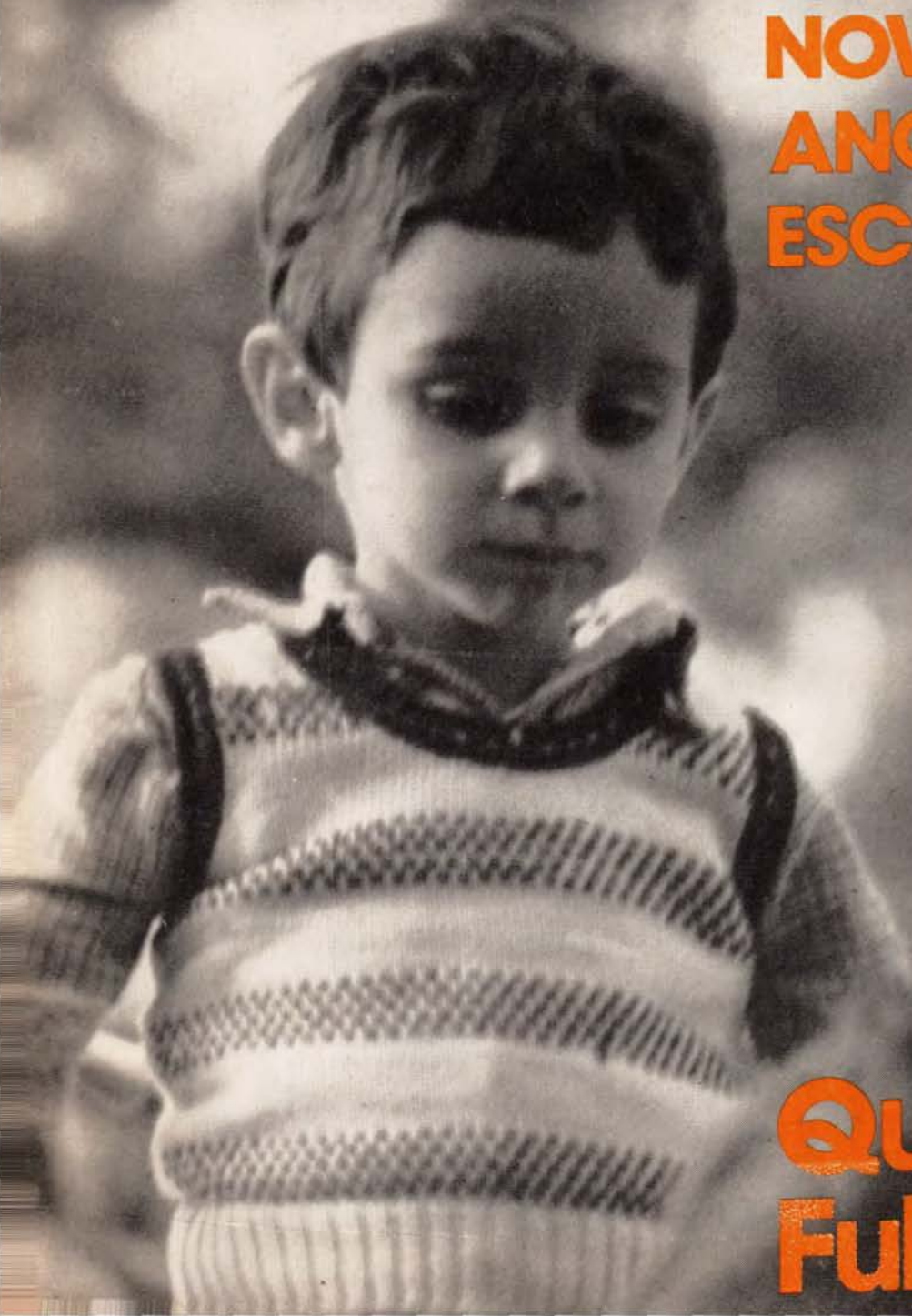


Nº33 (nova série) OUTUBRO 1981/preço 50\$00

o professor

**NOVO
ANO
ESCOLAR...**

**Que
Futuro?**





PLÁTANO EDITORA

livros
novos

* ENSINO INFANTIL

BICHOS A BRINCAR, cadernos de iniciação global
1.º O Gato — 2.º A Galinha — 3.º O Cão — 4.º A Vaca
Maria Ulrich Tiago e Maria Helena Rio Tinto

* ENSINO PRIMÁRIO

NO REINO DOS ALIMENTOS
Maria de Lurdes Baço

* ENSINO PREPARATÓRIO

KEEP SMILING e KEEP ON SMILING, livros e «picturas»
Clara Pizarra e Margarida Guimarães

LINGUAGENS-LINGUAGEM e FICHAS DE TRABALHO
Ermelinda Ribeiro e Maria Alzira Cabral

ELEMENTOS DE MATEMÁTICA MODERNA (2 Vols.)
Celestino Bonnuci Velga

VER NÃO É SÓ OLHAR!
Afonso Pereira Vilela, Júlio Tuna e Maria Jesus Valente Morais

COMPÊNDIO DE ESTUDOS SOCIAIS (Atualizado)
Manuel Martins dos Santos

COMPÊNDIO DE HISTÓRIA DE PORTUGAL (Atualizado)
Manuel Martins dos Santos

* ENSINO SECUNDÁRIO

TRABALHOS PRÁTICOS DE GRAMÁTICA GENERATIVA
Maria Ângela Resende

FERNANDO PESSOA e OS LIMITES DA CONDIÇÃO HUMANA — Vol. 2
Isabel Pascoal Monteiro e Jaime Salazar Sampaio

LIRISMO, textos para o 12.º Ano
Isabel Pascoal Monteiro e Jaime Salazar Sampaio

NOITES DE LAMEGO
Camilo Castelo Branco
Obra recomendada no 10.º ano para leitura integral
com introdução de Alexandre Cabral

LA FRANCE? CONNAIS PAS... I, edição remodelada
M.ª Manuela Trindade, M.ª Odu V. Lopes, Margarida G. Teixeira e F. Cruz

VERS L'AVENIR 10.º Ano — VERS L'AVENIR 11.º Ano — VERS L'AVENIR 12.º Ano
M.ª Manuela Trindade, M.ª Cêu V. Lopes, Margarida G. Teixeira e F. Cruz

HISTÓRIA 7.º Ano / HISTÓRIA 8.º Ano / HISTÓRIA 9.º Ano / VOCABULÁRIO DE HISTÓRIA
Gustavo de Freitas

DESENHO — 9.º Ano
Júlio Tuna

MATEMÁTICA 7
Palma Fernandes

GEOGRAFIA 10.º e 11.º Anos Área D (HUMANÍSTICAS)
João da Ressurreição Antunes

GEOGRAFIA 11.º Ano Área A
Dragomir Knapic

GEOGRAFIA 12.º Ano (VIA DE ENSINO)
Maria Gabriela Paz Baptista e Lourdes Leitão Bandeira Pires

DIREITO 10.º e 11.º Anos
Arménio Ferrelra Mourão e José Teles de Meneses

NOÇÕES DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA (2 Vols.)
M. de Areias Amaro

A EMPRESA e O TÉCNICO DE CONTAS
João Esteves Pereira

* ENSINO SUPERIOR

BIOMATEMÁTICA
Matemática aplicada para os cursos de Biologia, Farmácia e Medicina
Vol. 1 — RELAÇÕES, FUNÇÕES, CONTINUIDADE
Vol. 2 — CÁLCULO DIFERENCIAL (1.ª parte)
M. A. Pereira Segurado

Senhor Professor: Peça o seu exemplar oferta.

Av. de Berno, 31-2.º esq. 1093 LISBOA Codex



PORTE
PAGO

o professor

sumário

Revista mensal

EDITORIAL 3

ÉLIA PEREIRA DE ALMEIDA Directores de turma – que objectivos? Que condições? 4

MARIA ROSÁRIO MILHEIRO OLIVEIRA Reflexões sobre Escola e Sociedade 7

ADRIANA COSTA, *et alia* Profissionalismo em exercício 12

GRAÇA FERNANDES ISABEL ALÇADA O «Plano de Formação de Escola» e o «Plano Individual de Trabalho» ... 16

JOSÉ SALVADO SAMPAIO Resultados da «discussão» da lei de bases governamental 20

PARADOXO EDUCATIVO
Quatro breves comentários sobre o 12.º ano 24

A. MELO DE CARVALHO Educação como adaptação 26

MANUEL RAMOS LAMPREIA Diagnóstico e terapêutica das dificuldades na linguagem escrita 30

AGOSTINHO DOS REIS MONTEIRO Educar a paz 36

JÚLIO SINDE Uma história exemplar da filosofia 43

PROFESSOR A PROFESSOR
Críticas da Associação de Professores de Português
aos programas dos ensinos Primário e Unificado 45

EDUCAÇÃO NO MUNDO
O ensino no Japão 53

JOSÉ BARATA MOURA NOS BANCOS DA ESCOLA
Um pobre exercício de educação 58

TODOS OS ARTIGOS
ASSINADOS
SÃO DA
RESPONSABILIDADE
DOS SEUS AUTORES

LIVROS & REVISTAS
Como ensinar Matemática no Básico e no Secundário 61
Os professores e a reforma do Ensino 62
Os objectivos da Educação 63



DIRECTOR: Rogério Fernandes

SUBDIRECTORES: Maria Júlia Jaleco / Maria do Céu Araújo

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

Chefe de Redacção: José F. Nereu

Secretária de Redacção: Manuela Agostinho

Responsável gráfico: José Serrão

Propriedade: Edições o professor, Lda.

Tiragem: 10 000 exemplares

Redacção e Administração: Alameda de Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Portugal — Telex: 57 42 24 - 57 22 24 — **Delegações:** Rua Augusto Luso, 68-1.º, 4000 Porto; Rua da Sofia, 72, 3.º, 3000 Coimbra — **Composição e impressão:** Heska Portuguesa — Rua Elias Garcia, 25-27 — Venda Nova — 2700 Amadora — **Distribuição e Assinaturas:** CDL — Central Distribuidora Lívrea, SARL, Av. Santos Dumont, 57-2.º, 1000 Lisboa — **Publicidade:** Alameda Santo António dos Capuchos, 6-B, 1100 Lisboa — Telex: 57 22 24 - 57 42 24.

Editorial

Os resultados catastróficos dos exames do 12.º ano e a magreza de vagas disponíveis nas Universidades portuguesas – cerca de 14 000 – vêm agravar ainda mais as sombrias perspectivas que se deparam à nossa juventude.

Os traços negativos da situação acentuam-se consideravelmente de ano para ano. Antes do 25 de Abril, as discriminações escolares e sociais talhavam o destino dos jovens, remetendo os filhos dos trabalhadores para as profissões menos remuneradas e reservando aos outros a entrada da Universidade e os lugares de comando na vida profissional. Eram vias distintas, não inteiramente estanques, sob o ponto de vista legal, mas, na prática, divergentes quanto aos resultados finais. Para os filhos dos trabalhadores e da maior parte das camadas intermédias, é lícito afirmar que o «*numerus clausus*» existe há séculos. Muitos não chegavam ao ensino primário ou não passavam dele. O número diminuto dos que venciam essa barreira inicial e avançavam, era para ficarem pelo caminho. Pouquíssimos chegavam ao termo da jornada.

Presentemente, porém, o bloqueio já atinge em cheio muitos milhares de estudantes de outras classes sociais. O tradicional elitismo social do ensino superior português é, agora, ainda mais flagrante. A grande maioria dos jovens que passam as sucessivas e cada vez mais altas barreiras interpostas no seu percurso procede, evidentemente, de famílias que detêm os mais altos estatutos culturais e, portanto, económicas.

O problema, todos o sabemos, é de extrema gravidade. Ano Propedêutico, 12.º ano, são iniciativas votadas ao malogro. Correspondem, simplesmente, à pretensão de endireitar a sombra da vara torta. Resolver esta questão, cujos custos sociais e humanos são elevadíssimos, exige uma viragem acentuada na orientação da educação portuguesa.

É certo que a questão não admite soluções fáceis. Mas é preciso procurar as soluções, por mais difíceis que sejam. É preciso, em primeiro lugar, criar e valorizar cursos profissionais, após o unificado, despenalizando-os todavia, em termos de acesso ulterior no ensino universitário, mas ajustando-os às necessidades concretas da nossa estrutura produtiva, quer pela índole dos cursos, quer pela forma do ensino. É preciso reestruturar o ensino universitário, em moldes que respondam às necessidades quantitativas e qualitativas da sociedade portuguesa dentro dos rumos económicos e sociais estabelecidos na Constituição.

Doze mil vagas no ensino superior, na segunda metade do século XX, – eis um número que nos deixa pensativos! Que perspectiva de vida nacional é esta, que deixa sem destino definido cerca de 24 000 jovens, no termo de, pelo menos, 12 anos de escolaridade?

Director de Turma

que objectivos que condições



Élia Pereira de Almeida

É estranha a função de Director de Turma.

Vivemos, nas escolas secundárias, o paradoxo entre o conceito de professor que, por palavras, se defende e o quadro em que continua a desenrolar-se a sua acção.

Ninguém admitirá, oralmente ou por escrito, que a função do professor se deve limitar a manter a ordem, a transmitir informações, a verificar quem a recebeu e quem não a recebeu, a premiar num caso, a castigar no outro.

Lê-se e ouve-se: é o aluno quem interessa, o que mais importa é o seu desenvolvimento e não o que se lhe ensina, a cada um tem de ser dada a sua oportunidade.

A estrutura, no entanto, permanece, tranquilamente, quase imutável: escola feitas de «aulas», horários estanques, salas de portas e janelas para fechar, posição relativa aluno/aluno e professor/alunos, impossibilidade de tempo e de espaço para que um grupo se reúna.

E num ambiente assim compartimentado, o que compete ao Director de Turma? Colhendo, nos diplomas legais que estabelecem as suas funções, teremos na Portaria 679/77, «comunicar», «esclarecer», «reunir», «receber», «informar», «coordenar» e, na Portaria 970/80, actualmente em vigor, «diálogo permanente», «esclarecimento», «colaboração», «participação efectiva». Expressões que condenam o hipo-

tético Director de Turma a uma opção. Ou é, no mundo em que trabalha, um ser de excepção, competindo-lhe «remar contra a maré», ou esquece as palavras e adapta-se e adopta a rotina.

Na escola de compartimentos bem limitados no espaço e no tempo, encontra-se lugar – e, por vezes, com dificuldade – para o aluno, não para o jovem, não para a pessoa toda que ele é.

Não está previsto. Há que aceitar as regras do jogo. Há que ser só aluno. E quanto mais impessoal, melhor. «Quem dera que fossem todos alunos médios...» – dizia um colega. E não o dizia por graça. Porque quase sempre o lado de ser pessoa, o tal que não tem espaço nem tempo previsto na escola, estraga o projecto feito para o aluno médio, anónimo, impessoal. E é esse, o não previsto, que está lá sempre. Inatendido, mas inexoravelmente presente.

A legislação já referida é, na perspectiva de trabalho com os alunos, muito pouco sugestiva. O primeiro documento enuncia, ao mesmo nível, actividades de ordem muito diversa e apresenta vagas propostas, quase limitativas na sua pobreza. Dir-se-ia que os poderes centrais, que criaram a função, a não compreendiam nem, o que é mais grave, se interessavam por uma recolha de elementos que preenchessem essa lacuna.

Assim, as alterações, que o diploma de 12.11.80 veio introduzir, não assinalam progressos, sobretudo quanto a esclarecimentos dos objectivos da existência

de Director de Turma. Compete-lhe, por exemplo:

«77.1. Desenvolver as acções que promovam e facilitem uma integração correcta dos alunos na vida escolar». Uma palavra sobressai: «Correcta». Que se entenderá por «integração correcta» e, consequentemente, por «integração incorrecta»?

Porque não estabelecer, sem evasivas, processos para efectivação do trabalho? A reunião periódica Director de Turma/Turma, por exemplo. Far-se-á quando surgem problemas? E resolve-se então alguma coisa? Ou pretende-se apenas que se julgue, que se castigue, que se absolva, etc.?

Há que encontrar lugar, e tempo, e incentivos para que alunos e professores – ao menos 30 alunos e 1 Director de Turma – se conheçam. Aprendam a *falar* uns com os outros. A *falar* sem dizer a matéria que se estuda e sem que a campainha marque o tempo da conversa. A *falar* como pessoas. Quantas situações difíceis para os adultos e para os jovens poderiam não ter chegado a existir. O Director de Turma, como tal, não classifica, o que enriquece as suas possibilidades de actuação. Mas também aqui há que fazer um esforço. O de aprender cada um a distanciar-se, como director de turma, do seu cargo de professor de...

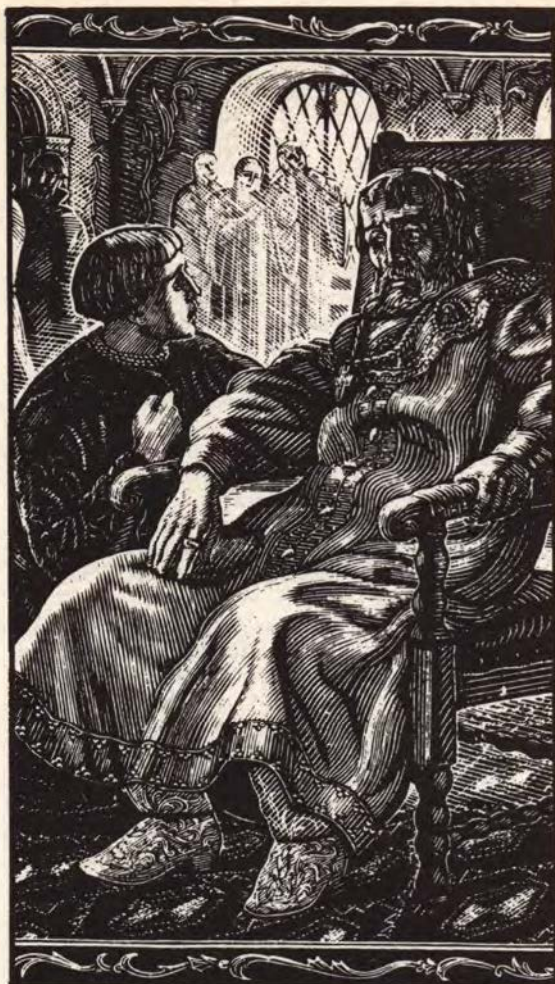
É preocupante verificar-se que, cada vez mais, a escola não é dos alunos, eles não têm nada que seja seu.

E há (matérias) cujo domínio a vida lhes exige e que se não dá nunca possibilidades de «serem aprendidas». Onde se faz a socialização do aluno? Como participa ele na escola? Que iniciativas lhe são permitidas? Que actividades? Aprender? E que «aprender»?

A relação que se estabeleça na escola é fundamental nessa socialização. Fundamental a linguagem que assim se desenvolve. Linguagem pobre de que tanto nos queixamos. É evidente: está tudo definido, pré estabelecido, quase programado, nada é preciso dizer. Dizer – pensar por si; dizer – sentir por si.

De que modo pode o trabalho do Director de Turma, dos Directores de Turma trazer alguma contribuição nesse sentido? O que tem que exigir-se para que isso seja possível?

Relativamente à actuação junto dos colegas, a portaria 679/77, na sua deficiente formulação, estabelecia que se promovessem reuniões para «coordenação de actividades dos professores da turma com vista à análise e solução de problemas de natureza pedagógico-didáctica referentes ao binómio «ensino-aprendizagem». Em Novembro de 80 preferiu-se fazer o Director de Turma «criar condições de participação efectiva dos professores na planificação dos trabalhos, na acção disciplinar e nas acções de informação e esclarecimento de alunos, pais e encarregados de educação» (77.3). E ainda «providenciar no sentido de que seja assegurada aos professores da turma a existência dos meios e documentos de trabalho e de orientação necessários ao desempenho das actividades».



Assim, a Portaria 970/80 parece fazer acreditar que a atribuição do cargo concede ao professor poderes extraordinários.

E tudo continua embrulhado em palavras que, ora seccionam em impressionantes capítulos («planificação dos trabalhos», «acção disciplinar»), ora se esvaziam por total indefinição: «desempenho das actividades». Quais actividades?

Apesar das ambiguidades e do recurso ao que se vem tornando quase «slogans», depreende-se que a função não pode limitar-se ao vazio duns mapas cheios de letras e números.

