.º 2 da Damaia: (1) Esta iniciativa foi lançada no 1.º Congresso dos Professores, em resultado de uma moção aí aprovada. Portanto nós já estávamos à espera, preparados para a sua realização. No entanto, a partir do momento em que se tomou conhecimento da concretização, é evidente que todo um novo dinamismo foi alcançado. Na nossa zona, a Damaia, houve acréscimo no número de pessoas que é costume aparecerem para este tipo de reuniões. Entre sindicalizados e não sindicalizados a mobilização foi grande, derivada do real interesse que os professores sentem pela resolução de questões com que se preocupam todos os dias. Temos na Conferência 7 delegados e alguns convidados, um dos quais é o delegado escolar da nossa Zona que, embora conteste muito o SPGL não deixou de ter curiosidade em cá vir...

(2) Na nossa Zona, logo de início, pensámos que o mais importante para a realização da Conferência era que houvesse grande difusão dos seus documentos-base e muitas oportunidades de debate sobre todos os problemas que nos preocupam e que certamente seriam abordados na Conferência. Estes foram os pontos que mais nos ocuparam: debater, divulgar, ver se os documentos-base contemplavam ou não os nossos problemas e discutir por que sim ou por que não, e sugerir o que fosse caso a sugerir. Fizemos muitas reuniões (de trabalho e de esclarecimento), fizemos jornais de parede chamando a atenção para os pontos da Conferência que sabíamos mais sentidos na Zona, procurámos que o maior número possível de colegas se informasse.

(3) Penso que vamos conseguir melhores resultados até no futuro próximo, sem dúvida. A minha zona é uma zona de professores efectivos, e é uma zona onde a esmagadora maioria dos professores *ouve* os delegados sindicais. Po-

dem não participar em reuniões, mas nos intervalos ou nos encontros casuais conversam, tentam saber mais o que se passa e "o que pensa o Sindicato". Fala-se pouco relativamente ao que os professores estão preocupados e ao peso da responsabilidade que sentem em cima de si. Aqui há tempos, por exemplo, havia nas conversas entre professores um certo peso de reivindicação salarial e de queixa pelo estatuto social que lhes era atribuído. Hoje, se é comum a amarga queixa de que o ordenado não dá, não é menos frequente a crítica áspera às condições em que trabalham, às condições dos alunos, a preocupação profunda pelo não aproveitamento dos alunos por condições exteriores à escola, a necessidade de apoio ao seu trabalho e à sua formação. Os professores, não só os do primário, estão profundamente descontentes e inquietos. É verdade que há professores que não estão dispostos a correr riscos (de novo a insegurança... e o medo). Mas há muito poucos que estejam dispostos a combater medidas que de facto entendem justas.

Esta Conferência veio suscitar uma grande curiosidade, principalmente entre aqueles que mais se fazem notar por aquilo a que por vezes chamamos, com alguma leviandade, "alheamento" dos problemas: de repente, dei-me conta que muitos deles apenas desconheciam os pormenores, que estavam no essencial perfeitamente conscientes e determinados... O documento-base e o projecto de caderno reivindicativo foram duas grandes surpresas: para eles, por verem que os seus problemas figuravam ali muito claramente, para mim por ver que, de facto, tínhamos conseguido reunir o conjunto de preocupações da classe.

Todo este trabalho preparatório foi importantíssimo, na nossa zona. Agora estamos na Conferência, que eu desejaria tivesse o dobro da duração, tal a necessidade que temos de nos reunir e discutir profundamente os nossos problemas. Vamos sair daqui com mais certezas adquiridas, com mais pontos de reflexão futura. Va-

mos, sem dúvida, melhorar a nossa prática diária.

Acabada a Conferência, na minha escola vamos fazer uma reunião com os pais dos alunos onde lhes vamos fazer uma exposição geral sobre o que aqui nos trouxe, o que aqui ouvimos e aquilo que defendemos enquanto professores/trabalhadores. Parece-me que esta nossa resolução é muito importante numa zona como a Damaia.

Outra medida prática que se seguirá é a tentativa de maior contacto com os nossos colegas destacados para a alfabetização: pelas características e dificuldades próprias à alfabetização, esses professores sentem-se isolados dos colegas e simultaneamente entalados entre dois esquemas inconcebivelmente antagónicos – por um lado as estruturas autárquicas a que estão ligados por destacamento e que têm uma dinâmica popular própria, por outro lado as delegações escolares



que na generalidade não “compreendem” bem o processo e os querem a seu contento...

Estas duas decisões da nossa escola são resultado do trabalho preparatório da Conferência. No restante, vamos nortear a nossa prática pelas conclusões colectivas que daqui saírem pois isso

Publicidade

ORIENTAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Somos um Gabinete especializado, com experiência de muitos anos, nos domínios:

- Diagnóstico Infantil
- Despistagem de dificuldade de aprendizagem
- Orientação escolar
- Orientação Profissional

CONSULTE-NOS



Av. da República, 64-5.º - Telef. 76 03 28 - 76 15 77 - 77 26 08
1000 LISBOA

criança
sofia...



agora **QUITOSO**



elimina totalmente
piolhos e lêndeas

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

A VENDA SÓ NAS FARMÁCIAS

nos dará outra força e o nosso trabalho terá melhores resultados futuros.

Fernanda Duarte, da Escola n.º 2, de Oeiras:

(1) A aceitação da iniciativa foi boa, as pessoas na zona estão prontas a falar sobre problemas directos do quotidiano. Prestam muita atenção às reivindicações económicas e sociais; compararam a sua situação com a do secundário, em matéria de redução de horário, por exemplo.

Problemas como a redução de horário, reforma, lei de cônjuges, recreios e desconto do artigo 4.º nas férias... são pontos “quentes” na Zona... Digo-lhe isto porque, como conhece o projecto de Caderno Reivindicativo, está a ver como as pessoas não estavam à partida dispostas à participação.

As pessoas interessavam-se pelas reuniões, queriam até saber sobre possíveis consensos na zona, queriam saber como estavam a correr os trabalhos preparatórios para a Conferência. Mobilizaram-se sindicalizados e não-sindicalizados – quem queria participar, era bem acolhido. Até dois colegas ligados ao Sindep acharam forma de se informar e concluíram, *expressamente*, que de facto o Sindep não os informava de nada. Claro que não tem importância: sempre que queiram, nós dizemos. São colegas. Um dia estarão connosco de forma mais conscienciosa... ou apenas “mais clara”.

(2) Fazíamos reuniões semanais no SPGL e reuníamos também semanalmente na Zona, para alargar a informação recebida – seja documentos para discussão, seja notícia do andamento dos trabalhos noutras zonas, ou ainda para sugerir outras iniciativas de que tínhamos tomado conhecimento. Esta pequena comissão local depois desdobrava-se pela zona e lá fomos preparando tudo até à eleição dos delegados e dos convidados. Posso dizer que “correu bem”, correu até com uma animação maior do que esperava. E isso é muito positivo.

(3) A nível do nosso trabalho, é evidente que não vamos descurar o dinamismo que conseguimos: hoje, com esta preparação para a Confe-

rência, somos mais que já nos conhecemos e que vamos engrossar as potencialidades de luta. Posso dizer que na nossa zona todo o trabalho realizado para a Conferência confirmou a mobilização crescente. Todo este processo vai crescer – se saírem daqui coisas e propostas palpáveis.

Júlio Prata Ribeiro, Escola n.º 2 (P3), da Moita:

(1) A Conferência foi aceite com entusiasmo, por ser uma oportunidade específica para o primário debater problemas reais de todos os dias: condições de trabalho, formação, gestão democrática.

A Moita é uma zona onde se discute o porquê do Conselho Escolar e o seu trabalho; onde se discorda do despacho que dá poderes à Delegação Escolar; que contesta a nomeação do Delegado porque o querem eleito pelos professores. Não aceitam que o Director Escolar seja veículo da administração central, exigem que seja um porta-voz dos professores.

É uma zona de professores jovens, com forte empenhamento profissional. Na minha escola, por exemplo, somos 22 professores, oito dos quais efectivos. Há 18 sindicalizados...

As condições de trabalho na maioria das escolas são péssimas: há excesso de alunos, há falta de pessoal auxiliar, há edifícios em péssimas condições.

Num meio como o nosso, a Conferência seria sempre bem acolhida a nível geral.

(2) As realizações levadas a efeito para a preparação da Conferência traduziram-se essencialmente em discussões, mais aprofundadas e aumento de contactos e informações entre escolas.

Tivemos dificuldades... estou a lembrar-me de uma escola da Baixa da Banheira que nos foi “inacessível”: a Directora é do SINDEP e cortou as possibilidades de contacto na escola. Isto não evitou que os colegas fossem contactados, é óbvio, por outras formas e noutros locais; no entanto impediu que a escola estivesse aqui representanda. Mas este caso é apenas uma excepção “edificante”.

Fizemos reuniões, como já disse, donde saíram propostas para apresentar à Conferência. Criou-se um grupo de trabalho sobre gestão democrática que traria propostas à Conferência, mas que no final concluiu que as suas propostas estavam contempladas no documento-base. Isto não desmobilizou o grupo: achou-se preparado para esclarecer mais profundamente e que o seu trabalho lhes permitiria uma intervenção de maior qualidade nos trabalhos da Conferência.

O nosso trabalho preparatório levou a que aqui tenhamos 4 delegados e 5 convidados, todos eleitos. Parece-nos que é uma boa representação dum concelho com um tal de 200 professores.