Tornar-se-á também evidente que, numa característica descontinuidade, nada se estabelece, na sequência do enunciar da tarefa, a possibilitar a sua realização. O que deve entender-se no primeiro texto por solucionar «problemas de natureza pedagógico-didáctica»? Como e onde se faz? Até onde pode ir a acção do Director de Turma? Se não se trata de uma

referência eufemística a reuniões em que de corrida, se verifica quem satisfaz e quem não satisfaz, continua a ser evidente que a estrutura escolar não proporciona meios para a «análise», nem processos para a «solução de problemas de natureza pedagógico-didáticas». Nem para a «participação... dos professores na planificação dos trabalhos», dada a tão diversa carga horária dos diferentes saberes e a consequente diversidade de número de turmas dos professores.

Acontece que o nosso característico ~~valento~~ de improvisadores tem levado, mesmo assim, alguns professores e certas escolas a tentar desenvolver, neste campo, um autêntico trabalho educativo. E, mais extraordinário ainda, a consegui-lo. Mas, porque as estruturas verdadeiramente não existem, nada se sabe do que se tentou, do que se conseguiu, do que se errou. Para quando uma instituição que, entre outras funções, tenha a seu cargo essa divulgação de tentativas, já que, nas condições actuais, não podemos chamar-lhes, verdadeiramente, «experiências»?

O isolacionismo vive-se entre escolas do mesmo bairro, à vista uma da outra, quando calha. A diversidade de actuação verifica-se entre as próprias Direcções Gerais do Ensino.

Analisando a relação escola/pais, Philippe Faret escrevia em Maio de 76 (*Le Monde de l'Education*):

«En face de la lassitude de certains parents posés à la critique du lycée, il y a l'intransigeance des enseignants prompts à accuser le milieu familial. Intolérance réciproque et défaut de complémentarité».

Entre nós e a vários anos de distância, será na generalidade, muito diferente?

A psicanalista Françoise Dolto, por seu lado, numa entrevista concedida a Bruno Frappat, para o mesmo periódico, e publicada no *Jornal da Educação* de Maio de 79, protestava:

«É terrível ter dado aos pais o poder de irem à escola ou ao liceu que deveriam ser a casa das crianças».

No nosso caso, não é a excessiva presença de pais que faz continuar a dizer que as crianças e os jovens deveriam poder ver na escola uma casa sua.

Quanto ao trabalho com encarregados de educação, se confrontarmos as duas portarias que se vêm referindo, ver-se-á que a de Novembro de 80 reduz algumas propostas, omite outras, mas uma expressão se mantém — *informação e esclarecimento* — traduzindo actividades não limitadas que parecem bem longe de qualquer tipo de participação. Uma vez mais, é o lado *pessoa* do aluno que a escola desconhece, ou mesmo evita. O contrato autêntico com a família pode trazer-nos perspectivas do jovem que temos junto de nós. E o enriquecimento faz-se também no sentido inverso.

Um inquérito posto a alunos que chegam a uma escola secundária, sobre o que esperavam do Director de Turma, registou com uma frequência apreciável a palavra *defender*. Mesmo dos pais, «que não reparam que nós crescemos», «que não querem saber o que pensamos».

É evidente que a criação de condições adequadas ao entretecer dum autêntico trabalho de colaboração no campo educativo, não pode conseguir-se apenas com acções de «informação e esclarecimento». A confiança que há-de estabelecer-se entre Directores de Turma e Encarregados de Educação exige uma frequência de encontros que possibilite o diálogo entre todos. Com certo exagero, pode dizer-se que seria necessário criar uma turma de pais. E, já que não têm faltas, o interesse dos pais pela participação nas reuniões dependerá, como é óbvio, de verificarem a sua validade.

Esta breve e incompleta reflexão deixa, só por si, entrever que o cargo de Director de Turma não pode continuar a ser atribuído para completamento de horários de «restos» ou para remedeio da desconexão entre tempos atribuídos às matérias e as horas estipuladas para o professor. Alguns professores não poderão ser Directores de Turma? Se se pensar na formação necessária, quase nenhum de nós a recebeu, neste como noutros campos. Se se analisar o perfil que a Portaria 970/80 esboça, dir-se-ia que as características apontadas são necessárias a qualquer professor...

Admitindo, no entanto, que a realidade é diferente, essas capacidades são, sem dúvida indispensáveis ao Director de Turma. Simplesmente, dado que só o processo de formação em curso parece vir a atender a essas funções, não há grande fundamento para se sugerir «sempre que possível, professores profissionalizados». (71)

Necessariamente, a relação escola-família tem que perspectivar-se no âmbito mais vasto de escola-comunidade. Escola e comunidade que, por ora, quase sempre se ignoram. Que interesse têm, por determinada escola, as pessoas que vivem em seu redor, a não ser que dentro dela tenham os seus filhos?

Sem que tal relação se construa, tudo o que se pretenda fazer, ligando escola e pais ou encarregados de educação, é pontual e momentâneo.

Enquanto tardam a abrir-se, também neste campo, os caminhos do trabalho em conjunto, é urgente que se procure o necessário rendimento duma função que ultrapassa os muros das matérias a ensinar, e onde se reprova, e onde se faz exame.

Mas é também urgente que o Director de Turma deixe de ser um autodidacta ou um curioso. Ele tem que ser ajudado na descoberta e desenvolvimento de capacidades, no estudo de problemas, na procura de soluções.

Integrada essa preparação na formação contínua de professores, às escolas, aos Conselhos Pedagógicos têm que ser dados os meios de diversa ordem para que tal formação se faça. Desde condições para autênticas experiências a recursos materiais e humanos que permitam o estudo e uma fundamentação científica e actualizada para actividades em que as restrições financeiras podem vir a pagar-se demasiado caro.

Reflexões sobre Escola e sociedade

Maria do Rosário M. Oliveira

"TODA A PESSOA
TEM DIREITO À
EDUCAÇÃO (...)
A EDUCAÇÃO DEVE
VISAR A PLENA
EXPANSÃO DA
PERSONALIDADE
HUMANA
E AO REFORÇO
DOS DIREITOS
DO HOMEM E
DAS LIBERDADES
FUNDAMENTAIS (...)"

Duas ideias básicas poderemos retirar deste pequeno extracto da «Declaração dos Direitos do Homem»:

1 – A educação é um direito essencial da pessoa humana, não essencial como a saúde, o trabalho, a segurança social.

2 – A educação tem como objectivo o desenvolvimento integral do homem, ou seja, o desenvolvimento pleno das suas potencialidades físicas e intelectuais de modo a fazê-lo assumir, de facto, a sua condição de homem: um ser com direitos, capaz de os reivindicar e lutar por eles, um ser capaz de equacionar a realidade e de exercer sobre ela o seu sentido crítico. Em suma, a educação será o agente de formação do homem na sua dimensão plena de ser livre.

Poderemos pensar então, que a escola, no seu trabalho concreto do quotidiano, será chamada a desempenhar e a pôr em prática os ideais acima referidos. Deste modo, ela aparecer-nos-á, necessariamente, como o factor privilegiado da evolução social. Aberta e igual para todos, ela será um meio de enriquecimento intelectual e cívico e, ao mesmo tempo que forma homens livres, porque esclarecidos, concorre para a superação do fosso entre as classes sociais – entre aqueles que se embrutececem diariamente sob um trabalho mecânico e escravizante e os que têm as portas sempre abertas para a sua valorização intelectual. E os argumentos em defesa desta visão da escola e do seu papel são fáceis de encontrar: oferecendo a todos as mesmas oportunidades, será o mérito individual o factor decisivo na distribuição dos lugares que cada um ocupará, posteriormente, na sociedade. Nada impedirá, portanto, que os filhos dos operários venham a ocupar os postos dirigentes, enquanto os filhos das classes dirigentes de hoje, venham a desempenhar, amanhã, a tarefa de um operário fabril ou de um mecânico de automóveis. E se ~~tal~~ não acontecer, é porque os primeiros não têm a mesma capacidade intelectual dos segundos e apenas por isso. Nada melhor e mais justo do que esta selecção natural e neutra baseada, unicamente, na inteligência e nas qualidades de trabalho dos indivíduos.

Não há dúvida que estamos perante uma visão reconfortante da escola, e dizemos reconfortante, uma vez que possui o dom de banir qualquer mal-estar que esporadicamente decorra de alguma, também esporádica, preocupação de justiça social. Nada mais justo, com efeito, que a recompensa se encontre na razão directa das qualidades e do esforço desenvolvido.

O problema começa a surgir, no entanto, quando tentamos dar resposta a algumas perguntas que uma reflexão sobre a instituição que é a escola necessariamente arrasta. E é perante essas perguntas que esta ingénua perspectiva da instituição escolar, preconcebidamente ingénua – note-se – ou até, em alguns casos, simplesmente ingénua, se vê ultrapassada. Senão vejamos:

* Trabalho escrito no âmbito das actividades do Centro de Estágio da Escola Secundária Infanta D. Maria, de Coimbra, em 1978-79.

- porque será que podemos antever, com toda a segurança, o futuro de uma criança nascida num bairro de lata?
- porque não pomos nós qualquer restrição profunda perante as aspirações de uma criança filha de pessoas cultural e materialmente favorecidas, quando nos diz que vai ser médico, advogado ou engenheiro?
- porque sabemos nós, logo à partida, que o filho de um assalariado agrícola de uma das zonas afastadas dos centros urbanos, seguirá as pisadas do pai ou, quando muito, conseguirá transformar-se num operário indiferenciado de uma pequena empresa da vila mais próxima?

É verdade que existem aqueles que conseguem escapar-se por entre as malhas de uma rede quase fatídica, conseguindo fazer da escola o trampolim de acesso a uma classe superior àquela a que pertenciam e à qual estavam destinados. Mas esses são as excepções que não fazem mais do que confirmar a regra, servindo de baluarte a todos quantos pretendem encobrir, perpetuando, o carácter de reprodução social da escola.

Poderemos talvez pensar que a inteligência é um factor hereditário, privilegiando somente a classe dominante a explicar, assim, as nossas previsões a longo prazo. No entanto, a esta justificação, preferimos uma outra que nada tem a ver com a hereditariedade, mas antes com as condições muito concretas que rodeiam e condicionam não só a escola como os indivíduos que a ela recorrem.

Com efeito, não passa de um lugar comum a afirmação de que a escola é moldada pelo todo de que participa, reflectindo os valores políticos, sociais, económicos e espirituais do país em que se insere. Se «o sistema de ensino prepara a juventude para o tipo de trabalho que será chamada a realizar», na sociedade, é necessário saber qual o tipo de sociedade, para compreender, depois, o tipo de preparação ministrada. É, partindo desta realidade evidente, chegaremos à conclusão de que a escola não é nem nunca poderá ser uma instituição neutra. Bem pelo contrário, ela será sempre um agente ao serviço dos objectivos do poder dominante. E consoante esses objectivos, ela formará uma juventude lúcida e activa, pronta a um esforço de renovação com vista a uma realização humana cada vez mais completa, ou inculcará nessa mesma juventude a adaptação necessária à conservação das relações e estruturas existentes. É escusado será dizer que este processo de adaptação convém sobretudo àqueles para quem o mínimo sinal de mudança põe em risco os muitos privilégios que auferem em detrimento de todos os outros que, precisamente por não auferirem de privilégio algum, convém adaptar às precárias condições da sua existência.

E para melhor compreensão do que acabamos de referir, bastará passar em revista, ainda que sumariamente, o comportamento da escola num dos tipos de sociedade que melhor conhecemos, ou seja, numa



sociedade marcada pela divisão de classes. Será a escola, numa sociedade deste tipo, efectivamente neutra, justa e igual para todos com o pretende, geralmente, a classe dominante?

Partamos da escola primária e do seu aspecto obrigatório e gratuito: poderemos falar com convicção da obrigatoriedade da escola, quando a rede geográfica de distribuição escolar impede o acesso à instrução de inúmeras crianças que, para isso, teriam de percorrer a pé dezenas de quilómetros? E que, mesmo quando conseguem frequentar uma escola, a encontram vazia dos materiais necessários à aprendizagem?

Quanto ao carácter gratuito da escolaridade elementar, ele seria, de facto, uma realidade se não houvesse que pagar livros, cadernos, batas e transportes o que, tudo junto, constitui uma pesada carga no orçamento da grande maioria das famílias. Ainda neste ponto, convém não esquecer que esta sobrecarga é, muitas vezes, aumentada – sobretudo nas zonas rurais – pelo dia de trabalho que a escola subtrai ao agregado familiar, impedindo que as crianças vendam a sua força de trabalho, condição da sua sobrevivência.

A escola primária é, pois, o primeiro crivo pelo qual deve passar a população em idade escolar. E os que realmente passam são aqueles para quem estes problemas não se põem. Os outros ficam, desde logo, votados ao analfabetismo ou a uma segunda ou terceira classes mal alinhavadas, dando, assim, conti-

nuidade às dificuldades já anteriormente sentidas pelos pais.

Mas a selecção continua a fazer-se no momento do ingresso no ensino secundário quando se põe o problema da escolha entre o ensino técnico e o liceu. Aliás, falar em escolher implica a possibilidade de uma opção consciente e livre do caminho a tomar. Ora, o que acontece na maior parte dos casos, é que os alunos que optam pelo técnico o fazem absolutamente condicionados por razões de ordem económica. Se a família suporta, ainda que com sacrifício, os custos implicados em mais alguns anos de estudo, não o consegue fazer por muito tempo. O investimento terá de ser, pois, a curto prazo e o educando terá de estar preparado, o mais rapidamente possível, a ingressar na vida activa, contribuindo, deste modo, para o orçamento familiar. De resto, poderá uma criança de onze ou doze anos saber com segurança qual a sua vocação profissional?

Entretanto, quais são os objectivos que determinam a existência destas duas vias paralelas de prestígio claramente desigual?

O ensino técnico-profissional destina-se à formação de operários que ocuparão os respectivos lugares na máquina de produção e para quem a formação prática é independente da teórica. Ao operário compete «fazer» apenas, sem necessidade de fundamentos científicos. Enquanto isso, aos alunos liceais que se destinam à Universidade e, consequentemente, aos quadros dirigentes do país, é inculcada uma pesada soma de conhecimentos teóricos, bem distorcida do trabalho prático, do «saber fazer». Nada melhor, aliás, do que esta radical separação para conferir, pouco a pouco, a estes últimos «a arrogância intelectual que conduz os bem educados a desprezar todos os tipos de competência não académica e até todos aqueles que, sem qualificação especializada, não pas-sam de seres humanos».

São bem visíveis, portanto, os objectivos que presidem à instituição de ramos diferenciados ao nível do ensino secundário. Através deles mais não se pretende do que a reprodução da divisão social do trabalho, da organização hierárquica típica de uma sociedade classista. E isto porque, pelas razões já apontadas, não serão os filhos das classes trabalhadoras, as grandes massas que ocuparão as cadeiras dos anfiteatros universitários.

E deste modo se consegue que a cultura, o saber e tudo o que daí decorre se transformem em bens hereditários, não devido a factores de ordem biológica, mas a factores de ordem puramente material.

Pensamos que é suficiente a referência a alguns aspectos formais da organização escolar, para podermos concluir que a escola nunca poderá assumir com neutralidade e justiça o papel que a citação de que partimos lhe confere. Para tanto, seria preciso que a escola fosse uma «ilha isolada» que de modo nenhum reflectisse as coordenadas ideológicas do todo de que faz parte, a não ser que esse todo tenha como objectivo o bem-estar e a valorização do homem.

Não poderemos pensar, no entanto, que a escola é o grande inimigo e que, sozinha, é responsável pela manutenção de estruturas que constituem um atentado ao mais elementar sentido de justiça social. E isto é visível quando a própria escola propõe a sua democratização, oferecendo a todos os alunos um ensino unificado através de um tronco comum, cujo conteúdo e currículos se destinem a dar ao jovem uma preparação sólida e completa, até ao momento em que ele possa escolher, e agora conscientemente, a actividade profissional na qual prevê realizar-se.

Mesmo perante uma situação deste tipo, é impossível pensar em termos de igualdade de oportunidades e de justiça. E se assim não é, porque será que nas turmas que todos os anos nos passam pelas mãos, as melhores notas são, geralmente, conseguidas pelas crianças pertencentes a famílias de maior nível cultural e material, enquanto as restantes vêm à escola apenas para receber o diploma de incapazes, transformando-se em seguida em trabalhadores não qualificados?





Quando uma criança chega à idade escolar, com seis ou sete anos, não é uma «tábua rasa» predisposta a receber e a assimilar os conteúdos que lhe pretendem transmitir. Pelo contrário, ela é já portadora de uma dada experiência que foi construída com base nas permutas efectuadas com a sociedade através do seu meio familiar. Ora, é por demais evidente que essa experiência é sujeita a profundos desequilíbrios, consoante o meio social que lhe dá origem:

- de um lado, temos crianças que sabem, desde há muito, o que é um livro, que viajam, a quem já chamaram a atenção para a beleza de uma paisagem, que conversam com os pais e com os amigos que frequentam a casa. Recebem, pois, todos os estímulos necessários ao desenvolvimento intelectual, numa idade em que a solicitação das diversas capacidades é factor essencial desse desenvolvimento. Além disso, os valores, os comportamentos e a linguagem que vão encontrar na escola, são-lhes já familiares;
- do outro lado, vamos encontrar aqueles, cuja única experiência que o meio familiar lhes facultou são as discussões originadas nas carências económicas que se fazem sentir em casa. A estes, tudo vai ser estranho no universo da escola, desde a linguagem — bem diferente da que é utilizada pelos pais ou pelos vizinhos do bairro — até ao texto de português que retrata mundos que nada têm a ver com o seu. E se a lição não estiver bem sabida é porque faltam as

mais elementares condições: faltam os livros, um pouco de espaço sossegado para estudar, o tempo que é ocupado a tratar dos irmãos mais pequenos, e com tudo isto faltará também estabilidade afectiva.

Como é que a escola se poderá apresentar igual e uma perante alunos que partem de situações tão diversas? Como é que ela poderá deixar de reforçar os privilégios e as carências que marcam, logo à partida, aqueles que lhe são confiados?

É evidente que poderemos falar no lançamento de uma rede pré-escolar que tente superar as deficiências que uma infância desprotegida necessariamente provoca; é evidente que poderemos criar turmas com um número de alunos que permita uma atenção permanente às dificuldades individuais. No entanto, nada disto constituirá a solução definitiva e perfeita.

Que fique bem claro que não estamos a condenar radicalmente a escola, pedindo a sua destruição. O que pretendemos salientar é que se a escola não produz a divisão de classes, não deixa de a confirmar. E isto será uma constante, enquanto a democracia política não se transformar numa democracia social e económica que possibilite, de facto, as mesmas oportunidades a cada indivíduo, a partir do momento em que nasce. A escola, sozinha, não tem poder para tanto.

NUCLEON

EQUIPAMENTO DIDÁCTICO PARA O 12.º ANO

Física
Química

Biologia
Geologia

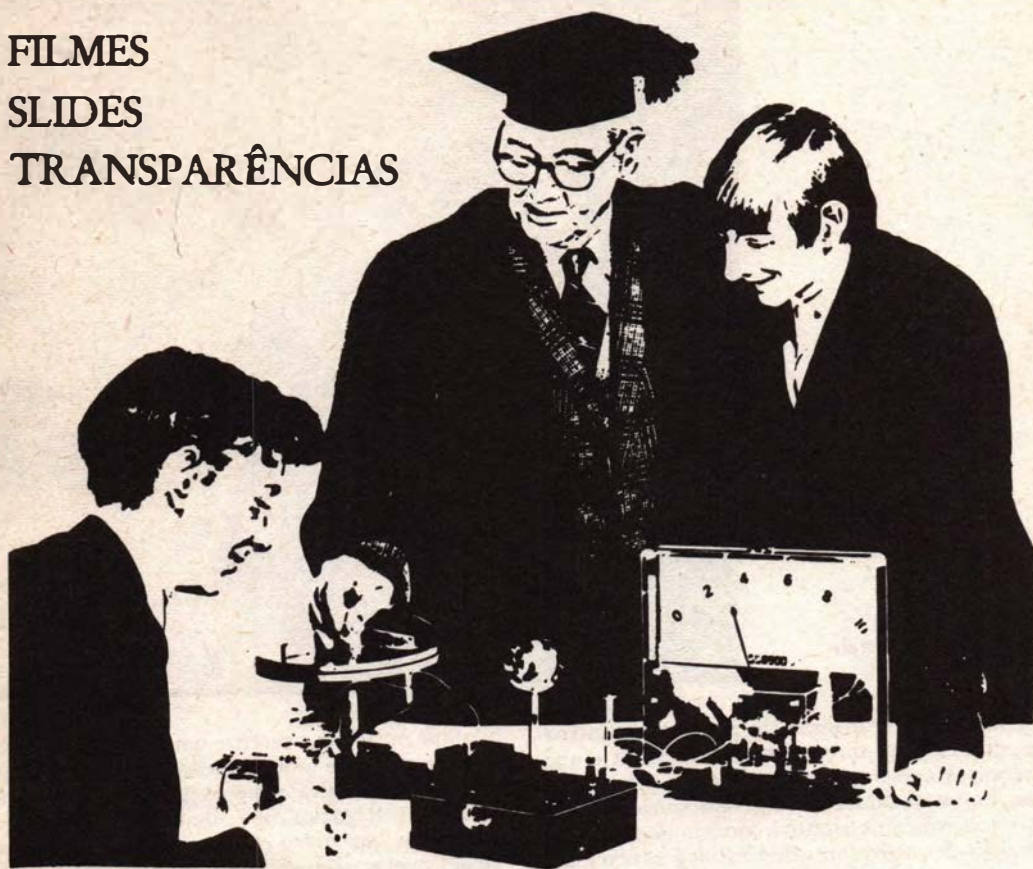
Matemática
Desenho

Topografia
Audio-visuais

FILMES

SLIDES

TRANSPARÊNCIAS



MATERIAL DE LABORATÓRIO TÉCNICO E CIENTÍFICO

Pedidos a:

NUCLEON

Equipamentos de Precisão, Lda.