(3) Dadas as condições da zona, penso que a principal característica do trabalho foi o progresso qualitativo. É facto que houve maior participação nas reuniões, que a Conferência suscitou "curiosidade". As presenças aumentaram, sem dúvida. Mas nós sabemos que o facto de



não aparecerem às reuniões não significa baixa de capacidade de mobilização: as pessoas estão atentas, correspondem quando é preciso – sempre. Mas o trabalho desenvolvido foi de maior rigor de informação e esclarecimento, quer da parte dos activistas, quer da parte dos partici-

Publicidade

RADIKAL®

(Loção a 0,5% de Malatiao *)

* «ACONSELHADO PELA OMS,
NOS PROGRAMAS
DE SAÚDE PÚBLICA,
PELA SUA EFICÁCIA
E GRANDE MARGEM
DE SEGURANÇA
(OMS,
TECHNICAL REPORT SERIES,
N.º 227.32)»

O MALATIAO
FIXA-SE NOS CABELOS
DURANTE SEMANAS,
DESTRUINDO
SIMULTANEAMENTE
PIOLHOS, LARVAS E LÊNDEAS
EVITANDO ASSIM,
APÓS UMA ÚNICA APLICAÇÃO,
O RISCO DE RECIDIVA
POR CONTAMINAÇÃO



UMA SÓ APLICAÇÃO
É RADICAL
CONTRA PIOLHOS E LÊNDEAS



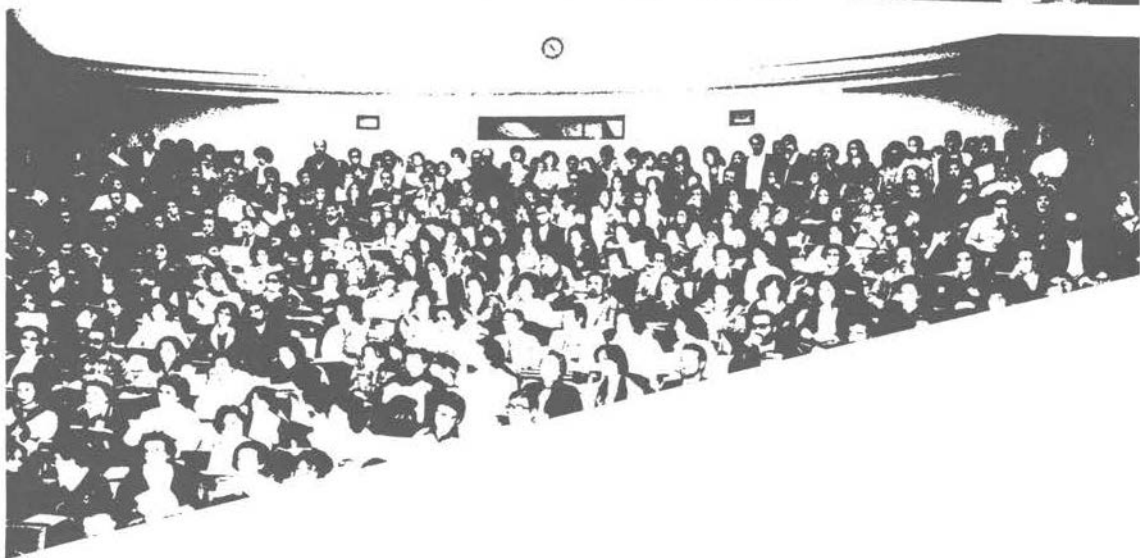
Laboratórios Biofarma, Lda

pantes. Com a mesma facilidade com que se comenta o dia a dia, comentaram-se as razões das situações e as leis. Parece-me que isto é um passo importante no sentido da melhoria de qualidade do trabalho futuro. As conclusões que saírem desta Conferência têm, na nossa Zona, um campo preparado para as receber, para passar à prática, para as adaptar às nossas realidades. Foi um trabalho de consciencialização que se processou – isto, parece-nos o melhor.

Embora a realização da Conferência sobre o Ensino Primário estivesse no ar desde a realização do 1.º Congresso dos Professores, ela vem inserir-se num contexto de consciencialização à volta da crise da educação no País, que nos permite classificá-la como mais um inestimável con-

tributo dos professores ligados ao SPGL para o combate firme às razões que levaram à crise e todos os dias a alastram.

Único grau de ensino para todos os cidadãos (ainda que saibamos que nem todos, de facto, o cumpriram ou o cumprem), o ensino primário é um dos pilares da nossa "qualidade de vida" futura. Tratado com desvêlo e efectivos intuitos de progresso pela 1.ª República e no período que imediatamente sucedeu ao 25 de Abril de 1974,



tem sofrido nos últimos anos tantos “desleixos” e contra-ordens que nos arrastam a pensar na “qualidade” de muitos ministérios.

o professor: *cuja simpatia pela instrução primária é notória, fez questão de saber o que pensavam os organizadores (SPGL) sobre as razões desta Conferência, que esperanças nela depositaram. Com este intuito, já sobre o fecho da Conferência, contactámos um elemento da direcção do SPGL ligado ao ensino primário, Lurdes Fernandes, a quem pedimos alguns esclarecimentos:*

o professor: *Porquê esta iniciativa? Quais os seus objectivos?*

Lurdes Fernandes (LF): Com a realização da Conferência “Renovar a Escolar Primária/Democratizar o Ensino” o Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL) pretendeu reunir a rica tradição liberal democrática existente no País relativamente ao Ensino Primário e dar lugar a um debate que apontasse perspectivas fundamentais para a renovação da escola primária. Sentimos cada vez mais a degradação do ensino primário, desde as más condições de trabalho à insuficiente formação de professores, passando por uma gestão de capa democrática.