Av. Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A • 1000 Lisboa • Telefs. 77 02 37/77 03 51

Profissionalismo em exercício



- Adriana Costa
- Fernando Teixeira
- Joaquim Manuel Melo
- Maria Alice Fontes

É sempre difícil analisar em termos valorativos algo em que estamos directamente envolvidos e que pelas próprias características temporais em que se processa, limita qualquer juízo desapassionado. Contudo, no que concerne ao novo modelo de formação em exercício de professores dos ensinos básico e secundário, o sentido polémico subjacente ao mesmo é por tal evidente, que impossível se torna mater uma posição de neutralidade espectral, sem o risco de tal ser considerado comprometedor.

Porque de uma forma lúcida nos envolvemos desde o início em todo este esquema de formação, não enjainamos muitas das críticas que ao mesmo têm sido feitas, mas pensamos também que os problemas alusivos à formação de docentes são de tal forma relevantes que a sua discussão não pode apenas circunscrever-se aos que nela estão directamente envolvidos, merecendo, pelo contrário, um reflectir colec-

tivo que possa vir a suscitar uma dinâmica participativa por parte de todos aqueles que acreditem que é pela crítica reflexiva que conseguiremos uma assumida acção pedagógica capaz de transformar o tipo de Escola em que todos estamos inseridos. As constatações que se seguem foram a forma mais coerente que encontramos para partilhar as nossas esperanças, mas também as nossas angústias.

Tendo por suporte institucional uma legislação profundamente inovadora pelo que no campo doutrinário patenteia, o novo modelo de formação em exercício pretende, fundamentalmente, ser:

- libertário, porque estimulando o sentido crítico e a possibilidade de envolvimento em projectos de pesquisa no campo sócio-pedagógico, suscita um assumir mais dignificante, embora por vezes incómodo, da função docente;

- personalista, na medida em que se admite como ponto de partida de todos os procedimentos a desenvolver, uma proposta individual de empenhamento, de sentido biunívoco, onde cada um se propõe dar aquilo que já tem, e espera em troca receber todo o auxílio que necessita para corrigir e melhorar as suas capacidades;
- envolvente, pois que rejeitando os modelos ego-cêntricos dos estágios tradicionais, aponta de forma inequívoca para o estimular de atitudes de solidariedade profissional, cuja finalidade última é o suscitar a transformação do universo escolar, conseguida graças a um assumir colectivo de todos os que o constituem, numa perspectiva constante de educação permanente.

Se a evidência, contudo, demonstra que no ano lectivo de 1980/81 muitos dos objectivos inerentes a este processo ficaram apenas como estimulantes propostas de intenção, isto em nossa opinião foi devido:

A nível das Escolas

- Os professores que no ano lectivo de 80/81 iniciaram a sua profissionalização, viram-se na maioria dos casos confrontados com uma enorme indefinição institucional, adveniente, sobretudo, da forma desatempada como foi publicada a legislação que lhe dizia directamente respeito. Afastados, muitas vezes, do seu natural ambiente familiar, vítimas de um persistente síndrome traumático de estágio tradicional, fantasma resistente aos mais fortes exorcismos, com uma carga de horário docente excessiva. Fácil foi, pois, criarem estados de angústia, agravados com o facto de raramente os Conselhos Pedagógicos terem assumido em plenitude as competências e responsabilidades que lhes são inerentes e que o processo exige, preferindo em muitos casos continuar a ser órgãos mantenedores de uns discutível ética, que em nada os compromete, do que verdadeiros catalizadores de ideias e dinamizadores de propostas inovadoras.

A nível das Equipas de Apoio Pedagógico

- Também os Orientadores Pedagógicos, detentores de competências e responsabilidades para as quais não estavam, em muitos casos, minimamente preparados, carenciados de meios materiais e legais, integrados em órgãos de autonomia restrita e operacionalidade discutível, sofrendo directamente os efeitos das guerrilhas institucionais, que se evidenciaram, no decorrer do ano, entre os que detêm o Poder, e que dificultaram um sentido coerente de liderança, não necessário numa fase de arranque, foram, pelo menos até Dezembro, apenas desmul-

tiplicadores verbais de propostas de intenção, ouvidas aos responsáveis, na altura, pela profissionalização. Os contactos havidos com as Escolas durante tal período, processaram-se de forma meramente ocasional, pois não havendo legislação que desse cobertura legal às deslocações dos Orientadores Pedagógicos, a boa vontade que muitos patentearam viu-se limitada, por questões orçamentais. Por outro lado, a maioria das Equipas de Apoio Pedagógico (E.A.P.) não tinha sequer metade dos seus membros, esperando-se o sancionamento superior de circunspectos convites, já então feitos, forma assaz subtil de desvirtuar o que ao nível ético, por excepção, merecera o aplauso de muitos sectores - o concurso público para Orientadores Pedagógicos.



A nível de Órgãos Centrais de Concepção e Decisão

- O Conselho Orientador, órgão de legitimidade indiscutível, não pôde ou não quis assumir a liderança para que estava vocacionado, acabando por suscitar condições favoráveis a situações algo arriscadas, mas que surgiram como a saída possível do impasse em que o processo caiu.

Não é de estranhar, portanto, a receptividade espectante que os Orientadores Pedagógicos evidenciaram nos primeiros contactos havidos com os responsáveis das Direcções-Gerais, não só porque a escolha do local das reuniões, hotéis normalmente ligados a congressos de multinacionais, sugeriam quão vantajosa poderia ser para os Orientadores Pedagógicos a sua adopção por parte das Direcções-Gerais, que assim patenteavam de forma generosa o reconhe-

cimento inequívoco da dignificante e promocional função de Orientador, como o modelo de discurso apresentado tinha todos os ingredientes de persuasão, pragmatismo e eficiência, capaz de suscitar uma euforia comunicativa.

As realidades que se viviam nas várias zonas eram, porém, bem diferentes do aparente optimismo que transparecia dos representantes das Direcções-Gerais. Colocados perante uma diversidade de situações particularizantes a queurgia dar resposta, os Orientadores Pedagógicos tiveram de pautar os seus procedimentos mais por opções individuais, do que por concertado conjunto de procedimentos colectivos, discutidos a nível das E.A.P., e isto porque a impaciência legítima dos profissionalizandos, confrontados com a necessidade de elaborarem dentro dos prazos legais os seus Plano Individual de Trabalho (PIT), não se compadecia com ambiguidades, reflexos normais da descoordenação existente ao nível dos Órgãos Centrais. Surpreendemo-nos agora, ao verificar, como foi possível superar muitas das dificuldades encontradas, agravadas por um latente sentido de frustração. A única explicação plausível ter-se-á que encontrar numa certa maneira de estar, à qual não foi alheio um sentido de esperança, muitas vezes mal contida, por nos sentirmos responsáveis por algo que podia ser verdadeiramente transformador e dignificante.

Mas, se por um lado foram as próprias emissões, quando não ambiguidades da legislação, que nos permitiram desenvolver propostas de superação, em muitos casos totalmente atingidas, a verdade é que, um projecto com as potencialidades que este em si contém, não deve, nem pode, continuar a viver de boa vontade ou de inspiração de momento. Urge portanto, que as Direcções-Gerais assumam de forma inequívoca a responsabilidade que lhes advém de liderança, patenteando-a, na nossa opinião, nas seguintes medidas a tomar:

- Institucionalização da função de Orientador Pedagógico, conseguida pela promulgação de um estatuto profissional estimulante, que aponte para uma carreira definitiva, terminando com a situação degradante de destacamento, que pela precariedade subjacente desmotiva toda a possibilidade de perspetivar acções a médio prazo.
- Aprovação do regulamento que postule as competências e responsabilidades dos centros de apoio regionais, como está previsto na Portaria n.º 64/81, de 18 de Janeiro de 1981.
- Dotação dos centros de apoio de meios humanos e materiais necessários ao seu funcionamento, como estabelece o Decreto-Lei n.º 580/80, de 31 de Dezembro de 1980.
- Explicitação clara das responsabilidades inerentes aos Orientadores Pedagógicos no domínio da for-

mação contínua, pois a existência de estruturas paralelas, de legitimidade discutível, não só colide frontalmente com o disposto no Decreto-Lei 580/80, como permite antever a possibilidade de interferências nocivas no trabalho a desenvolver pelos Orientadores Pedagógicos.

- Programação e posterior execução de acções de formação para Orientadores Pedagógicos que, dependendo, na maioria dos casos, de um vencimento insuficiente para fazer face às elementares necessidades de subsistência, se vêem obrigados a dispendir verbas avultadas em combustível e alojamento, as quais muitas vezes não possuem.

Julgamos que o cabal e imediato cumprimento da legislação alusiva ao processo de profissionalização em exercício, daria resposta às mais pertinentes necessidades explicitadas. Não pomos em dúvida a vontade política de tornar exequível tão inovador projecto de formação de professores. Se tal não existisse, a publicação do Decreto-Lei 580/80, de 31 de Dezembro, seria um paradoxo de mau gosto; porém, isto não evita que nos mantenhamos atentos, mesmo até preocupados.

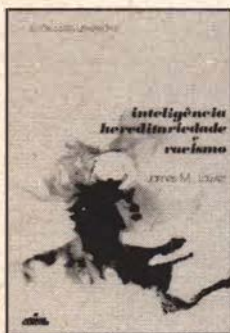
É com um sentimento de esperança que vamos iniciar este ano de 1981/82, mas se a nossa posição é de receptividade a tudo o que possa ser verdadeiramente dinâmico e superativo, isto também implica um latente sentido de crítica capaz de se evidenciar de forma mais incisiva e caso muitas das anomalias agora referidas não venham a ser rapidamente corrigidas.



RONDA DO LIVRO



NOVIDADES EDITORIAIS



James M. Lawler
INTELIGÊNCIA
HEREDITARIEDADE
E RACISMO
Ed. Caminho 300\$00

Depois da moda dos «novos» filósofos, vai chegar-nos, em breve, a dos «novos» psicólogos.

Os mentores desta «nova» vaga ainda não têm escritório em Paris, pelo que a novidade vem directamente dos EUA.

A partir de 1970, A.R. Jensen e Herrnstein, dois psicólogos norte-americanos passaram a beneficiar dos favores da publicidade, e não só.

Afirma o primeiro, com estudada indiferença «científica», ter chegado à conclusão, depois de porfiadas meditações, que «as crianças negras obtêm, em média, nas respostas aos testes de inteligência, menos 15 pontos que as crianças brancas».

Em «Quociente de Inteligência e Meritocracia», afirma o segundo que estudos idênticos, efectuados numa população de crianças oriundas da alta e média burguesia, e comparados com outra, composta de crianças de origem operária, revelaram que «as primeiras obtêm valores significativamente mais altos» em matéria de QI (quociente de inteligência).

A conclusão que tiram de tais medições é linear. Apesar do grande esforço (sic) de escolarização os negros continuam inferiores. Os negros e os operários — acrescenta Herrnstein. Logo, escreve A.R. Jensen, as diferenças são «provavelmente» a causas genéticas.

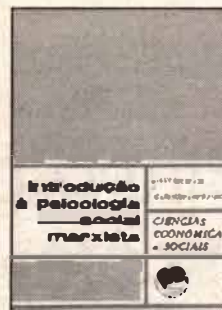
O trabalho de James M. Lawler, um universitário marxista norte-americano, consiste em desmontar, ainda no ovo, o ressurgimento das teorias do neo-arianismo, agora a cobrir toda ciência psicológica.

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

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

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

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



H. Hiebsch e M. Vorweg
INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA
SOCIAL MARXISTA

Ed. Novo Curso — 300\$00

Dizem os autores que se trata de um trabalho introdutório. Na realidade é muito mais que isso — introdução, aqui, significa introduzirmo-nos nos fundamentais e proceder à verificação dos conceitos e categorias filosóficas que servem de instrumentos de análise a esta ciência.

Temas importante e actualmente objecto de controversia, como personalismo e teoria da personalidade, linguagem e comunicação, são aqui objecto de metódica e sistema análise.

O «Plano de Formação de Escola» e o «Plano Individual de Trabalho»

Graça Fernandes
e Isabel Alçada

O ano de 80/81 foi marcado por acontecimentos pedagógicos importantes, destacando-se o lançamento do novo modelo de profissionalização. Dentro da profissionalização acedeu ao estrelato uma figura nova da pedagogia portuguesa – quiçá da pedagogia – o Plano Individual de Trabalho (PIT).

Pouco habituados a originalidades do pensamento pedagógico português, cépticos houve que procuraram encontrar paternidade para o PIT nos países tradicionalmente exportadores, encontrando-a, como tem sido hábito, nos últimos anos, nos EUA. Houve mesmo casos de escolas onde se davam ou trocavam receitas de PITs americanos. O certo é que, a partir de Janeiro, grande parte do universo docente ficou incomodado pelo PIT. Não foram apenas os professores em formação, nem os delegados, nem os outros membros dos Conselhos Pedagógicos. Foram parentes, foram amigos, que buscaram ansiosamente saber o que era isso de PIT e, o mais difícil, como se faria.

Todo um questionamento se dirigiu a quem de direito, ou seja, ao MEC – precisamente um pouco, ao Conselho Orientador, às Direcções-Gerais do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Mas ninguém adiantou uma palavra ao que estava escrito no despacho n.º 3/81, remetendo cada um para a «sua liberdade individual», «que as pessoas têm que encontrar por si», «que não há receitas» «que façam e mostrem que depois diremos se está correcto» etc, etc.

E foi assim mesmo que as pessoas procederam: uns fizeram, outros trocaram, outros ainda copiaram. PITs

houve que viajaram pelo país servindo a professores desde o Minho ao Algarve. Casos houve de professores que viajaram eles em busca da solução para o problema PIT; enfim as pessoas desenvencilharam-se conforme puderam, e os PITs lá foram aparecendo.

Apareceram desde verdadeiros tratados, enormes, rebuscados, cheios de organigramas e fluxogramas bem coloridos, com discriminação exaustiva de actividades, até planos modestos contendo apenas um rol de intenções, feitos por quem ainda não tinha descoberto o «mistério dos cronogramas», para já não falar em verdadeiros «strip-tease» em que o pobre do professor tudo contava sobre si.

Feitos os PITs iniciou-se um segundo acto igualmente dramático: o da respectiva aprovação. Mais uma vez os professores se interrogaram: o que competia ao Conselho Pedagógico, ao orientador, ao delegado? O que significava aprovar, reprová-lo um PIT? Houve escolas onde verdadeiros tribunais se instituíram para julgar os PITs, outras onde ninguém se pronunciava, porque «cada professor é livre de fazer o que bem entende», ou porque confessavam não se sentir à vontade ou porque lhes repudiava participar num processo que desde o início criticavam.

Mas com tudo isto, que foi acompanhado de muito desgaste, muita emoção, muito confronto pessoal, lá se foram aprovando os PITs, e uma pedra bem pesada sobre eles desceu. As pessoas tão esgotadas ficaram com as peripecias necessárias à aparição dos PITs que nunca mais olharam para eles. O preceito estava cumprido – tinham sido feitos,



tenham sido aprovados e pronto. Poucas chegaram à conclusão de que «pautar o seu trabalho pelo PIT» significava anteceder as actividades de um plano que as articulasse e lhes desse sentido em função de propósitos explícitos, descobrindo que afinal um plano prévio tem a sua utilidade....

Um primeiro ano de funcionamento de um novo sistema, nas condições em que este funcionou, explica muito do que atrás ficou dito. Somaram-se tantas desventuras, que a reacção muito saudável é rir para não desanimar de todo e enfrentar com alguma coragem o próximo ano lectivo.

Efectivamente, todos sabem que o que tinha sido prometido pelo Ministério não foi realizado: os orientadores não receberam formação nem coordenação; os Centros de Apoio Pedagógico não foram criados; os delegados não receberam formação nem os apoios que lhes eram indispensáveis; as escolas ficaram entregues a elas próprias, não recebendo sugestões de organização e funcionamento que as ajudassem a ajustar o seu trabalho às novas necessidades; não receberam verbas e materiais didácticos suplementares, exceptuando-se algum apoio bibliográfico e documentação.

Foi na verdade uma experiência triste, mas como toda a experiência pode servir para se retirarem conclusões que ajudem a perspectivar a acção futura.

Como os professores não põem em causa a globalidade do modelo, há que tentar levá-lo efectivamente à prática. Para isso é importante arredar as teias que envolveram o PIT, é importante que a sua função na formação dos professores seja clarificada de modo a evitar que se voltem a viver situações como as que tanto dificultaram o trabalho do passado ano lectivo.

Em primeiro lugar, esta clarificação passa por uma posição realista dos Conselhos Pedagógicos. Se o PIT é um plano individual, inscreve-se num plano colectivo, no plano de formação da escola. As pessoas nas escolas não podem trabalhar isoladas, as suas actividades têm sempre que ser articuladas com as dos outros. Por isso os Conselhos Pedagógicos têm necessidade de propor à escola um plano sensato, pragmático, isto é, ajustado às condições de trabalho e realizável. Como fazê-lo?

O Plano de Formação da Escola

Existe um ponto de partida comum: a definição dos objectivos gerais da formação, contidos no projecto específico. Será sempre em função destes objectivos que se poderão estabelecer as actividades a desenvolver pela escola, não apenas para os professores em formação mas para todos. Afinal não deverão estar sempre os professores em formação? Quando se diz que não há formação contínua em Portugal, não será esta uma via para se iniciar o processo de formação contínua?

Os objectivos estabelecidos no projecto específico de formação, divididos por três áreas, deram origem também a muitas confusões. As pessoas interrogaram-se sobre se tinham de se atingir todos, ou apenas uma parte. Perante a indicação de que todos eles deviam ser atingidos, muitos professores desanimaram devido à vastidão das tarefas necessárias à consecução dos 43 objectivos, organizados em três áreas: Sistema Educativo, Escola e Turma.

Julgar-se que para cada um dos 43 objectivos era necessário realizar acções próprias não parece ser uma interpretação correcta. Efectivamente, o traçado destes objectivos corresponde a uma definição do que podem ser as competências do professor e as três áreas em que essas competências se inserem não podem ser consideradas como independentes, mas antes sobrepostas. A actividade de um profes-

sor nas suas turmas, com os seus alunos, está intimamente inscrita nas actividades da escola as quais, por sua vez, dependem do contexto educativo geral. Neste sentido, cada acção pode ser perspectivada nas suas dimensões – turma, escola e sistema.

Um plano de formação da escola tem que conter as actividades a realizar durante o ano lectivo que correspondem a necessidades sentidas pelos professores. Estas acções serão como que um «túnel» atravessando as diferentes áreas – a totalidade dos objectivos – contemplando-as, não porque assim se determina no projecto específico, mas porque os problemas que se enfrentam na prática docente se inscrevem, de facto, nas diferentes áreas definidas.

Nesta perspectiva, não se pode ter a preocupação de cobrir cada objectivo com uma série de tarefas, mas antes escolher um campo significativo de problemas concretos, postos aos professores e à escola, cuja análise permitirá desenvolver competências próprias do professor e que são explicitadas pelos objectivos específicos.

Por exemplo, se se procura estudar a questão «aprendizagem» deve centrar-se o estudo no trabalho concreto com os alunos fazendo dele um campo de análise. A observação do modo como os alunos actuam quando aprendem pode servir de base à programação das actividades lectivas, à realização das aulas e à respectiva avaliação. A mesma questão tem uma dimensão mais ampla, a nível da escola, tanto no que respeita à aprendizagem dos alunos como à dos professores. Neste sentido, as actividades a desenvolver pela escola para estudo da aprendizagem, poderão consistir num intercâmbio de experiências entre os professores da mesma área disciplinar e até entre professores de diferentes disciplinas de modo a conseguir-se uma acção mais ajustada às necessidades cognitivas e socioafectivas dos alunos.

Poderão também desenvolver-se acções destinadas a um melhor aproveitamento das actividades realizadas em grupo pelos professores, sistematizando-se os procedimentos que se vão revelando mais eficazes na formação dos próprios professores. Este tipo de acções inscrever-se-ia, como se pode deduzir, na «escola», mas também na área «sistema», uma vez que os moldes em que se trabalha nas escolas dependem de condicionamentos do próprio sistema educativo tanto no seu aspecto estrutural como no funcionamento da instituição.

A coerência do plano de formação da escola não resulta, neste sentido, da sequência dos objectivos apresentados no plano específico, mas da sequência de actividades que todos os professores da escola prevêm realizar em conjunto ao longo do ano para resolver problemas concretos que se põem à sua prática. O estudo desses problemas permite, por um lado situar a formação dos professores no contexto concreto em que a sua acção se desenvolve, arredando vertigens de estudos académicos, eventualmente interessantes para aqueles que são dados à especulação puramente teórica, mas sem a eficácia do trabalho voltado para a análise da realidade que se vive. Por outro lado, resultando a componente prática de um trabalho centrado na vida da escola, não arreda a formação teórica: pelo contrário, suscita-a. A consulta das sistematizações já realizadas no domínio das Ciências da Educação surge como uma necessidade. Os professores, com este tipo de abordagem, não se sentirão pressionados a ler livros e livros sobre o desenvolvimento psicológico das crianças, por exemplo, ou sobre teorias da aprendizagem, obtendo um conjunto de informações que alargarão a sua «cultura», apenas, porque é suposto que um professor deve saber «dizer» alguma coisa sobre estes assuntos. Os estudos teóricos contribuirão antes para formar os professores, ou seja para os tornar, mais competentes, na prática, para os

habilitar com conhecimentos que lhes servirão sempre que necessário.

Neste sentido, a recolha de bibliografia, ou a consulta documental, ou mesmo a organização de colóquios com especialistas sobre este ou aquele assunto surgem num plano de formação de uma escola como actividades suscitadas pelas questões que serão tratadas pelos professores como resposta a problemas resultantes da observação do que se passa na escola ou do que se passa dentro das turmas. A respectiva articulação depende do projecto que se estabelecer, o qual, como já se afirmou, tem de ter um carácter pragmático. Programar actividades sem viabilidade concreta só contribui para agravar frustrações e para reforçar o cepticismo daqueles que julgam melhor cruzar os braços antes de iniciar seja o que for.

Por este motivo, é importante que, ao definir-se um plano de formação da escola, se tenham presentes os momentos em que este irá concretizar-se. Alinhar apenas intenções sem determinar as tarefas concretas a realizar e os momentos em que se poderão desenvolver não basta, há que contar com os tempos efectivamente disponíveis. Um plano cuja consecução se baseie em tarefas muito morosas, a realizar à custa de esforços pessoais, fora do quadro da actividade docente, não tem o pragmatismo necessário. É necessário ter presente as horas de trabalho docente: as horas destinadas às reuniões de conselho de disciplina e de conselhos de turma, as horas destinadas às actividades de direcção de turma, as horas destinadas às reuniões de conselho de disciplina e de conselhos de turma, as horas destinadas às actividades de direcção de turma, as horas destinadas às reuniões do Conselho Pedagógico – são tempos que importa tornar produtivos. Para tal, as escolas poderão geri-los da forma que consideraram mais vantajosa, promovendo a constituição de equipas disciplinares, ou interdisciplinares, mas cujas tarefas não representem excessiva sobrecarga para aqueles que as integram.

Final, para que as actividades sejam produtivas é necessário que, por um lado, todas elas sejam formativas e visem melhorar a qualidade do trabalho realizado na escola. Neste sentido as acções de formação não devem ser propostas às tarefas diárias dos professores, mas essas tarefas têm de revestir a dimensão formativa.

No fundo, os planos de formação das escolas não podem ser muitos diferentes, uma vez que, em todas, é preciso programar, realizar e avaliar as tarefas necessárias ao decurso do ano lectivo, ele próprio sujeito a um determinado ciclo de actividades com sequências mais ou menos fixas. O que importa é que todos os professores da escola tomem consciência de quais são essas tarefas e da problemática que suscitam.

Finalmente chega-se ao PIT

Os PITs inscrevem-se neste contexto da formação dos professores de cada escola. Tiram-se de planos definidos por cada professor em formação, para articular as actividades que irá desenvolver no ano lectivo com as actividades a realizar pelo corpo docente da escola, e ainda, para articular as suas actividades pessoais. Referenciando-se às actividades a realizar pelo corpo docente da escola, cada professor poderá optar pelas tarefas mais ajustadas às suas necessidades de formação ou que mais correspondam aos seus interesses pessoais. Os PITs, tal como os Planos de Formação das Escolas, não podem ter a ambição de revestir o aspecto de projectos de investigação ambiciosos, para cuja realização nem o professor se encontra apetrechado, nem as condições



de trabalho lhe são propícias. Tem que ser o plano de actividades normais que todos os professores realizam, perspectivado de modo a contribuir para a aquisição das competências de que carece, as quais se encontram definidas nos objectivos do projecto específico.

Tal como os planos de formação de escola, os PITs devem, com vantagem, centrar-se nas questões práticas que os professores enfrentam no seu trabalho, cujas respostas podem ser encontradas quer na análise da realidade lectiva e na experimentação, quer na pesquisa de fontes documentais onde os professores encontram muitas vezes fundamentação teórica para a sua acção e sugestões de trabalho que os podem auxiliar. Em princípio, em qualquer tema pedagógico a abordar existe sempre a componente teórica, servindo esta última para perspectivar a prática.

Por exemplo, no passado ano lectivo, muitos PITs incluíam actividades sobre o sistema educativo, consistindo quase exclusivamente em consulta documental ou organização de colóquios para recolha de informação. No entanto, a actividade dos professores insere-se no sistema educativo português, é altamente condicionado pela respectiva estrutura e pelo modo como funciona. Pode mesmo considerar-se que os professores se encontram numa situação óptima para analisar os problemas decorrentes da estrutura do ensino porque os sofrem e não há dúvida de que o fazem quando nos diferentes tipos de reuniões efectuadas nas escolas se pronunciam sobre condicionalismos que afectam a sua actividade. Servem de exemplo as reuniões realizadas para analisar o novo modelo de formação.

No entanto, este tipo de trabalho não é muitas vezes considerado como actividades de formação correspondendo a consecução de objectivos tanto da área «sistema educativo» como da área «escola». O mesmo acontece com muitas tarefas realizadas nas escolas que podem ser consideradas formativas se forem ponderadas de modo a contribuir para desenvolver as competências de cada professor. É o caso das actividades destinadas a analisar os programas de ensino, que se realizam, geralmente, no início do ano lectivo nas reuniões de conselho de grupo de disciplina; das actividades destinadas a programar unidades didácticas, igualmente realizadas pelos grupos de disciplina; para não falar do tratamento de certos temas de didáctica geral ou específica, como, por exemplo, o estudo do tema «avaliação» tantas e tantas vezes abordado nas escolas. O professor, ao elaborar

o seu PIT, tem que ter em conta este tipo de realizações ao nível do seu grupo e decidir sobre o modo como a sua participação se processará: tanto pode contribuir apenas com as suas opiniões e com a sua experiência nas próprias reuniões, como pode, acaso sinta ser útil a si e ao grupo, fazer recolha de documentação a transmitir aos colegas, como pode ainda, dispor-se a dinamizar certo tipo de tarefas.

A direcção de turma é outro exemplo de um campo de acção em que a formação pedagógica do professor se pode desenvolver, trabalhando, por exemplo, a relação entre os alunos, a relação com os encarregados de educação, etc.

Ao elaborar o PIT, não pode haver a preocupação de esgotar o universo das acções que se programa. Um professor que se proponha estudar melhor, por exemplo, a questão do «insucesso», estará a abordar a questão da «selectividade do sistema», das «saídas profissionais», da «ligação da escola ao mundo do trabalho» e nunca poderá deixar de trabalhar, neste mesmo contexto, o problema da «avaliação».

Ao inscrever qualquer tarefa num PIT, o professor terá que ter em conta o tempo disponível e também a inserção do trabalho na sua prática docente. As acções só terão adquirido a sua dimensão formativa se os alunos do professor forem beneficiados. Doutro modo a valorização obtida pode não o ter sido pelo formando enquanto professor.

Esta reflexão pretende apenas que o problema PIT não ensombre o próximo ano lectivo, sobre o qual tantas nuvens já pairam agravando as condições de trabalho das escolas. Que os professores encontrem, ao fazer o seu PIT, um esquema de trabalho capaz de organizar as suas actividades simplificando-as e não complicando-as, que sirva para os libertar e não para os preocupar ainda mais.

Nota — No próximo número publicaremos exemplificações e concretização do que foi afirmado neste artigo sobre os Planos de Formação da Escola e o PIT.

Resultados da «discussão» da lei de bases governamental

José Salvado Sampaio

1. «Pareceres, comentários e críticas sobre a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo» foi editado recentemente pelo MEC. Reúnem-se aí 95 posições de entidades diversas distribuídas pelos ensinos superior (17), secundário (21), preparatório directo (11), telescola (2), primário (3) e ainda associações de pais (7), Ministérios (11) e «Outras entidades» (21).

Dissemos posições intencionalmente, porque muitas delas não são pareceres. Das 17 instituições do ensino superior, em rigor 15, porque em dois casos duas pertencem à mesma escola, não emitem parecer 4 e três fazem-no a título de pessoa individual. Intervêm aqui a única associação de estudantes, a Associação Académica da Faculdade de Direito de Lisboa. Deste modo, nesta área emitem parecer oito escolas, seis públicas e duas particulares.

No ensino secundário, um professor, e por outro lado duas professoras, respondem por si. Numa escola intervêm os professores do 3.º e 12.º grupos e noutra um grupo de professores. Como escolas, em 17, onze não emitem parecer por discordarem do reduzido tempo atribuído para a discussão e da inoportunidade do momento, pelo que o parecer se reduz a seis escolas, manifestando

algumas o protesto por não se facultar a discussão pública da Proposta.

No ensino preparatório, há a opinião de um professor que formula questões, oito escolas não emitem parecer, algumas pedem adiamento do prazo de resposta. Dos dois pareceres conseguidos, um junta protesto «parece haver um desejo encoberto de negar esse debate público». Várias escolas formulam pedidos de esclarecimento.

No ensino preparatório TV manifestam-se professores em exercício no distrito de Leiria e os orientadores pedagógicos da Telescola.

No ensino primário, dois grupos de professores e os Serviços de Inspecção.

Como escolas emitem parecer 16, quando em 1977-78 havia 14 142 estabelecimentos de ensino!... Se nos restringirmos aos ensinos superior, secundário e preparatório, o número de escolas declina, no mesmo ano, para 1541 – o que significa que emitiram parecer uma em cem. Não houve parecer na educação infantil nem no ensino normal primário e infantil.

Dos Sindicatos de Professores, manifestam-se dois. O Sindicato dos Professores da Grande Lisboa (SPGL) emite o mais desenvolvido dos pare-

ceres, p. 85-103, e a Assembleia de Delegados da Zona Centro denuncia «a pretensa democraticidade de uma discussão nestas circunstâncias» e exige alargamento de prazos.

2. Das sete associações de pais, apenas uma não emite parecer por carência de tempo para o elaborar. Nenhuma das outras alude a este aspecto.

Na rubrica «Ministérios» incluem-se 11 pareceres, que resultarão de determinação superior. O Ministério com mais acção no campo educativo, o MAS, não se pronuncia. Do Ministério da Justiça pronuncia-se um auditor jurídico preocupado com questões formais. Estão representados a Secretaria de Estado da Reforma Administrativa (3 entidades), a da Comunicação Social, do Turismo, Ministério do Trabalho (2), e a Secretaria de Estado da Emigração (1).

Em «Outras entidades» participam a Conferência Episcopal Portuguesa, 14 Câmaras Municipais, uma Junta de Freguesia, a Liga dos Combatentes – Agência de Coimbra, a União dos Adventistas do 7.º Dia – Lisboa, a Confederação da Indústria Portuguesa, o Serviço do Provedor da Justiça, a Associação Profissional dos Engenheiros Técnicos Portugueses – Zona Sul. Das 21 entidades, 3 Câmaras Municipais não emitem parecer e 6 aceitam a Proposta sem qualquer discussão, eventualmente por factores de fidelidade política. Uma Câmara Municipal limita-se a propor a opinião de um seu funcionário sobre a obrigatoriedade do ensino pré-primário.

Para o conjunto do sector enunciado em 2., há 20 pareceres (não consideramos a Associação Profissional dos Engenheiros Técnicos Portugueses – Zona Sul, por se limitar a referir a discordância não fundamentada, por carência de tempo, de algumas Bases). O número 20 para 15, se tivermos presente que algumas entidades respondem por mais de um serviço.

Dos parceiros sociais não está representada nenhum sindicato, e apenas uma associação patronal. De instituições religiosas estão representadas duas, uma católica, outra adventista.

3. No total registam-se pareceres de 40 entidades apenas, mesmo contando com depoimentos individuais. O conjunto das posições absorve 131 páginas, o que dá 1 a 4 páginas por posição.

Dai, duas conclusões:

— a de que a Proposta de Lei de Bases do

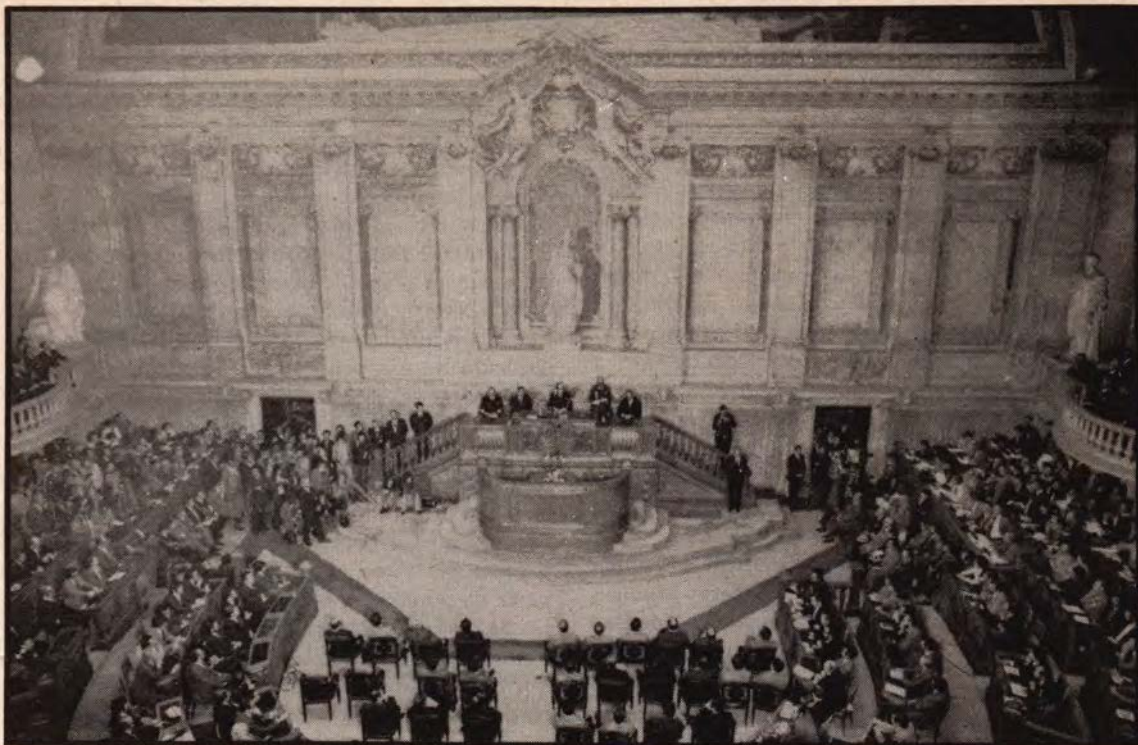
Sistema Educativo deixou, em termos de posição expressa do Ministério, quase indiferentes as escolas, autarquias, sindicatos e associações patronais, serviços públicos e entidades com preocupações educativas;

— outra conclusão, a de que, se se tiver em conta o tempo atribuído à discussão, o MEC não estaria interessado no debate público da Proposta. Se o prova o restrito acolhimento, não o demonstra menos o prazo de discussão que lhe foi concedido. O texto definitivo é apresentado à Assembleia da República em 28 de Abril de 1980, acompanhado de um pedido de prioridade e urgência que o dispensa de exame em Comissão, quando o ministro tinha declarado que a discussão pública se iniciaria em 7 de Abril. Posteriormente, em 11 de Julho, próximo do início das férias grandes, o ministro dilata o prazo de entrega de pareceres até 15 de Agosto, cobrindo um período em que os professores estão afastados das escolas e grande parte da população em férias.

Se de facto houvesse interesse na dinamização do debate, bem débil seria a capacidade do MEC, que não chegou a recolher pareceres de uma centena de entidades.

Um outro factor que se opõe ao intento efectivo da realização do debate é a ambiguidade da redacção da Proposta, que resultaria da incapacidade do MEC apresentar melhor ou de um propósito deliberado. Sem recusarmos totalmente o primeiro termo da alternativa, inclinamo-nos mais para o segundo.

4. A estrutura do texto que analisamos, seguindo um critério tradicional, parte do ensino superior, o que se depara no fim dos estudos, e na perspectiva escolar termina no ensino primário, porque os estabelecimentos de educação infantil não intervem. Porque não seguir a ordem inversa, que nos pareceria a mais lógica? Ademais, as intervenções no ensino superior não primam pela qualidade. As duas instituições da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra defendem por factores sobretudo de «ordem económico» o regime de monodocência nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, que o ensino posterior aos 12 anos deve ter duas vias paralelas, devendo aparecer vias profissionalizantes dos 12 aos 15 anos. A divisão em duas vias paralelas baseia-se «em razões de ordem social». (Aditamos, de acordo quanto à natureza das razões). A Faculdade de Medicina de Coimbra, em meia página, pronuncia-se sobre os departamen-



tos. A Universidade Católica não vê «muito bem como se poderá harmonizar a tão apregoada democratização do Ensino com a sua qualidade», diz que se procura formar no ensino básico «políticos em embrião» e reconhece que o Estado, perante a família, ocupa um «papel supletivo e subsidiário da Educação».

A Escola Superior de Belas Artes de Lisboa e a Escola de Música do Conservatório Nacional têm uma intervenção positiva defendendo o ensino que ministram, os seus diplomados e docentes.

Antes de concluir esta visão apressada e incompleta, a Associação de Estudantes da Faculdade de Direito de Lisboa, denuncia o que nenhuma entidade de ensino superior regista, o protesto pela forma como se elaborou a Proposta, sem discussão pública, e a omissão dos princípios constitucionais sobre educação.