Outro aspecto para a realização da iniciativa é o facto do ensino primário ser, ainda hoje, o único grau de ensino que é extensivo a todos os portugueses. Tornava-se, pois, importante e urgente a discussão dos graves problemas que afectam os professores do ensino primário e consciencializá-los para a unidade na luta reivindicativa dos seus direitos. É altura de dizermos: **BASTA!**

o professor: *Que adesão e contributo da parte do professorado na preparação e no decorrer dos trabalhos?*

L.F.: Uma das tarefas da Comissão Organizadora, na fase preparatória da Conferência, era motivar os professores para realizarem reuniões nas suas escolas, das quais deveriam sair delegados eleitos. Em todas, registou-se grande receptividade e desejo de participação. Prova-o os



cerca de 350 delegados eleitos, número que excedeu o inicialmente previsto.

Nas referidas reuniões, além do esclarecimento sobre os objectivos da iniciativa, analisaram-se também o documento-base à Conferência e pontos para um projecto de caderno reivindicativo. Daí, resultaram propostas muito interessantes.

Já na Conferência, registou-se de novo um forte contributo do professorado, através de intervenções vivas e acutilantes, com fortes denúncias às condições de trabalho, responsabilizando e pondo em causa a política do MEU. Discutiram-se o documento-base e o projecto de caderno reivindicativo, surgindo outras propostas que, com as apresentadas quando da preparação da Conferência, vieram enriquecer em muito os dois documentos posteriormente aprovados.

Durante os três dias da Conferência, os delegados – sentindo a responsabilidade de eleitos pelas escolas – mostraram a todo o momento uma viva participação, marcando sempre a sua presença até final dos trabalhos.

Não podemos deixar de vincar o esforço de muitos elementos que, na fase preparatória, tornaram possível, com a Direcção Sindical, a Conferência. Muitos vinham de longe. Primeiro com presença semanal, depois diária aos trabalhos para que a Conferência fosse um êxito.

Embora fatigados pela actividade lectiva do dia a dia, encontravam forças para levar avante esta grande iniciativa do Sindicato que tornou mais forte a unidade dos professores e foi um momento de são convívio.

o professor: *Que importância para o Ensino Primário poderá ser extraída desta Conferência?*

L.F.: Desta Conferência ressalta, para já, a gradual modificação que se vem operando no professorado do ensino primário. Na profissão, regra geral, de acesso mais possível à mulher, dona de casa, mão-de-obra barata, o homem também começa a surgir e em número de se registar. Deixou de ser, de igual modo, aquela profissão em que a classe era subjugada, desconhecida, em que a idoneidade profissional era posta em causa. Os professores, hoje, sabem o que querem e para o que lutam.

Esta realização tornou ainda possível, através dos delegados, uma aproximação entre professores que, pelo debate muito vivo, é sinal evidente que a classe está predisposta a lutar pelos seus direitos.

Consideramos mesmo a Conferência um importante marco histórico no ensino primário. Terminou o interregno de muitos anos. Os professores do ensino primário, como na 1.ª República, retomam a participação activa na sociedade.

Como primeiro resultado prático da Conferência temos o caderno reivindicativo, que estará presente na luta dos professores.

o professor: *Qual o grau de apoio e participação do MEU a esta iniciativa?*

L.F.: Estamos em crer que *apoio e participação* são palavras ignoradas pelo MEU. Quer isto dizer que nem apoio nem participação tivemos. Apenas o despacho do Secretário de Estado da Educação e Juventude, possibilitando a dispensa de actividade lectiva aos participantes à Conferência.

Convidado o sr. ministro a estar presente, quando do debate sobre os vários projectos –

incluindo o seu – de Lei de Bases do Sistema Educativo, respondeu, de princípio, negativamente. Fazendo-lhe sentir a sua participação em igual debate no Norte, resolveu dizer sim pouco consistente. Na prática, viu-se: apareceu substituído pelo Director Geral do Equipamento Escolar.

Para os participantes, a sua ausência significou o não querer dialogar com os professores do ensino primário, demarcando-se e desprezando-os. Daqui se conclui que é sua determinante o desejo de reger a Educação autocraticamente.