5. O compilador do livro que estamos analisando faz seguir a artigos da Proposta de Lei de Bases os comentários que suscita. Começa pela Exposição de Motivos que desperta críticas de 31 entidades, das quais várias se referem a ambiguidade de redacção e conceitos. Preconiza-se que a Lei se apli-

que com as «devidas adaptações» ao ensino estatal e particular (Universidade Católica); idêntico tratamento para as áreas artística e científica no ensino superior (ESBAL); discorda-se da distinção entre ensino pós-secundário e superior (prof. do I. Sup. de Ad. e Contabilidade); refere-se a mobilidade de professores (quatro escolas secundárias); o tom demagógico, teórico e contraditório (uma escola secundária) da Proposta; desarticulação entre os objectivos expressos e as reformas propostas (*id.*); carácter vago (*id.*); inviabilidade da proposta (um professor); ambiguidade do projecto quanto à situação futura dos professores em exercício (grupo de professores do ensino primário); contradição entre o enunciado do projecto e da exposição de motivos (SPGL); erros de facto contidos no projecto (*id.*); regressão da qualidade de ensino como reflexo da institucionalização do professor único por áreas do 2.º ciclo do ensino básico (Secretariado Nacional das Associações de Pais, SNAP); utopia o alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos e a proposta do ensino profissionalizante no ensino básico (S. Regional A.P. de Coimbra); *idem, idem*, Associação de Pais e Encarregados de Educação de Moncorvo; apoio à proposta (dois pareceres da Secretaria de

Estado da Reforma Administrativa); pergunta-se pela exequibilidade da proposta (S.E. da Comunicação Social); discorda-se da distinção entre ensino pós-secundário e superior e inexistência de formação profissional no 2.º ciclo do ensino básico (Ministério da Justiça); da remissão exclusiva para o MEC das actividades a executar fora do sistema escolar (M. do Trabalho); recomenda-se que a formação de profissionais de hotelaria de 1.º grau se processe no ensino secundário, e que os cursos de gestão hoteleira se efectuem nos Institutos Politécnicos, e a inserção de cursos de turismo de nível superior no mesmo ensino (Secretaria de Estado do Turismo). Preconiza-se a inserção das principais normas constitucionais sobre educação e ensino (Serviço do Provedor de Justiça) e uma maior inserção entre a escola e a actividade económica (Confederação da Indústria Portuguesa); o efectivo cumprimento da obrigatoriedade escolar (Câmara Municipal de Amares); *idem*, discorda-se de uma obrigatoriedade escolar de nove anos, devendo criar-se a pré-primária a nível nacional, extinguir o analfabetismo (C.M. Tarouca). Preconiza-se o início da obrigatoriedade escolar aos 3-4 anos (C.M. Covilhã), que a actividade do Estado seja subsidiária da família, que os portugueses «se eduquem como tais», que os programas dos planos de estudo do ensino básico de moral e religião cristãs sejam definidas por comissão eleita pelas várias autoridades eclesiásticas e que o ensino de moral e religião nas escolas públicas caiba às Igrejas (União Portuguesa dos Adventistas do Sétimo Dia).

6. Limitações de espaço impedem-nos um relato pormenorizado dos depoimentos. Aqueles que estão mais próximos do nosso acordo são os do Sindicato dos Professores da Grande Lisboa, que já foi bastante divulgado, e o do Serviço do Provedor da Justiça. Em qualquer deles se vinca a falta de respeito pelos preceitos constitucionais, na Proposta. Discordamos porém, quanto ao Serviço do Provedor da Justiça (ao tempo dirigido por um democrata autêntico, o Dr. José Magalhães Godinho, que com prejuízos para o País veio a ser afastado por sectarismo estreito de um lugar que exerceu com aplauso unânime da Assembleia da República) de se considerar inconstitucional a omissão de componentes vocacionais ou de iniciação e formação profissional no ensino básico. O estabelecimento consignado na Constituição de que o ensino se deve ligar com actividades produ-

tivas e sociais, quanto a nós, não se acompanha de uma profissionalização precoce, num momento em que escola deve ser única, isto é, sem comportar vias paralelas de diferentes dignidade.

O parecer dos Serviços desperta o nosso acordo quanto: à insuficiência de prazo de discussão pública, o que contraria os artigos 48.º e 268.º da Constituição, que consignam a participação dos cidadãos na vida pública e à formação das deliberações da Administração que lhe digam respeito; à necessidade de desenvolver o conteúdo do direito à educação e explicitar que a liberdade de ensino garante que os docentes ensinem de acordo com as suas convicções científicas e culturais; a falta de discriminações positivas em favor dos trabalhadores e filhos das classes trabalhadoras; a falta de permeabilidade entre as Universidades e Institutos Politécnicos; a inconstitucionalidade do preceito que determina o ensino da moral e religião católicas, ainda que em regime de frequência facultativa; à omissão da fiscalização do ensino particular e cooperativo, indiscriminado, favorece, precisamente sobretudo os filhos de famílias de maiores recursos; a denúncia de não se assegurar, de forma clara, a questão democrática das escolas a vários níveis.

7. A publicação que referimos distribui os pareceres por cada uma das bases, o que faz que o livro, além doutras vantagens, não se esgote ao fim de 180 páginas.

8. Aditam-se também os comentários e críticas formulados aos materiais anexos. Formulamos votos de que a futura proposta governamental, neste âmbito, como no rigor de expressão, se revista de características de verdade e precisão que a Proposta não contém.

Não somos tão ingénuos que aceitemos a viabilidade de este governo vir a formular uma Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo conforme aos princípios constitucionais. A Proposta não constitui um acontecimento tecnocrático, por ser determinada predominantemente por factores de ordem política. E a política governamental, tanto neste âmbito como de outros sectores prioritários, tem sido determinada pela ala mais conservadora da coligação, distante de um projecto social-democrata que se não resolve as pesadas dificuldades que atravessamos, não contribuiria tão decididamente para as agravar.

Não vamos examinar o caótico funcionamento do 12.º ano em 1980-81, que não será ultrapassado de modo radical em 1981-82. O processo já foi objecto de análise cuidada e arguta, por pessoas e entidades qualificadas, pelo que nos dispensamos de o fazer.

Contudo, formulamos quatro breves apontamentos.

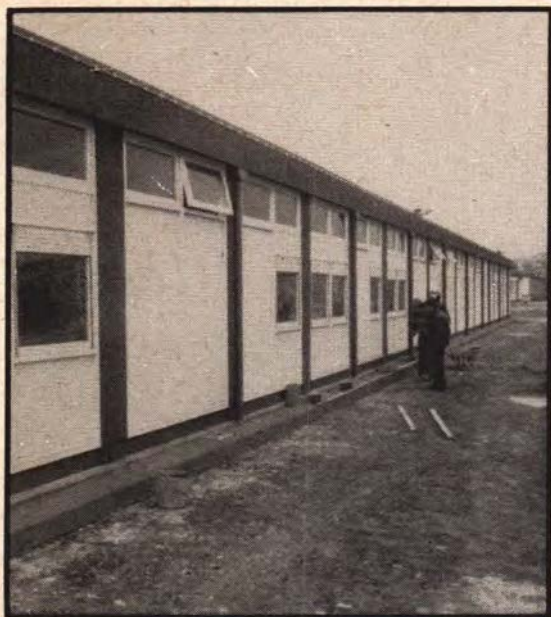


1. Se o *numerus clausus* considera as necessidades do País em quadros, parece-nos evidente que a sua instituição se deve acompanhar da garantia de emprego aos que por ele são abrangidos, quando concluídos os cursos.

Quatro breves comentários sobre o 12.º ano

2. Se o acesso ao ensino superior pressupõe, além do número de vagas, uma aprendizagem prévia de certas matérias, o 12.º ano tem de funcionar com regularidade e desde o princípio, de modo que se excluam as passagens administrativas e a atribuição de coeficientes de compensação. A não ser assim, dá-se o caso, de um aluno que não frequentou uma cadeira, por culpa do MEC, e que nada aprendeu, poder ficar à frente daquele que fez uma classificação de 9 valores, próxima do suficiente.

É óbvio que defendemos que a avaliação tenha em conta a aprendizagem ministrada nas escolas. Também é óbvio que esta aprendizagem tem de considerar a capacidade adquirida para o domínio das matérias do ensino superior, sem o que se força este ensino a ministrar matérias próprias do ensino secundário e/ou a exclusão de alunos, por falta de desejável habilitação prévia.



3. Segundo o MEC, em 1979/80, dos 36 573 inscritos no ano propedêutico têm acesso ao ensino superior 14 515 (39,7%). Excluem-se 22 058. Em 1980/81, dos 37 935 inscritos no 12.º ano, ascendem ao ensino superior 14 795 (39,0%). Excluem-se 23 140.

Entre parênteses sublinha-se que as vagas reais são menores do que as enunciadas, porque alguns dos cursos não atraem os alunos do 12.º ano, que neles não descortinam garantias de carreira.

Entre 1979/80 e 1980/81 diminui a percentagem de admitidos, de 39,7 para 39,0. Aumenta o número de excluídos em 1082, tendência que, quanto a nós, e os factos confirmá-lo-iam, se avolumaria posteriormente (se nos continuasse a ser infligida a governação AD).

Em 1980/81, se o 12.º ano tivesse funcionado com plena regularidade, com professores qualificados, com instalações e programas de ensino adequados, à partida, o desperdício escolar atingiria 61% e 23 140 jovens. E isto, num país, em que a taxa de escolarização no ensino superior é das mais baixas, senão a mais baixa da Europa!

Em cada mil habitantes, há 8,4 inscritos no ensino superior. Na Espanha, a permitagem sobe para 15, na Holanda para 21, na RDA para 23.

O 12.º ano associa ao seu caótico funcionamento vícios de estrutura. A laborar em pleno exclui 61% dos inscritos.

Os custos humanos e financeiros deste desperdício não estão na órbita de um governo, preocupado, antes de mais, no reforço da selectividade social do ensino superior, preocupado em tornar letra morta a Constituição da República Portuguesa, em vigor.

"	4,7 R	
"	6,2 R	
"	4,0 R	
"	5,4 R	
"	6,0 R	
"	4,9 R	
"	6,2 R	
"	4,9 R	
"	2,8 R	
"	3,0 R	
"	6,3 R	
"	3,3 R	
"	6,6 R	
"	Factor	
"	5,8 R	
"	5,7 R	
"	9,5	Dispersão c/ 1934
"	7,6 Adm	
"	2,2 R	
"	5,9 R	
"	5,9 R	
"	4,3 R	
"	6,6 R	
"	7,5 Adm	

4. Se é falha de elementar senso a diminuição acentuada das aulas semanais entre o 11.º e o 12.º anos, o que seria natural era atenuar o desequilíbrio e aumentar o número de aulas do 12.º ano. O MEC não entende assim e decide diminuir o mirrado horário semanal de 15h para 12h, num decréscimo de 20%. A caminhar-se assim, o grave problema do 12.º ano acabava por se resolver fazendo-o mirrar gradualmente. Neste ritmo, decrescendo três horas/ano, em cinco anos a questão solucionava-se... Espertalhões!!!

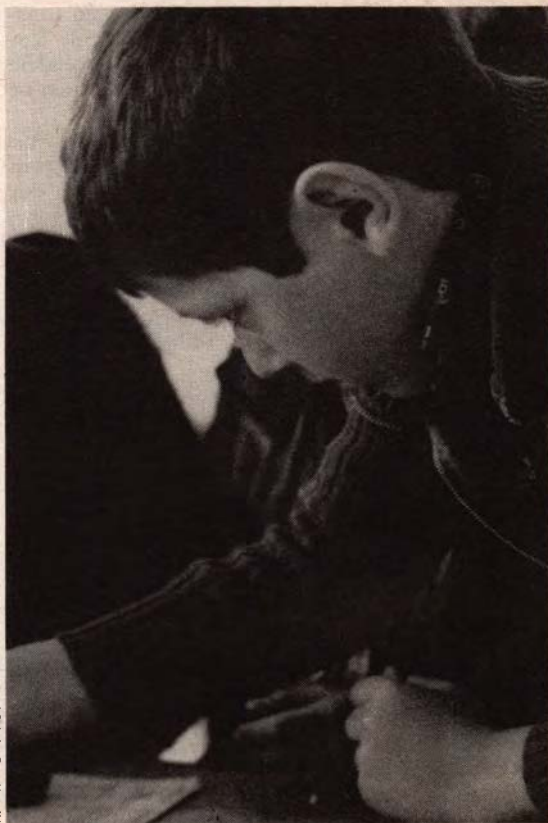
Educação como adaptação

A. Melo de Carvalho

A preocupação em inserir o indivíduo no meio social constitui uma das determinantes essenciais de toda a acção do sistema educativo. Importa começar por verificar que este meio social é uma criação dos adultos que procura responder aos seus próprios problemas e necessidades e a ele tem de se adaptar, melhor ou pior (e cada vez mais, pior) as crianças e os jovens.

É, sem dúvida, aquele objectivo entre todos os que determinam a acção da Escola que dá mais coe-rência e solidez à explicitação das finalidades educ-tivas e à definição dos objectivos parciais decorrendo do tempo, do lugar e do modo em que o acto edu-cativo tem lugar. De facto, este tem sido, desde sem-pre, o objectivo último, mais ou menos claro de to-dos os sistemas educativos através de toda a história da Educação, qualquer que seja a concepção domi-nante do homem, o sistema económico e o tipo de civilizações que estudarmos.

Uma tal inserção tem vários aspectos e recobre um conjunto de processos que, começando ao nível da pura maturação psico-física termina num ajusta-mento pessoal, de natureza psicológica, a um padrão massificado que representa o comportamento tipo tolerado pela sociedade. Sem dúvida que este proces-so não deixa de se caracterizar por uma certa ambi-guidade porque, se se trata do ajustamento a um pa-drão, como resolver o problema em relação a uma situação por essência movediça como aquela em que vivemos actualmente? Riesman (1) coloca o problema com clareza ao distinguir uma adaptação realizada sobre um esquema mental que é transmitido à criança



MARIA DA LUZ ALMEIDA

desde os seus primeiros anos e que se mantinha imutável ao longo de toda a sua existência, determinando sistematicamente comportamentos em situações idênticas (Inner-directed), e o ajustamento a um padrão que é definido pelo «grupo de pares», quer dizer, por todos os elementos que se encontram no círculo das relações do indivíduo e que pertencem ao mesmo grupo, padrão esse em constante mutação em função da moda e da evolução provocada, natural ou artificialmente, pelas transformações tecnológicas e suas repercussões na sociedade (other-directed).

A estrutura escolar actual, mantendo o princípio de adaptação como a sua trave mestra, tem, neste momento, de tomar em consideração esta nova realidade da vida social pois que, se o não fizer, estará em desacordo com a função que a sociedade lhe atribuirá. Aliás, pensamos que muitas das fricções que encontramos na instituição escolar têm origem exactamente no pesado e lento movimento da escola que se obstina a manter o mesmo ritmo de adaptação de algumas décadas atrás, criando um sério desfazamento com o ritmo com que se levantam novos problemas à sociedade.

Claro que uma suficiente inserção social de cada indivíduo pressupõe a compreensão das suas relações com o ambiente físico e mental que o rodeia, o conhecimento e o respeito dos valores axiais que determinam as regras de vida colectiva e a definição e a limitação da sua acção pessoal, quer quanto ao processo de comunicação com os outros, quer quanto ao sector da produção. A compreensão de todos estes aspectos refere-se, evidentemente a um modelo social. Mas tratar-se-á simplesmente de um ajustamento a esse modelo em que a acção de formação tem como objectivo final o de «fornecer» uma «cópia» tão fiel quanto possível do modelo inicial, estereótipo considerado como ideal, ou de uma acção mais complexa que permitirá à escola formar um indivíduo com capacidade suficiente para realizar essa adaptação como uma forma de evolução constante? A resposta a este problema é clara — a opção da instituição vai para o primeiro caso, procurando um ajustamento completo do indivíduo a um estereótipo mais ou menos imutável.

A escola é um meio essencialmente autocrático definindo-se como um ambiente de «amestragem», em que a criança é obrigada a seguir o caminho que o adulto lhe traçou antecipadamente e com as características que já referimos. Maria Montessori (?) chamava já veementemente a atenção para a autêntica violência que se exercia sobre a criança sem ter em conta as suas tendências e as forças criativas que dela emanam. A crítica mantém-se plenamente actual na medida em que «toda, ou quase toda, a expressão espontânea da personalidade infantil é abafada, em que as crianças estão amarradas ao seu lugar como as borboletas seguras por alfinetes». (?) Esta «moldagem» espiritual está presente em quase todas as actividades escolares e mesmo nos momentos em que a

criança é libertada desta acção constritora não pode usar aquelas forças da forma mais adequada para a sua autêntica formação, na medida em que o desequilíbrio psico-fisiológico é tal que a higiene mental é gravemente atingida. Por outro lado, mesmo os raros momentos de relativa liberdade, são usados como processo preparador para uma mais eficaz adaptação à perspectiva do adulto. (?)

Toda a constrição exercida pela escola está como que concentrada no programa que é uma escolha totalmente realizada pelo adulto que se preocupa em fazer adquirir à criança conhecimentos que nada têm que ver com as suas necessidades vitais nem com a evolução dos interesses sucessivos dos diferentes períodos do seu crescimento. Mas manifesta-se também nas formas exteriores da própria estrutura institucional — os horários, os «toques» de campainha, as notas, o ritual das «chamadas» e dos «exercícios» (autênticos exercícios de terror angustiante para a maioria dos alunos). Tudo isto nos leva a pensar que a Escola, para obter a adaptação da criança ao modelo escolhido pela instituição, se preocupa em exercer uma autêntica «amestragem» da criança que contraria



MARIA DA LUZ ALMEIDA

totalmente as ideias de desenvolvimento total definidos pelas finalidades educativas habitualmente expressas. De facto «amestrar» um animal consiste numa acção sistemática em que este é levado a «aprender» um determinado comportamento, através do sábio doseamento dos castigos e das recompensas, mas um comportamento que não está de acordo com a sua natureza e que é estranho às suas necessidades naturais e aos seus instintos. (3) Poderá parecer que estamos a forçar a imagem ao compararmos a educação da criança com uma «amestragem» de um animal. Podem também responder-nos que tal acção é a única possível para obter uma verdadeira adaptação da criança ao mundo do adulto. Ora aquela imagem choca normalmente porque é indispensável envolver esta última acção de uma «roupagem» verbal que não escandalize e que não culpabilize excessivamente o educador.

Na verdade, e já o afirmámos por várias vezes, a aprendizagem só é possível quando o próprio sujeito que aprende nela participa e, para isso, é indispensável que o saber seja significativo, quer dizer, diga qualquer coisa ao indivíduo que aprende. Em caso contrário, a única forma possível de reter os conhecimentos é a sua menorização automática e passiva, o oposto portanto, da aquisição de uma autêntica cultura que se deseja viva e vivificadora. Na realidade, em todo o processo, a criança é considerada como um objecto e não como um indivíduo — esta é a essência do processo de adaptação da Escola que se traduz fundamentalmente através de uma acção de «ajustamento».

Num sistema que exprime como princípio fundamental a definição de um indivíduo em plena posse das suas capacidades, o que é que se passa em relação à responsabilização, pedra fundamental da liberdade e da autonomia pessoal? Podemos responder rapidamente: a escola contraria sistematicamente todos os movimentos tendentes a responsabilizar a criança, quer ao nível da simples tarefa devidamente assumida, quer ao nível da pura aquisição do saber. Além disso, a superprotecção de que já falámos, que o adulto se sente na necessidade de realizar sistematicamente. «esteriliza» completamente o mundo infantil. Se juntamos a isto, e como uma forma diferente mas completa da relação do adulto com a criança, a extrema burocratização da situação escolar, facilmente se pode chegar à conclusão que a criança está submetida a uma profunda acção de despersonalização e, portanto, de desresponsabilização total. A única responsabilidade que a Escola exige da criança limita-se ao campo dos resultados escolares, que como já vimos, são aspectos exteriores de uma acção que deveria resultar de um profundo compromisso por parte da criança e do professor. Esse compromisso não é possível na medida em que, quer para um quer para o outro, toda a actividade escolar é, em grande medida, vazia de sentido, levando, como já

tivemos oportunidade de afirmar, a uma grande perda da identidade da criança. Esta encontra-se completamente submersa numa massa homogênea, submetida às mesmas pressões e realizando movimentos simultâneos que não permitem a emergência da personalidade individual, de cada um dos seus elementos.

Por outro lado, não é possível pensar que um indivíduo que realiza uma tarefa porque a isso é sistematicamente obrigado, sem que tenha qualquer possibilidade de escolher aquilo que lhe poderá dizer respeito mais de perto, se sinta responsabilizado. De facto, e nunca é demais repeti-lo, em educação, «só são formativos os valores que são vivos em nós e eles não poderão adquirir essa vida sem que o trabalho que nos permite dominá-los seja determinado pelas exigências e finalidades que se desprendem da nossa própria estrutura psíquica» (4).

Claro que a perspectiva que a Escola tem da formação da responsabilidade da criança tem uma raiz idêntica à que leva à atomização de toda a acção escolar: a desintegração da personalidade da criança, concepção que considera que a sensibilidade, a intelec-



tualidade, a moralidade e a corporeidade, são aspectos independentes, sem interrelações sensíveis e que podem ser educados independentemente uns dos outros através de exercícios especiais. A «vontade» como identidade própria terá, nesta concepção, uma formação predominante na medida em que é ela que se pretende educar. De facto, a vontade surge no centro de toda a acção educativa tradicional, perspectivando uma pedagogia do esforço que se define essencialmente como uma «tensão da vontade para aquilo que não tem qualquer interesse (?) para a criança.

Toda esta problemática, que consideramos como um aspecto nuclear de toda a meditação educativa actual, leva-nos, em linha recta, para o problema da educação moral. De facto, a explicitação das finalidades da educação tendem a demonstrar o significado altamente moralizante da acção da Escola. Tal como em todos os aspectos que temos vindo a abordar em relação àquelas finalidades, teremos que pesquisar o verdadeiro significado da explicitação de uma intencionalidade de tão grande importância para a vida do indivíduo integrado na sociedade.

(¹) D. Riesman, *The Lonely Crowd*.

(²) M. Montessori, *La maison des enfants*.

(³) Opus cit. — pág. 8.

(⁴) Caberia aqui o estudo da função do tempo livre na sociedade de consumo.

(⁵) E. Ferrière, *L'école active*.

(⁶) Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*.

(⁷) J. Dewey, *L'école et l'enfant* (trad. francesa).



Diagnóstico e terapêutica das dificuldades na linguagem escrita (*)

Manuel Ramos Lampreia

As dificuldades na linguagem escrita que logicamente prejudicam o acompanhamento dos conteúdos escolares, predispoem e conduzem à frequente eclosão de manifestações reactivas e comportamentais da parte da criança e do adolescente, tanto ao nível da escola como da família e da sociedade.

Para obviar a essas situações é relevante a existência duma diagnose que possibilite a avaliação instrumental e emocional das dificuldades inscritas na linguagem oral.

A escolha do teste é importante, mas será a capacidade interpretativa de quem o utiliza que poderá dar o merecido destaque às conclusões extraídas. Nessas, se a análise da linguagem não tomar em linha de conta as situações do emissor e do receptor deixar-se-à de contar com uma parte considerável das informações para avaliar.

Dentro de parâmetros ontogenéticos e adoptando-se um critério metodológico, os diversos aspectos da linguagem poderão ser categorizados a partir da articulação, do vocabulário, da sintaxe da organização do discurso, sem serem descurados os valores receptivos e expressivos. É evidente que a linguagem interior fica sempre muito reduzida dada a subjectividade da sua análise.

É através da articulação que poderá fazer-se o levantamento dos fonemas mal articulados, precisando-se a causa do erro: — se se trata de omissão, de substituição, de distorção ou de inversão.

O défice pode depender duma dificuldade no controlo da motricidade buco-faríngea: quando assim é, a criança percebe o que quer exprimir, sabe como elaborar o plano motor, mas as tentativas são frustradas dada a existência duma imaturidade motora ou dum desajeitamento. Além disso, não

raramente, acontece inscrever circuitos regressivos que dissimulam as dificuldades na articulação, por vezes acrescidas de situações reactivas, o que põe à prova a qualidade da relação estabelecida.

A deficiência pode associar-se a perturbações práticas: a criança articula mal ainda que perceba perfeitamente aquilo que tenta exprimir, até mesmo quando a mensagem apreendida esteja dependente duma discriminação auditivo-verbal fina. É evidente que para tanto dispõe das estruturas orgânicas e da motricidade indispensáveis. Mas sem dúvida que a tarefa mais difícil é a diferenciação duma perturbação superficial ligada à imaturidade ou a um desajeitamento de natureza prática.

Também pode acontecer que a deficiência na articulação possa estar ligada a uma perturbação que habitualmente se designa por percepção auditivo-verbal. E isso faz com que a audição periférica, dependendo do ouvido médio, interno e do nervo auditivo, apesar de estar intacto leve a criança a não perceber as diferenças acústicas finas entre os fonemas surdos e sonoros.

O vocabulário para ser avaliado depende da inventariação do saber compreensivo e expressivo por meio de imagens, de objectos ou de acções. É evidente que os resultados estão dependentes dos estratos sociais, da cultura do estatismo socioeconómico da criança, e isso tudo concorre para dificultar a interpretação.

Outros aspetos mais diversificados do vocabulário podem ser deduzidos quantitativa ou qualitativamente ao longo das fontes ligadas à sua flexibilidade na expressão verbal.



* Intervenção feita no II Encontro de Educação Especial, 1891

Num lado situam-se todas as palavras que permitem um relacionamento nacional de causa, de consequência, de condição, de hipótese; noutro lado os sinónimos e os antónimos, as noções definidoras que possibilitam exprimir e compreender perifrases. Mas naturalmente que uma tal invesugação interfere já na sintaxe.

A sinataxe, como se sabe, é habitualmente apreciada a partir de provas pedagógicas, extraídas, em geral, dos conhecimentos curriculares da criança, mas temos de convir que isso raramente veicula a natureza da sua linguagem relacional. E quando tal não é praticável ou temos dificuldade em captar a sua mensagem, será que isso dependerá do mau domínio da sintaxe, ou acontecerá que a estruturação fonética da linguagem e a flexibilidade do vocabulário, a semântica, estarão em causa?

Sobre a organização do discurso, diremos que tanto do ponto de vista expressivo como receptivo, temos de pensar naturalmente na utilização da linguagem como comunicação, nos aspectos referidos anteriormente. A criança que, não obstante uma instrumentação imperfeita, consegue estruturar um discurso coerente e compreende o discurso do outro, conseguirá muito mais facilmente completar a utilização da linguagem oral do que quando o seu discurso é lacunar e incoerente, tanto do ponto de vista expressivo como receptivo.

Segundo Lucie Goldsmit, logopeda do departamento Médico-Psicológico da Clínica de Medicina Infantil do Hospital Universitário de Saint-Pierre, da Universidade Livre de Bruxelas, os factores preditivos das dificuldades na linguagem escrita, investigados a partir de crianças que frequentam os jardins de infância, mostram que a apreciação subjectiva da linguagem pela educadora, ou educador, da infância constitui um dos factores estatisticamente mais observáveis nas dificuldades escolares posteriores.

Ora, no que respeita a equipamento, as aquisições da criança não podem fazer-se senão por associações perceptivas e partindo sempre daquilo que pode ser bem aproveitado. É assim porque as aquisições são sempre uma consequência do desenvolvimento cognitivo que a linguagem permite verbalizar. Daí o domínio da linguagem consubstanciar os aspectos mais diversificados da personalidade.

A investigação práctico-teórica das dificuldades na linguagem oral tornaram-se o objecto principal da carreira profissional de Borel-Maisonny. Inicialmente filóloga e foneticista, foi aluna do abade Rousselot no «College de France» onde seriam iniciados os registos em embionários da voz, no seguimento dos «Principes de phonétique expérimentale». Vem daí a sua prática com crianças com perturbações da linguagem que bem cedo enriqueceram a sua experiência clínica e a necessidade dum controlo experimental.

A sua investigação numa linha ontogenética alargou-se graças a um trabalho de equipa com o cirurgião Vitor Veau, tendo contribuído para o aperfeiçoamento da sua técnica operatória nos casos de divisão palatina, na posterior reeducação dos órgãos reconstituídos.

De destacar também a notavelmente enriquecedora influência do pediatra Edouard Pichon, *doublé* de filólogo e psicanalista, servido duma inteligência original que muito haveria de influenciar a formação de ortofonista de Borel — Maisonnay, dado que estudando os mecanismos fisiopatológicos da linguagem oral haveria de orientá-los na via da sua simbolização, veiculada à linguagem escrita.

Ora, foi justamente a partir do registo lacunar no domínio linguístico, da integração do «esquema corporal», da percepção e da memória, passando pelas perturbações na análise dos fenómenos acústicos e rítmicos que Borel-Maisonny elaboraria as provas para obtenção dum diagnóstico das dificuldades na linguagem escrita.

Foi através da análise e cientificação dos seus conhecimentos sobre a evolução da criança perturbada, do seu desenvolvimento mental e comportamento perante as motivações lúdicas, destacadamente o seu evoluir motor e linguístico que haveria de formalizar os seus testes. Recorrendo a alguns «items» doutros autores, os seus conteúdos projectariam um critério desenvolvimentista no contexto intelectual, linguístico, e psicomotor que haveriam de lhe dar uma tipificação de unicidade antropológica.

Um documento real das possibilidades alargadas da aplicação do material que compõem estas provas foi a sua aferição para crianças dos 7 aos 11 anos, na Finlândia, levada a cabo na tese de doutoramento de Eila Alahuhta, na Universidade de Helsínquia, em 1976, subordinando-se o seu trabalho à temática de: «As dificuldades que encontram as crianças com *handicap* linguístico nos domínios da percepção, do raciocínio e da orientação espacial». Esta investigação confirma e infirma as causas de interdependência das perturbações da fala, da leitura e da escrita pela aplicação das provas sensoriais e de linguagem de Borel-Maisonny.

Concretamente a investigadora finlandesa pôde concluir que as crianças atingidas de perturbações na leitura e na escrita sentiam maiores dificuldades na análise perceptiva das unidades rítmicas, auditivas e visuais, havendo, consequentemente, revelado que as dificuldades encontradas se situam, sobretudo, nas áreas do ritmo, da percepção espacial e da orientação motora, correspondendo, portanto, às crianças com perturbações na leitura e escrita, caracterização esta já assinalada nos grupos de crianças com perturbações na linguagem oral.

Em termos práticos e experimentais da aplicação das provas sensoriais e da linguagem de Borel-Maisonny, diagnóstico que temos vindo a utilizar de há 13 anos a esta parte, poderemos afirmar categoricamente que o material é totalmente motivador da colaboração da criança e exclui à partida a evocação de imagens traumatizantes do insucesso escolar ou das razões afins que levaram à solicitação deste teste.

Através da execução das provas podemos destacar o nível relacional, de compreensão e percepção decorrentes. Sendo notório que na parte verbal se evidenciam as funções apetitiva, ordenadora e realizadora da linguagem, a parte executiva (manual e corporal) informar-nos-á do equipamento psicomotor e emocional. A via clínica utilizada é globalmente aceite dadas as propostas de manipulação lúdicas (frequentemente precedidas dum testemunho clarificador) de designações gestuais na referência do corpo, no discernimento integrativo do «esquema corporal», possibilitando o avaliar da lateralização manual e ocular, da tonicidade, da postura, controlo neuro-motor, capacidade concentrativa e seguradora (sobretudo quando há que fechar os olhos para refazer determinadas posições do próprio corpo).

Iniciadas as provas pela proposta executiva dum desenho livre, enquanto se introduzem as informações protocolares, a orientação das provas vai nitidamente das percepções sensoriais para as percepções gráfico-simbólicas e conceptualização, prosseguindo-se então a avaliação da linguagem escrita pela leitura, apreensão ideológica e ortografia.



As alternativas das conclusões — para além de outros exames considerados necessários na base da equipa médico-psicopedagógica — posicionam-se sempre na linha das dificuldades instrumentais, do deficiente controlo emocional e inserção de problemática afectiva, das dificuldades na linguagem escrita, seguindo-se, naturalmente, as indicações das metodologias terapêuticas para acompanhar, quer individual quer em grupo, mas a integração escolar por norma sociológica, põe-se sempre em primeiro plano, tanto para a criança como para o adolescente.

Referir-nos-emos agora, sucintamente, a alguns dados caracterizadores do tipo de acções terapêuticas para as dificuldades na linguagem escrita, enquadrando as deficiências instrumentais e emocionais, respectivamente.

O método gestual de Borel-Maisonny está qualificado especificamente para as dificuldades estruturais da linguagem oral e da motricidade. É um método para a iniciação da leitura que mobiliza os sectores instrumentais implicados na dinâmica léxica, podendo dizer-se que o código verbal — gráfico nasce expressiva, fonética e corporalmente da própria criança. Há uma conjugação ontogenética e filogenética na sua estratégia.

Se Sicard já podia afirmar que o homem tem 2 meios para exprimir as suas ideias, a fala e o gesto: uma ligada aos objectos sensíveis e a outra justapondo-se, por inteiro, ao mundo material; a metodologia criada por Borel-Maisonny associou a aprendizagem das letras aos seus pontos de articulação, à estrutura do seu «esquema Corporal» à emissão rítmica e gestual sincronizadas que elaboram uma autêntica simbiose entre a criança e os mecanismos primários da leitura. Dir-se-ia que a codificação fonemática ao acompanhar a própria dinâmica verbal corporalizasse uma apetência normativa da integração perceptiva da linguagem escrita!

As associações mentais são múltiplas e desencadeiam dissociações psicomotoras que vão accionar os mecanismos cerebrais a partir das zonas periféricas implicadas. Nesta via a criança consegue integrar potencialmente em tempo reduzido uma arquitectura simbólico-gráfica que o Homem levaria milénios a aleborar e viria a concretizar-se na universalização da linguagem escrita.

Relativamente às crianças perturbadas tanto ao nível da linguagem oral como motora, pensamos que o método de Borel-Maisonny tem actualmente uma importância similar à que teve o método de Jacob Pereira no seu tempo e que na expressão de Seguin levava o ensino da articulação pela vista, pelo tacto e memória dos movimentos dactilológicos aos então chamados surdos-mudos.

Conhecemos pela nossa prática terapêutica a concentração e o interesse que o método mobiliza já que através da óculo-motricidade se dinamiza a «gestalt» com a intervenção do critério bicromático utilizado: vermelho para as vogais e, azul para as consoantes. O critério da sucessão de aprendizagem depende, como é sabido, dos valores fonéticos melhor instalados.

Àcerca do que é possível conseguir-se em favor da criança com dificuldades na linguagem escrita utilizando-se esta metodologia lembraremos o depoimento de Madame Berge, quando esteve em Portugal.

Quanto à outra técnica terapêutica visando as dificuldades na linguagem escrita, a referir neste trabalho, a Pedagogia Relacional da linguagem, de Claude Chassagny, não devemos deixar de dizer que as suas motivações foram mobilizadas ainda quando ele era director duma Escola Experimental nos arredores de Paris, a partir de 1952.

A equipa de especialistas de que veio a rodear-se, contando com a psicanalista Françoise Dolto, o neuro-psiquiatra Girard e a psicóloga Nicole Maous, contribuíram densamente para o aclarar dos seus conceitos de que os mecanismos mentais nunca terão possibilidade de evoluir e de se exercer desde que haja um precedente de recusa. Por outras palavras: as perturbações instrumentais e afectivas poderiam aparecer como travões possíveis na evolução da criança e algumas vezes mesmo como barreiras.

A análise a que procedeu sobre os principais factos na origem da revelação da linguagem oral estão ligados ao papel da mãe — e ao conjunto de comunicações que se estabelecem entre ela e o filho — levá-lo-iam a reflectir na quase impossibilidade de a criança passa da linguagem oral à linguagem escrita quando as estruturas de insegurança existem. A criança com 6 anos que vai iniciar-se na leitura tem de confrontar a sua própria fala transmitida pela mãe, o seu meio e experiências com a dos seus educadores; no entanto, o fim é de aceder aos desejos do pai e aos da comunidade de que faz parte. Daí a constatação de Chassagny de não poder haver pedagogia real que possa levar a supor a falta de relação e menos ainda a duma linguagem. Só que a pedagogia é ao mesmo tempo uma relação e uma comunicação, mas na maior parte das vezes no sentido adulto — criança. A linguagem, considera ele, não é o significante imediato do emprego do processo educativo destinado a socializar a mensagem e a organizar a expressão simbólica do adulto.

É assim porque existe uma linguagem pre-verbal, ou uma pre-linguagem da fala e da escrita, e a sucessão de actos pedagógicos far-se-ão acompanhar de transformações que representam o sentido da evolução da criança, da organiza-

ção dos seus fantasmas, da passagem do imaginário à realidade. E uma tal aprendizagem exprime-se pelo corpo, pelas manipulações, pela postura, pelo jogo e técnicas de expressão.

Desenvolvidos estes pressupostos estruturais sobre esta terapêutica, deverá saber-se que muitos psicopedagogos a trabalhar com a Pedagogia Relacional da Linguagem fazem uma análise pessoal não para se tornarem analistas, mas sim para atenuarem o impacto da sua vida profissional na sua pessoa ou inversamente. Porém Claude Chassagny viria a tornar-se psicanalista.

A Pedagogia Relacional da linguagem é considerada uma reeducação numa perspectiva que consiste em aliar a maneira de ser e a maneira de fazer, e de tal forma o é que poderá dizer-se ser simultaneamente o encontro duma reflexão e duma formação técnica.

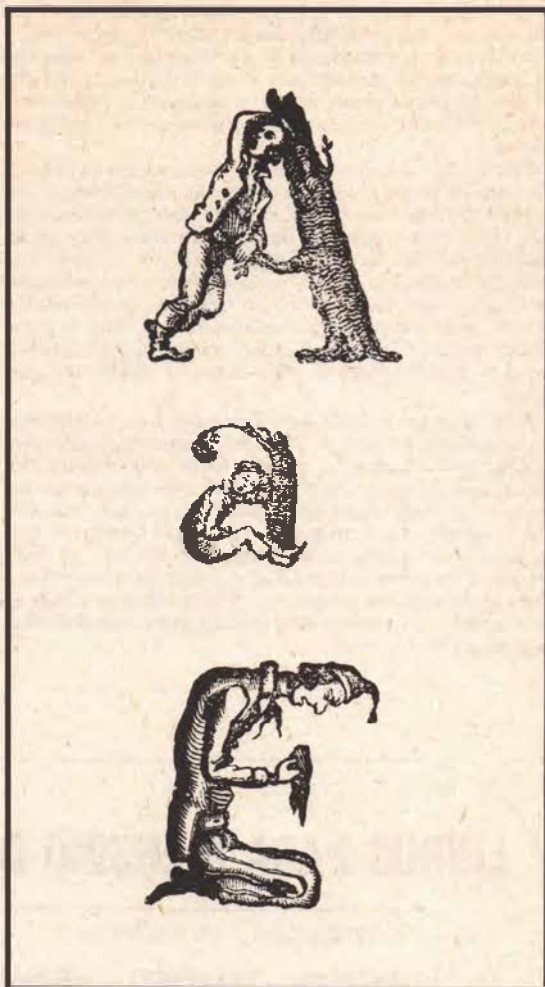
Tanto a criança como o adolescente podem exprimir-se em função do que recebem e do que vivem. Já Freud referia que o progresso vai do princípio do prazer para o princípio da realidade.

Esta prática reeducativa não se apoia em qualquer metodologia progressiva hierarquizada dos tipos de erros das crianças, mas sim no estabelecimento livre de associações, através dum mecanismo de auto-correcção, colocando a criança ou adolescente na via apropriada da redescoberta. O fim em vista é, a introdução comunicativa em que apenas a criança escreve, fazendo-se preceder todas as palavras ou frases do travessão, indicativo do discurso directo — é um diálogo em escrita. Tais mecanismos veiculam uma catarse linguística automático-associativista.

A actual situação evolutiva deste método terapêutico considera 3 estádios programáticos: a estação, a conciliação e a expressão, decorrendo as sessões reeducativas na chamada «chambre de rééducation» que se intitula «um lugar de vida». Para além das condições materiais da sala deverão existir vários utensílios para manipular e jogar. Estes vão desde o barro e a água, ao material projectivo, passando por um banhistas sexual, um biberão, um berço, etc.

Aí a criança ou o adolescente poderão exprimir-se em função do que receberam, do que viveram. Assim o mesmo gesto permite receber os mesmos efeitos e quando uma criança desenha trata-se de exprimir elementos que têm qualquer coisa a ver com a realidade, a realidade que tem nomes e que é feita de movimentos que se exprimem por palavras. Tenta realizar a hipótese inscrita no ciclo da evolução: mãe, criança, corpo, espelho, ilusão, jogo.

Terminado que foi o percurso que se fez sobre as caracterizações mais típicas das deficiências instrumentais e emocionais que se inscrevem nas dificuldades da linguagem escrita, sobre o seu diagnóstico e a referência caracterizadora dos métodos gestual de Borel-Maisonny e da Pedagogia Relacional da Linguagem, de Claude Chassagny, cremos que a razão que nos levou a juntarmos-nos aqui, neste II Encontro de Educação Especial, exige, sem sombra de dúvida, que sejam extraídas algumas reflexões conclusivas.



Assim, pensamos que há que institucionalizar os grupos de apoio psicopedagógico que se deveriam compor, pelo menos, de um psicólogo, um reeducador da linguagem escrita, um reeducador da psicomotricidade e uma educadora com a formação de educação pela arte.