Ainda aqui queremos apontar dois aspectos antagónicos. Por um lado, com muito agrado, a presença da delegação do Sindicato dos Professores da Zona Sul, com a natural evidência do apelo à unidade e solidariedade na solução de problemas afins a todos os professores. Por outro, a incorrecta atitude dos sindicatos das Zonas Norte e Centro que, convidados, nem sequer justificaram a sua ausência.



Em Coimbra, três dias, trezentos e cinquenta professores



□ Helder Ribeiro

Não fecharam as escolas da Zona Centro nos dias 11, 12 e 13 de Março, mas teriam praticamente fechado, se todos os professores tivessem sabido do que se ia passar em Coimbra.

Uma carta inofensiva, assinada por um profissionalizando de Educação Física duma escola secundária de Coimbra, chegou às escolas, anunciando um Seminário sobre o Processo Ensino-Aprendizagem.

Ninguém poderia adivinhar que se iria desencadear uma acção de tão grande impacto e adesão. Como ninguém imaginava que se iria tratar dum acontecimento inédito em reuniões promovidas para professores: tanta gente a trabalhar em grupos de oito pessoas. Quer dizer que a organização previu os mínimos pormenores e

teve a colaboração de alguém. Esse alguém não foi o Ministério: foi a Escola de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca e algumas livrarias de Coimbra, uma cedendo as óptimas instalações e serviços, outras subsidiando as pastas com a documentação necessária. *As Escolas dos profissionalizando que lançaram a ideia não colaboraram* ⁽¹⁾. Só que a teimosia e a juventude dos organizadores – não fossem de Educação Física! – se sobrepuseram à vontade da escola-ministério-instituição, onde emperrara a iniciaiva.

E foi-se para a frente e foram 21 horas cheias, de informações expositivas e debate, reuniões de grupo e plenários vivos, de professores inte-

⁽¹⁾ – Limitando-se uma a ceder as instalações para dia 13 e chegando mesmo a outra escola a “chumbar” a acção.

ressados em aprender a ensinar. Além do convívio e conhecimento entre si de quantos trabalhavam para o mesmo fim, sem que o Ministério se preocupasse em fazer que se encontrem e conheçam e troquem informações e diálogo, houve oportunidade de contactar com peritos de vanguarda, críticos e fundamentados, autenticamente jovens, duma escola jovem: do Instituto Superior de Educação Física de Lisboa; foram prelectores Carreiro da Costa, João Jacinto e Luís Bom. Foram exaustivamente tratados os temas do processo ensino-aprendizagem, numa abordagem sistémica, a problemática da definição de objectivos em educação ou didáctica dos objectivos e as correntes actuais do pensamento pedagógico, terminando, já na tarde de sábado, no problema da comunicação educativa.

Das nove da manhã às seis da tarde, sempre para mais, houve a presença quase massiva de quantos estavam inscritos, de Coimbra, Aveiro, Alcobaça, Arganil, Ansião, Águeda, Albergaria, Anadia, Benedita, Batalha, Castanheira de Pêra, Estarreja, Esgueira, Esmoriz, Figueira da Foz, Cantanhede, Caldas da Rainha, Castelo Branco, Lousã, Mira, Mealhada, Montemor-o-Velho, Pombal, Penacova, Porto de Mós, Marinha Grande, Sever do Vouga, Góis. Absentismo? Note-se que nem sequer havia ajudas de custo e foi mesmo preciso pedir cem escudos a cada participante para cobrir as despesas gastas com a organização. Esmolas que os professores oferecem ao MEU a troco do aumento de salários que se sabe. Nesses dias houve no país um peditório para a Cáritas.

Se de absentismo se pode falar, é do MEU, que, se calhar, nem tomou conhecimento a sério, desta acção. Sabe lá o Ministério o que se vai fazendo pelo país, muitas vezes à revelia da instituição! É que esta acção de que estamos a falar, se fosse prevista pelo MEU há seis ou sete meses, teria a cobri-la o orçamento do plano ou o plano de orçamento, teria a deslocação bem subsidiada de "altos técnicos ministeriais", rimas de papéis a lançá-la, elite e selecção na par-



ticipação e nunca tanta gente junta, porque constituiria um perigo enfrentar tantas vozes. Aqui, bastou uma pessoa, uma carta, cem escudos, e a amizade de uns quantos que conhecem gente que alinha em trabalhar com quem está mesmo interessado em trabalhar bem. E o encontro aconteceu.

Aliás é bom estar atento a iniciativas lançadas pelos profissionalizandos e seus delegados; são certamente coisas bem pensadas, de fácil inscrição, e com certeza com nível de temas e temas de nível. Quando deixarmos de poder lançar e participar em iniciativas promovidas pela base regressaremos ao marasmo anquilosante a que estávamos habituados antes da profissionalização em exercício. Infelizmente, o futuro não parece muito promissor, se se mantiver o fechamento das vagas para a profissionalização, anunciado nas folhas oficiais, omissas em muitos grupos. Enquanto o pau vai no ar, folgamos as escolas, que ainda se interessam pela qualidade do ensino e portanto da melhor aprendizagem.