Uma tal estrutura haveria de dar prioridade, desde logo, à educação infantil cuja existência carece de ser efectivamente alargada dado que se sabe hoje que o futuro intelectual da pessoa humana é grandemente influenciada pelas aprendizagens que precedem a idade dos 4 anos. Bloom atesta mesmo que a inteligência se desenvolve mais durante os quatro primeiros anos de vida do que nos 13 que se lhe seguem.

Para as suas actividades o grupo de apoio psicopedagógico deveria contar com instalações próprias, em local central da área onde estivessem implantadas as escolas frequentadas pelas crianças e adolescentes que assistissem. Ficariam assim ressalvados os suportes de desmontagem dos traumatismos, tanto ligados à família como à escola, mas seriam seguidos os contactos das equipas com os educadores e com os pais.



Creemos que, deste modo, uma percentagem apreciável de crianças com o tipo de dificuldades referenciadas ao longo deste trabalho poderiam deixar de adensar as preocupações de atendimento e de formação duma percentagem elevada de educadores da escola infantil e primária, e o objectivo visaria, de facto, a instalação e o domínio da linguagem escrita.

Mas é óbvio que a formação dos reeducadores da linguagem escrita deverá integrar a prática de várias técnicas sabendo utilizá-las no essencial antes de poder abandoná-las. Isto tanto para as técnicas de avaliação como para as de reeducação. Não devendo esquecer-se, no entanto, que qualquer reeducação que se baseia unicamente na aplicação de técnicas rigorosas, com carácter científico apenas quantificável, estará sempre votado ao insucesso. O que só pode querer significar que o reeducador terá de reajustar a reeducação às possibilidades de cada criança e adolescente que assiste.

Finalmente, para dar o lugar destacado à língua materna que constituiu a pedra vivva da nossa intervenção, há que reflectir no conhecimento que têm todos os professores do ensino especial acerca das perturbações mais rebeldes que se inscrevem na linguagem oral e escrita. É que elas reaparecem, ulteriormente, sem grandes diferenças, quando se tem de fazer a aprendizagem duma língua estrangeira, se bem que então parecessem dominadas as dificuldades anteriores. Daí a qualificação da terapêutica das dificuldades na linguagem escrita dever merecer uma cuidada reflexão da parte das instituições educacionais.

BIBLIOGRAFIA

- Alahuhta, Eila — On the defects of perception, reasoning and spacial orientation ability in linguistically handicapped children. Ann. Acad. Sci. Fenn. Ser. B. Disse. Tom 6. Helsinki, 1976.
- Berge, André e Santos, João dos — Higiene Mental na Escola. Livros Horizonte, Lisboa, 1976
- Borel-Maisonny, Suzanne — Langage oral et écrit — I — Pedagogie des notions de base. Editions Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1960.
- Borel-Maisonny, Suzanne — Langage oral et écrite — II — Epreuves Sensorielles et tests de langage. Editions Delachaux et Niestlé, 1960.
- Chassagny, Claude — La lecture et l'orthographe chez l'enfant. PUF, Paris, 1968.
- Chassagny, Claude — Pédagogie Relationnelle du Langage. PUF, Paris, 1977.
- Cohen, Rachel — L'apprentissage précoce de la lecture. PUF, Paris, 1977.
- Eon, M. Jean — L'école et le psychologue. In «Pratique des Mots», n.º 33, Paris, 1980.
- Freud, S. — Essais de psychanalyse. Petite bibliothèque Payot. Paris 1967.
- Lampreia, Manuel Ramos — A criança e a linguagem escrita. Moraes Editores. Lisboa, 1978.
- Seguin, Edouard — Jacob — Rodrigues Pereira et Analyse Raisonnée de sa méthode. Librairie de L'Académie Royale de Médecine. Paris, 1847.

LIVROS PARA O ENSINO DE INGLÊS

Distribuição das Editoras

**LONGMAN – OXFORD – HEINMANN
NELSON – ARNOLD**

Cursos, Metodologia - Didáctica
e Cassetes



LIVRARIA BRITÂNICA

Rua S. Marçal, 168-A
Tel. 372830

1200 Lx.

DISTRIBUIDORES PARA TODO O PAÍS LIVRARIA ESCOLAR EDITORA

R. Escola Politécnica, 80-A
Tel. 664040- 602263

1200 Lx.



ENSINO PREPARATÓRIO

□ PORTUGUÊS

Por Álvaro Gomes, Manuela Russo, Mário Armelino e Olga Castro

- **O MUNDO DA LINGUAGEM 1**—1º ano (nova edição)
- **O MUNDO DA LINGUAGEM 2**—2º ano (nova edição)
—Com Livro do Professor—1º e 2º anos

Por Filomena Bento, Jorge Cunha, José Marinho, Laurinda Capote, M. Eduarda Cupido e M. Leonor Santos

- **GRAMÁTICA GENERATIVA**—1º e 2º anos

□ FRANCÊS

Por António Seabra e Manuel Mendes

- **C'EST CHOUETTE 1**—1º ano
- **C'EST CHOUETTE 2**—2º ano
—Com Livro do Professor, Figurinhas para flanelógrafo e Cassettes para ambos os anos

Por Maria José Matos Frias e Maria de Lourdes Machado Ferreira

- **ÇA ME PLAÎT... LE FRANÇAIS**—1º ano
—Com Livro do Professor, Figurinhos para flanelógrafo e Cassette

Por um grupo de professores

- **GUIA PRÁTICO DE CONJUGAÇÃO DE VERBOS FRANCESES**
- **DICIONÁRIO DE VERBOS FRANCESES**—7500 Verbos
- **MON PREMIER DICTIONNAIRE EN IMAGES**—Bilingue
- **PREMIER DICTIONNAIRE EN IMAGES**—Unilingue

□ INGLÊS

Por D. Gibbs e N. Goodey—Adaptado por M. Leonor Vaz Tomé e Augusta Girão

- **IMAGINE YOU'RE ENGLISH 1**—1º ano
- **IMAGINE YOU'RE ENGLISH 2**—2º ano
—Com Livro do Professor, Conjunto de 7 cassettes para cada ano, Disco LP com canções e Fichas de trabalho para o 1º ano

□ MATEMÁTICA

Por M. Fernanda Barroca, Ernâni Rosas e M. Cerqueira Correia

- **EU CONSTRUO A MATEMÁTICA**—1º ano
- **EU CONSTRUO A MATEMÁTICA**—2º ano
—Com Livro do Professor para cada ano e Livro de Exercícios de Matemática—1º e 2º anos

NOVO

□ ESTUDOS SOCIAIS

Por Aníbal Barreira e M. Conceição Amaral

- **MINHA GENTE, MEU PAÍS**—1º ano (nova edição)
—Com Fichas de Avaliação

□ HISTÓRIA

Por M. Conceição Amaral

- **RUMOS DA NOSSA HISTÓRIA**—2º ano

Por Luís de Abreu

- **O MEU PAÍS, A SUA HISTÓRIA**—2º ano
—Com Fichas de Avaliação

□ CIÊNCIAS DA NATUREZA

Por J. H. Barros Ferreira e M. Dulce Amaral

- **A TERRA É TUA**—1º ano (nova edição)
- **TU E A VIDA**—2º ano (nova edição)
—Com Fichas de Avaliação para cada ano

Para um ensino de qualidade produzimos livros de primeira qualidade
Moderna Pedagogia—Apresentação gráfica inovadora.

EDIÇÕES ASA

R. Márlres da Liberdade, 112/Telef. 22279/70
Apart. 263/4004 PORTO CODEX

Representações Literárias ASA

R. Jardim da Regedor, 19—2º D.1º
Telef. 327262—LISBOA



Educar a paz

Agostinho dos Reis Monteiro

No fim da Primeira Guerra Mundial, H. G. Wells escrevia que a história da Humanidade se torna cada vez mais «uma corrida entre a educação e a catástrofe».

Na década de 30, M. Montessori difundia pela Europa a sua convicção militante: «Evitar os conflitos é obra da política: construir a paz é obra da educação(...) É necessário organizar a paz, preparando-a cientificamente através da educação (...) A educação assume hoje, no particular momento que atravessamos, uma importância verdadeiramente ilimitada (...) A educação é a arma da paz» (1).

Em 1939, deflagrava a Segunda Guerra Mundial.

O Relatório Final da «Reunião interdisciplinar de especialistas sobre o estudo das causas da violência», organizada pela UNESCO em 1975, recomen-

dava o «desenvolvimento da educação para a paz e a compreensão internacional».

Preparado por uma reunião de estudiosos dos obstáculos ao desarmamento e dos meios para vencê-los, promovida também pela UNESCO em 1978, e onde se usou oficialmente pela primeira vez a expressão «educação para o desarmamento», realizou-se na sede da UNESCO, em Paris, em 1980, um congresso mundial sobre a educação para o desarmamento. O Relatório e Documento Final contém 10 Princípios da educação para o desarmamento. O 9.º Princípio diz: «A educação para o desarmamento deve basear-se nos seguintes valores: compreensão internacional, tolerância relativamente à diversidade ideológica e cultural, e compromisso com a justiça social e a solidariedade humana» (2).

A violência

Calcula-se que, em 3 400 anos de História, apenas 204 foram de paz total. Só no século em que vivemos, as guerras fizeram já cerca de 100 milhões de mortos e mutilados, além de incalculáveis destruições.

Os números que nos informam de quanto se gasta em armamentos, quantas pessoas trabalham para a guerra, quantos crimes se cometem quotidianamente, hora a hora, minuto a minuto, por todo o mundo, são, hoje, de tamanha grandeza e quase fatalidade, que a sensibilidade comum se habituou ao «equilíbrio esquizofrénico» (Albert Szent-Györgyi) do mundo como a um destino. E também cada um de nós, todos os dias, observa, comete e sofre violências.

Até ao racionalismo e progressismo das modernas revoluções ideológicas e políticas, a violência era uma dimensão da vida tão natural como a peste, a morte, a vontade de Deus. Hegel terá sido o primeiro filósofo a integrá-la na racionalidade da história.

A violência é acto de agressividade. Mas não há consenso na definição de agressividade, que é um conceito mais extenso. Com efeito, nem toda a agressão será violência, nem toda a violência será agressão.

Onde nasce a violência? Como? é um instinto? Uma aprendizagem? Uma latência? Não há tipologia nem teoria que possibilitem uma concepção satisfatória de violência. Apenas descrições e interpretações que se complementam.

Violência é um conceito plurívoco, uma palavra de significações profusas, um fenómeno difuso. Fala-se de «espiral da violência», «circuito de degradação», «agressividade circulante», «epidemia psíquica».

Há violência dos indivíduos, dos grupos, das instituições, das classes sociais, dos Estados. A violência contra os outros, contra as instituições, contra os animais, contra a natureza, contra si próprio.

Investigando a correlação das formas diversas de violência, as mais recentes investigações permitem distinguir conceptualmente a violência estrutural e a violência directa, e facilitam uma aproximação do problema central: se tem causas biológicas e individuais, ou psicológicas e institucionais, ou uma «causalidade configurativa» (?).

J. Lacroix, considerando que, «pelo seu aspecto ontológico, a violência não é separável da condição humana», apela à renúncia «à pretensão – por si própria fonte de piores violências – de extirpar a raiz do mal» e apenas sugere «uma prática do diálogo e uma moral de amor». Mas não deixa de reconhecer que é absurdo ou hipócrita condenar todas as violências (?).

A condenação abstracta da violência, sob o pretexto simplista de que violência gera violência, é credo místico do pacifismo (5). Coloca-se lado a lado, no mesmo odioso panteão dos carrascos da Humanidade, Hitler e Estaline, Somoza e Guevara. Esquece-se (ou aceita-se) a violência que vitima os próprios

pacifistas (Sócrates, Cristo, Gandhi...). Não se vê que há violência na não violência. Como escreveu M. Merleau-Ponty, «ao ensinar a não violência, consolida-se a violência estabelecida, isto é, um sistema de produção que torna inevitáveis a miséria e a guerra» (6).

A injustiça, já Aristóteles o sabia, é, na realidade, a chave da compreensão da «espiral da violência» (D. Helder Câmara). A violação dos direitos do homem é, para a UNESCO, a violência primeira, numa cadeia de causalidade retroactiva que passa pela pobreza, fome, doença, mortalidade, crime, repressão, tortura, toxicomania, pornografia, suicídio.

«Um mundo novo para um homem novo, eis a imperiosa necessidade» (?), a condição absoluta da paz.

Portanto, «a paz – como declarou a 18.ª Conferência Geral da UNESCO, em 1974 – não consiste apenas em ausência de conflito armado, implica essencialmente um processo de progresso, justiça e respeito mútuo entre os povos, visando assegurar a construção de uma sociedade internacional onde cada um encontre o seu verdadeiro lugar e participe dos recursos intelectuais e materiais do mundo, e uma paz fundada sobre a injustiça e a violação dos direitos do homem não pode durar e conduz inevitavelmente à violência» (?).

Também o Evangelho chama à paz «fruto da justiça».





A «personalidade criminosa» é um produto dos «criminosos de colarinho branco», de sociedades que segregam «poderosos estímulos criminogêneos»⁽⁹⁾.

No Relatório citado da Reunião de 1975, no âmbito da UNESCO, refere-se que foi assinalada «uma correlação positiva estrita entre desenvolvimento da violência e o desenvolvimento do capitalismo, entre o uso da violência e o desenvolvimento do capitalismo, entre o uso da violência e a expansão das relações de produção capitalistas, entre o subdesenvolvimento e o imperialismo», assim como a existência de um «terrorismo de Estado»⁽¹⁰⁾.

Em Medellín (Colômbia, 1968, com a presença de Paulo VI) e Puebla (México, 1979, com a presença de João Paulo II), a Conferência Episcopal Latino-Americana constatou a existência dessa «violência institucional», que só com violência pode extirpar-se, e não recusou legitimidade cristã a uma «teologia da libertação»⁽¹¹⁾.

É uma violência política, a violência estrutural e predominante. Uma violência de Estado, o qual, segundo M. Weber, detém «o monopólio do uso legítimo da violência», mas que Lenine explicou como «o

produto e manifestação do facto de que os antagonismos de classe são inconciliáveis».

Se «a violência não é universal, nem inevitável, nem instintiva»⁽¹²⁾, é uma violência humanista a que triunfa sobre a violência opressora e institui a justiça, a liberdade e a paz.

Mais importante do que saber se a violência tem sido ou não condição e factor da cultura e do homem, é termos consciência da ameaça que ela representa para a sobrevivência colectiva, nesta segunda metade do século XX, e sabermos que a Humanidade pode e deve ser diferente, e que fazer para tanto. Na verdade, «os progressos das ciências biológicas, psicológicas e sociais deram ao grande movimento tradicional do humanismo fundamentos científicos novos. Estes concorrem, no conjunto, para mostrar que o homem, liberto das suas servidões socioeconómicas e históricas, poderia ser diferente do homem das sociedades de penúria e dominação. Qualquer que seja o estado quase patológico a que um passado de necessidade e de violência tenha podido conduzi-lo, é cada vez mais certo que o homem não é necessariamente



mente um lobo para o homem e que, se as suas pulsões profundas entretanto se manifestaram sob formas negativas de violência e de agressividade irracional, é porque, ao longo da sua história, ele viveu no quatro geral daquilo a que poderíamos chamar o círculo vicioso do subdesenvolvimento» (13).

a infância

A floresta são muitas árvores. À vária etiologia do síndrome da violência tem de contrapor-se uma estratégia multidimensional de luta. Numa concepção unitária do homem, o meridiano da violência tem dois pólos – o sócio-político e do bio-psicológico.

No contexto da «busca da paz» inscrito no Plano a Médio Prazo (1977-1982) da UNESCO, formulou-se uma interrogação essencial:

«Como colocar a força poderosa da educação ao serviço da paz e não da guerra (...) num mundo em que se gasta 60 vezes mais para iniciar na ciência da destruição cada um dos 25 milhões de indivíduos em uniforme militar do que para ensinar a uma criança actividades criativas?»

É um imperativo:

«A situação actual do mundo exige que façamos da educação e da formação das crianças uma «zona de paz» activa (...) Nesse processo, o papel mais importante cabe aos professores, dos quais depende em grande parte que a nova geração considere a paz como o tesouro mais precioso da Humanidade» (14).

Se a violência se aprende, a paz ensina-se. Estão já sendo postos em prática, em diversos países (Finlândia, Japão, Áustria, Polónia, por exemplo), programas oficiais ou particulares de ensino anti-militarista. Há exemplos também de cooperação bilateral (RFA-Polónia, URSS-EUA) para a revisão dos manuais escolares, nomeadamente os de história, num espírito de coexistência e fraternidade.

A responsabilidade dos meios de comunicação social, principalmente a televisão, na propagação da violência é outra fonte de preocupações e controvérsia. Os programas televisivos exibem abundantemente cenas de violência e, o mais grave de tudo, é nos programas para crianças que ela é mais frequente. Alegam uns que a percepção da violência é catártica, isto é, satisfaz as pulsões agressivas. Mas argumentam outros com muitos casos de actos violentos praticados sob a influência do audiovisual (15). Algumas investigações sociológicas não conseguiram comprovar suficientemente nenhum destes pontos de vista. Há quem sustente, ainda, que a publicidade, sim, estimulando toda a gente para o consumo de bens não acessíveis a todos, provoca frustração que pode induzir comportamentos violentos.

A violência audiovisual não pode separar-se da violência social. Mas ainda que a exibição da violência não seja factor preponderante da sua reprodução,

nem por isso parece haver menos razão para condená-la, sobretudo a violência individual e gratuita. E quanto não poderiam fazer pela paz os poderosos meios de comunicação social? Há omissões mais culpáveis que delitos.

E os brinquedos bélicos, são impressivos de violência ou válvulas de escape para as pulsões agressivas? Se não fazem assassinos, haverá também catalisadores mais positivos. E há mesmo pulsões agressivas, ou antes uma hereditariedade social da agressividade?

A paz ensina-se, mas é melhor educá-la. É indispensável o desarmamento dos espíritos. É possível cavar as trincheiras indeléveis da bondade no coração dos homens. É necessário depositar a paz nas raízes do ser.

«A Humanidade – disse M. Montessori – deve dar-se conta da importância da criança como construtora da Humanidade e valorizar as origens psíquicas a partir das quais se determina a orientação positiva ou negativa do homem maduro» (16). Preconizou, até, um «Ministério da Criança» e um «Partido da Criança».

Na sua obra mais recente, G. Snyders documenta como a criança foi sempre o modelo de assimilação de todos os oprimidos – escravos, negros, criados, mulheres, povos (17).

A humaníssima indignação e a bicentenária exor-





tação de Rousseau continuam tragicamente pertinentes:

«Que pensar, pois, desta educação bárbara que sacrifica o presente a um futuro incerto, que carrega uma criança com cadeias de toda a espécie e começa por torná-la miserável para lhe preparar, ao longo, não sei que pretensa felicidade, da qual é de crer que nunca gozará? (...) Quem sabe quantas crianças parecem, vítimas de extravagante sabedoria de um pai ou de um professor? (...)

«Homens, sê-de humanos, é o vosso primeiro dever; sê-de-lo para com todos os estados, para com todas as idades, para com tudo aquilo que não é estranho ao homem. Que sabedoria há para vós fora da Humanidade? Amai a infância; favorecei os seus jogos, os seus prazeres, o seu amável instinto (...) Por que quereis tirar a estes pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa e de um bem tão precioso de que nunca poderão abusar? Por que quereis encher de amargura e de dores estes primeiros anos tão rápidos, que não mais voltarão para elas, como não podem voltar para vós?» (16).

Pela sua fragilidade, pela sua dependência e porque todos temos uma infância, as crianças têm sido a principal vítima histórica da violência social e educacional.

Não há educação quando, «praticamente, educar uma criança é destruir uma pessoa» (David Cooper). Apesar dos progressos no conhecimento da infância que um século de investigação intensa, estudo apaixonado e apaixonantes experiências educacionais conseguiu, «sabe-se provavelmente mais nobre a superfície lunar do que sobre a evolução da criança» (W. Van der Eyken). E nem tão pouco o que se conhece melhorou significativamente a prática educacional, que continua dezenas de anos (centenas?) atrasada em relação aos avanços teóricos. O colégio continua a arder, e uma criança lá dentro...