E, para terminar, só uma pergunta: quando é que em acções promovidas pelo Ministério se poria em questão a pedagogia por objectivos (PPO) e as intocáveis taxionomias de Bloom e doutros que tais? Foi a primeira vez que vimos corajosa e frontalmente fundamentar críticas pertinentes às panaceias dos documentos oficiais que são enviados para as escolas sem qualquer "digestão" para o caso português, sem qualquer "testagem" de modelos importados, talvez porque impostos pelo FMI.

Encontro sobre Formação Científica e Pedagógica dos Professores de Português

□ Dulce Rebelo

Este encontro foi promovido pela Associação dos Professores de Português e realizou-se nos dias 12 e 13 de Março na Biblioteca Nacional, em Lisboa. As sessões decorreram das 9.30 às 17.30 horas, tendo sido apresentadas seis comunicações seguidas de debate. Inscreveram-se 80 participantes, na sua maioria professores do ensino secundário e do superior, que intervieram activamente durante os debates.

Dia 12

- 9.30 – “O Dicionário na aula/no ensino/do/ de Português”, por Mário Vilela (Fac. Letras do Porto).
- 11.00 – A Psicolinguística na Formação dos Professores de Português”, por Dulce Rebelo (Instituto Gulbenkian de Ciências e Universidade Nova).
- 14.00 – “Sociolinguística e Formação de Professores”, por Emília Pedro e Isabel Faria (Fac. Letras de Lisboa).
- 15.00 – “O Escândalo do Ensino de Português”, por Maria Alzira Seixo (Fac. Letras de Lisboa).

Dia 13

- 9.30 – “Formação Científica e Pedagógica dos Professores de Português da República Popular de Angola”, por Luísa Dolbeth (Rep. Pop. de Angola).
- 11.00 – “O Perfil do Professor de Português e o Ensino da Literatura”, por Antó-

nio Machado Pires (Univ. dos Açores).

- 14.00 – “Situação Actual da Formação de Professores”, comunicação da Associação de Professores de Português (APP) com a colaboração de Emília Amor.
- 15.00 – “Perfil da Formação Científica dos Professores de Português”, comunicação da direcção da APP com a colaboração de Margarida Barahona e Teresa Amado (Fac. Letras de Lisboa).

Durante os debates, na sequência da apresentação de cada comunicação, discutiram-se muitos problemas e levantaram-se muitas questões que se situaram principalmente à volta dos seguintes temas:

- 1) Qual a função da Universidade, como defini-la?
. Que responsabilidade assume na formação dos professores?
- 2) Como se processa a investigação na língua materna? Não há demasiada subordinação a modelos estrangeiros?: norma – padrão, gramática – generativa, etc.
- 3) A que obedece a feitura dos programas? Os programas do ensino básico e os do ensino secundário incluem uma densa matéria. Fala-se muito em níveis etários, mas nunca há uma referência a níveis de desenvolvimento linguístico ou outro.
- 4) Há situações de ensino-aprendizagem ver-

dadeiramente caóticas, contra as quais é necessário apresentar propostas concretas.

- 5) Tem de se encarar a sério a formação inicial dos docentes de Português, não esquecendo o problema da formação contínua.
- 6) Indefinição habitual de : carreira docente e estatuto do professor.
- 7) Os textos oficiais apresentam, por vezes, princípios correctos, mas não se criam condições que tornem possível a sua aplicação. É o caso do Decreto-Lei n.º 519.71/79 e do Decreto-Lei n.º 580.

Na sequência desta última afirmação foi aprovada uma proposta por todos os participantes, relativa à exigência de se criarem condições concretas que possibilitem o cumprimento cabal dos princípios enunciados nos decretos acima referidos e que dizem respeito ao novo modelo da profissionalização dos professores em exercício.

As comunicações que despertaram maior interesse foram:

- A Psicolinguística na Formação dos Professores de Português
 - Formação Científica e Pedagógica dos Professores de Português na República Popular de Angola.
- As que despertaram maior polémica:
- O Escândalo do Ensino de Português
 - Perfil da Formação Científica dos Professores de Português.

Num intervalo das sessões um professor de Português, que pertence igualmente ao agrupamento de Teatro da Cornucópia, chamou a atenção dos professores para o espectáculo em cena "O Labirinto de Creta" de António José da Silva, numa encenação que procura respeitar a estrutura da comédia e o ambiente do tempo, denunciando o convencionalismo do teatro cómico. Grupos de professores e de alunos poderão beneficiar de debate após o espectáculo.

A Associação dos Professores de Português tenciona publicar as comunicações apresentadas neste encontro, nos seus *Cadernos* ou na revista *Palavras*.

12.º Ano: Acesso à Universidade

Uma leitora habitual de «O Professor», devidamente identificada, trouxe ao nosso conhecimento o caso de uma filha que viu negado o seu acesso à Universidade, embora tenha obtido classificações superiores às de vários candidatos que entraram em Lisboa e Coimbra. À primeira vista pareceu-nos que a única explicação possível era a de ter havido engano(s). Desconhecíamos, porém, a existência e o conteúdo da Portaria n.º 520/81 de 26 de Junho, artigos 8.º (contingentes) e 9.º (candidatos pelos contingentes especiais), cuja leitura logo fizemos atentamente. Transcrevemos o artigo 8.º:

«1 — O n.º total de vagas para a candidatura regulada pelo presente diploma é distribuída

por um contingente geral e por contingentes especiais para os candidatos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, de acordo com os seguintes critérios:

- a) Contingente especial para a Região Autónoma da Madeira — 3%.
- b) Contingente especial para a Região Autónoma dos Açores — 3,5%.
- c) Contingente geral — a diferença entre o total de vagas fixado e as vagas afectas aos contingentes especiais, nos termos das alíneas a) e b).

2 — Os valores a que se referem as alíneas a) e b) do número anterior serão arredondadas para

o inteiro superior caso a parte decimal, seja igual ou maior que 0,5, assumindo pelo menos o valor 1».

Se chamamos a atenção dos nossos leitores para este facto, não é por se tratar de um caso particular, mas sim por estarmos convencidos de que terá havido muitos outros, sem que os interessados se tenham apercebido ou procurado saber as razões. Muitos desconhecem ainda a referida portaria que, tudo o indica, continuará em vigor.

Achamos que a transcrição parcial (devidamente autorizada) do requerimento enviado pela nossa leitora ao Director do Gabinete Coordenador do Ingresso no Ensino Superior será esclarecedora quanto aos aspectos controversos da Portaria n.º 520/81:

«... vem perante V. Ex.ª apresentar reclamação dos resultados da admissão à Universidade no presente ano lectivo, baseada nos factos que passa a expôr:

1 — A candidata,..... concluiu no presente ano lectivo o 12.º ano de escolaridade, 1.º Curso, com a classificação de 14,7 valores. Frequentou..... o Curso Unificado tendo feito o exame do 9.º ano (não havia então dispensa de exames) com 38 pontos, nível 4 e o 10.º e 11.º anos que terminou com a média final de curso de 16 valores, tendo obtido 19 valores na disciplina específica de Biologia, 14 valores na disciplina específica de Físico-Químicas e 18 valores na disciplina de Saúde, da Área Vocacional.

2 — Dado que a aluna desejava tirar um curso de Medicina Pediátrica, com a intenção de conseguir uma Bolsa de Estudos para se especializar em Psiquiatria Infantil/deficientes mentais, fez o teste de orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade para confirmar tal vocação, tendo os resultados indicado ser uma aluna com capacidades acima da média e orientada para um curso de índole médico científica.

3 — Tendo em conta a sua vocação e as classificações de Bom obtidas em toda a sua vida escolar, desde a Instrução Primária até ao 12.º ano, apresentou candidatura ao Ensino Superior,

só para as Faculdades de Medicina de Coimbra, onde reside, e de Lisboa, onde tem familiares, com as seguintes classificações:

Classificação de candidatura — 15,35 valores

Classificação de acesso — 14,7 valores

— Classificação precedente — 16 valores

4 — Dadas as classificações indicadas, em princípio, não fosse a inflação de classificações dadas nas frequências em muitas Escolas do País (recorde-se o caso de um Liceu do Porto) a classificação de 15,35 valores dava-lhe garantias de entrada na Faculdade de Medicina de Coimbra (no ano transacto o último candidato entra com 14,75).

5 — Ao tomar conhecimento dos resultados das candidaturas à Universidade, viu-se a reclamante, porém, na situação de não colocada, enquanto candidatos com médias de 14,85-14,7-15,0; 14,40-13,8-13,0-A; 14,0-13,0-15,0; 13,85-12,7-15,0; 13,65-13,3-14,0; 13,5-12,0-15,0, em Coimbra e 15,15-14,3-16,0, em Lisboa, eram admitidos, em flagrante situação de injustiça.

6 — Certo é que do Art.º 8.º..... ao serem regulamentadas as condições de acesso ao Ensino Superior em 1982, se prevê a existência de contingentes reservados aos candidatos da Madeira e dos Açores.

7 — Não existe, todavia, nem uma lista nacional de todos os candidatos, nem na relação dos candidatos afixada em Coimbra há qualquer referência quanto à proveniência dos candidatos admitidos (sabemos apenas que alguns alunos foram bonificados com 1 valor) o que torna impossível confirmar serem de candidatos da Madeira e Açores, as classificações inferiores às do candidato reclamante.....

8 — Provada esta proveniência, a que julgamos ter absoluto direito, outra questão se deve colocar: a discriminação que o diploma veicula, em flagrante desrespeito pelo Artigo 13.º da Constituição da República Portuguesa, que diz que ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, privado de qualquer direito, **em razão do território de origem.**

9 — Com efeito, ao estabelecer que os contingentes para os candidatos da Madeira e Açores têm 6,5% de entradas, sem indicar uma classificação mínima de entrada, e admitindo que as mesmas sejam preenchidas por alunos com qualquer classificação..... dar-se-á o caso..... de serem admitidos alunos que, **residentes no Continente, teriam a sua candidatura recusada.**

10 — Em defesa da qualidade dos profissionalizando, deverá imediatamente ser anulado tal preceito, a menos que se pretenda institucionalizar a mediocridade dos Técnicos de Saúde nas regiões da Madeira e dos Açores, recusando-lhes a qualidade a que todos os portugueses têm direito.

11— Como único modo de resolver de imediato tão incrível situação parece, excepcionalmente, ser de alargar a entrada na Faculdade de Medicina de Coimbra aos candidatos do Continente **não colocados** e que só tenham concorrido a Medicina, cujas médias de candidatura sejam iguais ou superiores à mínima conseguida no ano transacto.

Ao decidir assim fará V. Ex.cia justiça à candidatura reclamante que, com a média de 15,35 valores de candidatura se viu discriminada, após tão longo esforço e trabalho, e a todos os outros nas mesmas circunstâncias, por uma norma arbitrária que, nem sequer a médio e a longo prazo, beneficiará as populações de onde os candidatos são oriundos, uma vez que não são os mais capazes os escolhidos, contrariando a política tão difundida pelo Ministério da Educação e Universidades.

Pede deferimento
Coimbra, 11 de Dezembro de 1981»

Ninguém ficará surpreendido com a informação de que o requerimento da reclamante foi considerado improcedente.

Ocorre-nos ainda levantar algumas questões, para melhor esclarecimento e reflexão dos nos-

sos leitores. Assim, se parece aceitável a intenção, comunicada à requerente em entrevista, de, por tal medida, garantir o acesso à Universidade de candidatos das Regiões Autónomas, com o fim de assegurar a fixação futura de quadros profissionais naqueles regiões, pergunta-se:

1 — há qualquer cláusula de compromisso que obrigue os alunos dos Açores e da Madeira a fixarem-se nas suas regiões de origem após a profissionalização?

2 — Por que não utilizar o mesmo critério e estabelecer também contingentes para todas as regiões do País, nomeadamente para aquelas onde cronicamente se verifica uma confragedora falta de quadros médicos?

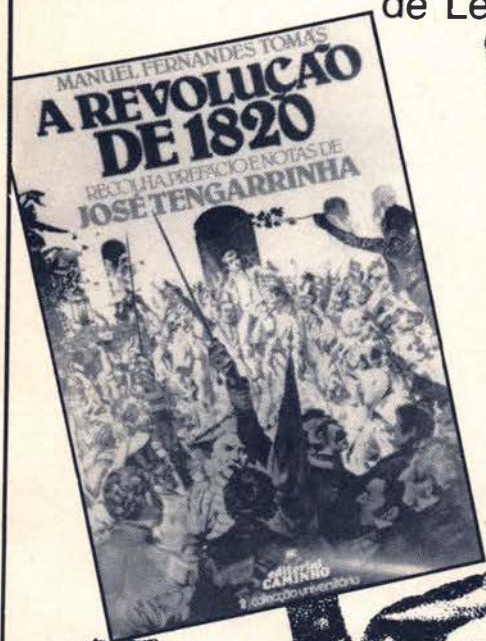
Esperamos que o conhecimento deste caso contribua para alertar os nossos leitores, no sentido de procurarem, a tempo, todos os esclarecimentos necessários para a defesa dos seus interesses.



MANUEL FERNANDES TOMÁS
**A REVOLUÇÃO
DE 1820**

RECOLHA, PREFÁCIO E NOTAS DE
JOSÉ TENGARRINHA

Professor de História da Faculdade
de Letras de Lisboa



As principais peças de
Manuel Fernandes Tomás
sobre o movimento de 1820.

Documentos históricos que ajudam
a compreender e interpretar
as importantes transformações
que ocorreram na
Sociedade Portuguesa

coleção universitária

na estrada do futuro

**editorial
CAMINHO**

EQUIPAMENTO DIDÁCTICO PARA TREINO E EDUCAÇÃO DO ENSINO VOCACIONAL

OFICINAS – MECÂNICA – CARPINTARIA, ETC.
AR CONDICIONADO
SOLDADURA
CONSTRUÇÃO CIVIL
ELECTRICIDADE
ELECTRÓNICA E MICRO-ELETRÓNICA



PHILIP HARRIS – INTERNACIONAL
(SCIENTIFIC AND VOCATIONAL EQUIPMENT)
INGLATERRA



REP: NUCLEON

EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO, LDA

AV. COLUMBANO BORDALO PINHEIRO, 57-A
TELEF. 77 02 37 – 77 03 51
TELEX 16691 MUNTER