A maioria dos pais educa, ou como foram educados ou contra a educação que tiveram. Outros utilizam os filhos como tabelas da insatisfação ou ruptura conjugais. Há-os também que usam o «duche escocês» (alternância de ternura e punições). Não poucos instrumentalizam os filhos como segunda possibilidade de realização pessoal.

Mais tarde, repartem com a escola a arbitrariedade do seu poder e a presunção de competência educacional, e bom número de professores fazem o mais que podem para não desmerecer. A ínvia mãe dizendo à criada que «vá ver o que as crianças estão a fazer e proíba-lho» corresponde o inepto professor que diz «vamos para as feras», quando toca para as aulas...

Os pais, os professores e outros educadores actuam, na generalidade, se bem que nem sempre de modo consciente e culpável, como agentes infectuosos do medo, pelas vias do constringimento, do moralismo, da chantagem, da insegurança e infelicidade



personais. Inoculado com o leite, o afecto e a palavra, o medo contamina, para sempre, os alicerces e a estrutura da personalidade. Eis o mais criminoso, universal e inocente ciclo de reprodução da desventura.

A violência na educação já deu as suas provas. Estão à vista. Se ela educasse, a Humanidade não seria o que é, as polícias seriam confrarias de educadores e os quartéis academias pedagógicas.

O comportamento das crianças é sempre reacção ao modo como são tratadas. M. Montessori exprimiu peremptoriamente essa verdade, quando escreveu que «a criança tem sempre razão». Que diríamos, afinal, de um técnico que, chamado a reparar um aparelho de televisão sem imagem ou um gira-discos sem som ou o motor gripado de um automóvel ou um piano desafinado, pretendesse dar conta do serviço a golpes de martelo? Bem, é o disparate que habitualmente cometemos ao gritar e bater nas crianças.

As crianças precisam de sentir que os pais estão sempre do seu lado e são sempre os mesmos pais. Precisam de estar seguras de que valem mais do que um prato quebrado, umas calças sujas, um livro rasgado, um brinquedo perdido. Precisam que os pais consintam e favoreçam a afirmação da sua vicejante autonomia, respondam à sua curiosidade inocente, expliquem o porquê do que lhes pedem ou exigem, confiem nelas. Carecem de um clima familiar sereno, quente, sábio, transparente.

As crianças têm uma personalidade digna do mais delicado respeito, têm razões que justificam um atento e carinhoso diálogo, têm o direito – o dever – de gritar, cair, sujar, partir, rasgar...

Conhecer a infância e cada criança, amá-las e ser amado – eis o primeiro dever do professor. A origem da «indisciplina» está nos professores imaturos, imprevistos, infelizes. O desejo de saber conta mais que a capacidade de ensinar. Saber “perder” tempo resulta mais que a preocupação de aproveitá-lo todo. Uma experiência pessoal falhada é melhor que um êxito patrocinado. Permitir vale mais que proibir. Escrever, ler, contar, não é uma finalidade, são meios, meios para o conhecimento, para democracia, para a acção criadora da personalidade e transformadora do mundo.

Educar é conviver, simpatizar, responder, encorajar, esperar, aprender. Educando, educamo-nos.

Infância da paz

A ignorância e a infelicidade dos educadores são os mais directos inimigos da infância. Uma sociedade que explora, oprime e infantiliza os adultos causa a exploração, a opressão e a infantilização das crianças. A sua sorte não é, portanto, anomalia, acidente ou distração, num mundo assim. Elas não podem ser bem tratadas por adultos maltratados, bem educadas por adultos indisponíveis na luta primordial da sub-

sistência, compreendidas por adultos ignorantes, nem amadas por adultos infelizes.

Freud era de opinião que a psicanálise deveria fazer revolucionários de todos os doentes. Outros – sim a educação deverá fazer das crianças revolucionários. Na verdade, «as crianças têm tanta necessidade de uma revolução como o proletariado» (W. Morris). O mesmo é dizer que a revolução de que precisam é a mesma.

A Humanidade maltrata-se na infância. Os homens fazem a infância e a infância faz os homens. A criança não é o pai do adulto, mas é a mãe. Para se «operar uma sã reconstituição psíquica do homem através da criança» (M. Montessori), a violência e o medo têm de ser banidos da educação. Muito do que somos fica definitivamente feito em nossos dias de crianças, e ninguém se cura da sua infância. Muita da violência que nos envolve e corrói é o rescaldo da «cidade pavorosamente perdida» (Fernando Pessoa) da infância...

«Somos da nossa infância como de um país» (Saint-Exupéry). A subestimação do inconsciente biosocial que lastra a personalidade de cada ser humano pode ser fatal para o futuro colectivo, que o fogo olímpico dos Prometeus da ciência ainda não garantiu. O futuro baloiça na barca dos argonautas do velo de oiro de uma nova consciência.

A Humanidade sofrerá de peste afectiva enquanto a moral do sofrimento prevalecer sobre a moral da felicidade e os educadores forem mercenários ou missionários de desígnios ameaçadores da totalidade humana.

Não bater nas crianças, não mentir-lhes, não impedir-las de brincar, não reprimir as suas fontes de prazer, não excluir da sua experiência nenhum valor humano.

Dar às crianças o melhor do que temos, do que sabemos, do que somos. Dar-lhes o que não tivemos, desejar que saibam o que não sabemos, permitir que sejam o que não somos. Tomá-las a sério e permitir a infância.

A educação da paz reclama uma prática igualdade moral entre os educadores e as crianças. Mais: tratá-las com deferência, porque nelas reflete um encanto que já perdemos, dispõem de potencialidades que já não temos, são o amanhã da nossa utopia. Diferenciá-las é sábia precaução também contra a iminência de abusar da sua inferioridade natural.

Educar a paz é impressionar docemente a plasticidade das crianças, respeitar a sua fragilidade, merecer a confiança que em nós depositam, alimentar com exemplo cativante e perspectivas resplandescentes a sua esperança na vida. Seremos melhores por causa delas e melhorar o mundo para elas.

A paz não tem passado, mas tem que ter futuro. Educá-la é amar esse futuro na infância.

A mulher é o futuro do homem, a criança é o futuro da mulher, o futuro é o presente da infância, a paz da infância é a infância da paz.



NOTAS

(¹) Montessori, M., «Educação e Paz», Lisboa, Portugal, s/d, trad. Francisco Valdez, pp. 33, 39.

(²) «Correio da UNESCO», Novembro, 1980.

(³) UNESCO, «La violence et ses causes», Paris, 1980, p. 270.

(⁴) Ibid., p. 36.

(⁵) «Diz-se, entre os cristãos, que a violência é má, venha donde vier. Estou frontalmente em desacordo com isso. Negar a violência é negar a possibilidade da justiça. Para os camponeses de El Salvador, a violência tem duas formas distintas: morrer matando ou morrer defendendo-se. Mas, na realidade, existe uma única forma de violência: a dos opressores. Para mim, defender-se não é violência, é direito, é necessidade, é obrigação. Não se poderá nunca equiparar a violência do opressor com a violência defensiva do oprimido (...)

Eu sei que o Vaticano sempre manteve uma grande indiferença para com a luta dos povos (...) No meu país, quem pode falar de justiça? O injusto, que detém o poder. Quem é o único que pode falar de liberdade? O militar, que mata o povo. O único que pode falar de igualdade? O oligarca, dono da terra. Se um pobre fala de justiça, dizem que é comunista. Se fala de liberdade, dizem que é anarquista. Se fala do que quer que seja, de algum direito, matam-no».

(Rutilio Sánchez, sacerdote salvadorenho, membro da comissão nacional da Igreja Popular, fundada por D. Oscar Romero, e representante diplomático para a Península Ibérica da Frente Democrática e Revolucionária, em entrevista a «O Jornal», 27/3/81).

(⁶) Cit. in «La violence et ses causes», p. 91.

(⁷) Montessori, M., op. cit., p. 15.

(⁸) «Correio da UNESCO» já citado.

(⁹) Poklewski-Koziell, K., «La violence et ses causes», p. 162.

(¹⁰) Ibid., p. 274.

(¹¹) Alguns bispos sul-americanos vão mais longe. D. Pedro Casaldáliga, bispo da Amazônia: «Com todos os prós e os contras,

com todas as dificuldades que um projecto histórico tem, não vejo outra forma de construir homens novos para o mundo novo, a partir das forças económico políticas, senão pelo socialismo» (In «O Jornal», 9/1/81). Em Fevereiro de 1979, D. Sérgio Mendez Arceo, bispo de Cuernavaca, México, o padre Ernesto Cardinal, poeta e ministro nicaraguense, e Alfonso Comín, do PCE, assinaram em comum uma declaração, em La Havana, onde se lê esta citação de Fidel Castro: «Não há contradição entre os desígnios da religião e os do socialismo. E é sinceramente que vos digo que devemos fazer uma aliança estratégica entre a religião e a revolução» (In «Diário de Lisboa», 17/4/79).

(¹²) Gurr, T. R., «Violence in America. Report to the National Commission on the Causes and Prevention of Violence», 1969, cit. in «La violence et ses causes».

(¹³) Faure, E. e outros, «Apprendre à être», Unesco-Fayard, 1972, p. 158.

(¹⁴) Sokolova, E. S. e Ivanian, I. V., «Correio da Unesco» citado.

(¹⁵) No Estado da Florida, Ronny Zamor, de 15 anos, condenado a 25 anos de prisão por assalto e homicídio de uma mulher idosa, amecou, no tribunal, três estações de TV (CBS, ABC, NBC), por terem sido elas que o levaram à prática do crime. Muitas organizações religiosas e sociais norte-americanas lançam constantes apelos às companhias televisivas para que ponham fim à exibição da violência e da pornografia. Um relatório redigido de acordo com as instruções da Conferência dos Presidentes das Câmaras dos EUA constatou que, em média, os espectadores da televisão americana vêem 9 vezes por hora pistolas, armas brancas, espingardas e outros tipos de armas, confirmando que a TV é um dos factores da violência. De facto, calculou-se em 2 796 o número de actos de violência exibidos numa só semana de programação normal da TV americana. Outros dados publicados revelam que um americano de 18 anos já passou cerca de vinte mil horas frente aos televisores, ou seja, mais tempo do que o dedicado à escola.

(¹⁶) Op. cit., p. 47.

(¹⁷) Snyders, G., «Il n'est pas facile d'aimer ses enfants», Paris, PUF, 1980.

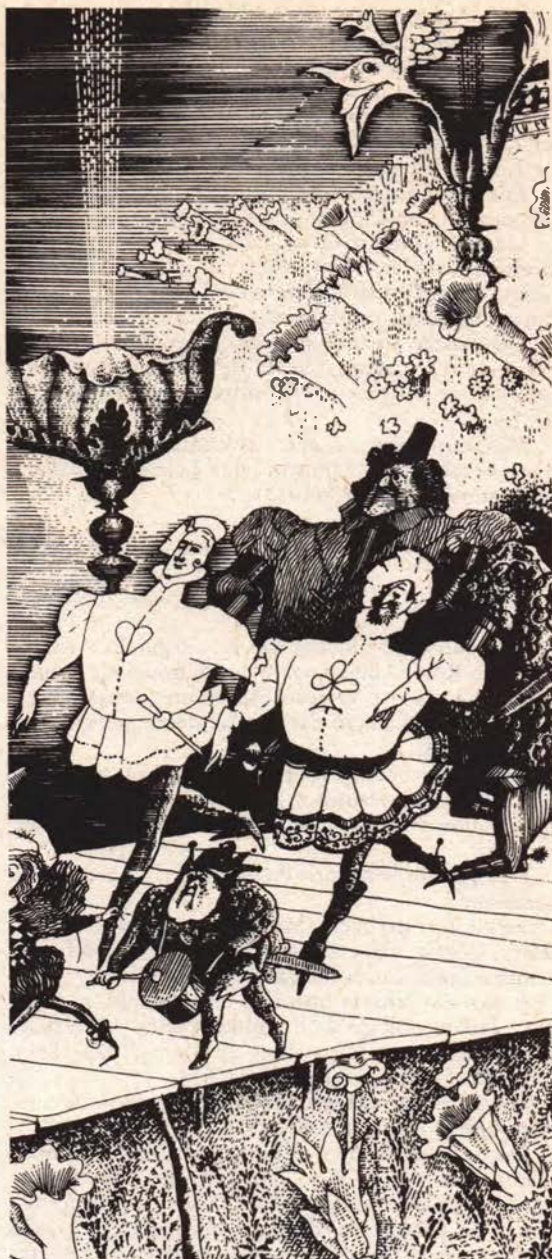
(¹⁸) Rousseau, J.J., «Émile ou de l'éducation», Paris, Éditions Sociales, 1958, p. 111.

uma história exemplar da filosofia

Júlio Sinde

O mínimo que se pode exigir numa perspectiva histórica é a objectividade. O relacionamento conjuntural, o aprofundar dos temas, a sua interligação seriam já aspectos de maior melindre e de possível teor polémico.

Dáí, que não se possa admitir, que num programa duma disciplina de «natureza vestibular de acesso ao Ensino Superior» (1), se cometam tantos atropelos e com tamanha desfaçatez.



O programa de filosofia do 12.º ano pretende ser «uma introdução às principais tendências da filosofia dos nossos dias, aliando nessa ordem de ideias uma abordagem sistemática de alguns temas filosóficos mais importantes com a perspectiva histórica em que os temas se situam à luz da génese da sua problemática e do contexto cultural em que a referida problemática ganha sentido».(2)

Vejamos como isto é passado à prática:

1. A história da filosofia identifica-se com a história da razão (Capítulo Primeiro).

2. A história da razão é uma história revolucionária, ou melhor, é uma história de revoluções:

2.1. A revolução socrática.

2.2. A revolução cartesiana.

2.3. A revolução idealista.

Portanto, é decretado que as revoluções ideológicas acabam em 1831 (morte de Hegel).

Depois, surge a «crise da razão», as «tentativas contemporâneas de superação da crise da razão» e «alguns intentos sistemáticos contemporâneos» (conforme explicita o programa).

Quer dizer, quando o idealismo entra em crise é o dilúvio, os homens deixam de raciocinar e apenas surgem «tentativas» e «intentos» de pôr fim à catástrofe.

Mas, curiosamente, entre as «tentativas contemporâneas» fala-se no marxismo, que é classificado como «um novo racionalismo»(3).

Em que ficamos?

Há uma crise insuperável ou existe «um novo racionalismo»?

Porque não há lugar então para uma «revolução materialista»?

Será que as revoluções não são, segundo a citação de Léon Robin «uma quebra de continuidade ou uma ruptura radical e criação espontânea» mas apenas «uma nova utilização das formas de pensamento existentes»? (4).

Isto é, as «revoluções» reduzir-se-iam às mudanças de cenário do idealismo, consoante os ajustamentos que as novas relações de produção obrigariam a introduzir.

Deste modo, a história da filosofia era a história do idealismo.

Será que Fierbach, Max Stirner, Bruno Bauer, Marx, Engels, não constituem uma corrente suficientemente significativa no panorama filosófico?

E qual é o critério histórico-cultural que faz colocar a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e o positivismo lógico antes de Marx (1818-1883), cujas datas não são mencionadas?(5).

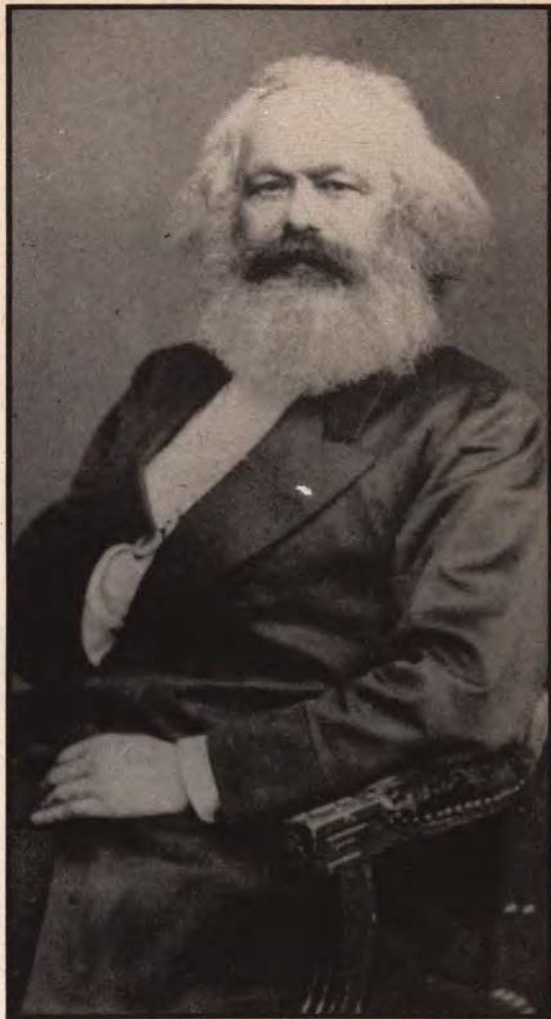
Mistérios insondáveis da «crise da razão» ou apenas objectivos inconcensáveis?

O que se pretende é diluir o marxismo nos «marxismos» do século XX, a par de outras perspectivas(6), retirando-o do século XIX e do contexto histórico da falência da ideologia burguesa que já não comportava os quadros mentais capazes de integrar as lutas sociais, a ascensão do proletariado e a nova escala de valores.

A obra de Marx seria ainda contraditória e confusional, visto que a psicanálise, o estruturalismo e o existencialismo procuram dar-nos uma visão própria dela.

O que resta então da pretendida «neutralidade» filosófica?

O aluno pré-universitário deve conhecer as linhas mestras das duas correntes fundamentais da filosofia



— o materialismo e o idealismo — dentro dum rigoroso enquadramento histórico.

A escolha, a opção ideológica será uma prerrogativa sua, de acordo com uma mundividência, um horizonte cultural que ultrapassa a mesquinhez escolástica de tentar esconder a própria realidade.

(3) Programa de Filosofia (12.º ano), p. 5.

(4) Idem.

(5) Textos Pré-Universitários, vol. I, 1979, p. 149, Ministério da Educação.

(6) Idem, p. 57.

(7) Idem, p. 148-149.

(8) De notar que, mais uma vez, os «marxismos» são relegados para o último lugar, após as filosofias da existência, filosofias da vida e o positivismo lógico (Programa, Cap. Quarto, 1).

François Châtelet (O Século XX, Publicações Dom Quixote, 1977, Prefácio) dá cobertura à crise da filosofia actual (Textos Pré-Univ. vol. II, 1980, p. 187), esquecendo-se que o mesmo autor já tinha tratado desenvolvimentos, em volume anterior, referente ao século XIX - A Filosofia e a História, Publicações Dom Quixote, 1978, 2.ª ed., de Max Stirner, Marx e Engels.

Críticas da Associação de Professores de Português aos programas dos ensinos Primário e Unificado

Associação de Professores de Português elaborou dois documentos de reflexão crítica sobre os Programas de Português nos Ensinos Primário e Secundário Unificado.

Arquivando-o nas suas colunas, «O Professor» considera-os uma introdução a um necessário debate

● Programa de Português do Ensino Primário

Na sequência do trabalho de análise dos novos programas de Português que a Associação de Professores de Português tem vindo a desenvolver, promoveu esta Associação um encontro em que participaram professores do Ensino Primário. Neste encontro, foram levantadas algumas questões que tocam fundamentalmente três aspectos:

1. O aparecimento sucessivo de novos textos programáticos (programas de 1975, de 1978 e, agora, de 1980) conducente a uma instabilidade cada vez maior da prática pedagógica do professor, visto que este não é informado cabalmente das razões da mudança nem é numinamente preparado para poder pôr em execução as novas propostas que lhe são feitas;

2. a definição dos objectivos finais do ensino/aprendizagem da língua materna por crianças dos seis aos dez anos;

3. os novos ou «reestruturados» conteúdos do programa de Língua Portuguesa.

Analisando o novo programa de Língua Portuguesa do Ensino Primário verificamos que, na introdução, são enunciadas as razões que levaram ao seu aparecimento:

- reestruturar o programa de 1975 respeitando nele «não só o espírito mas também a letra» (p. 73)
- criar um programa que funcione como instrumento orientador da acção pedagógica dos professores
- fazer a distinção entre objectivos e actividades e explicitar os temas que «informam» a área da Língua Portuguesa
- colmatar as lacunas existentes em determinados objectivos
- apontar «para uma visão actualizada do estudo gramatical» (p. 73)

A instabilidade dos programas

O facto de os professores do Ensino Primário se verem confrontados com diferentes programas em curto espaço de tempo, provoca uma insegurança que se vai instalando progressivamente na sua prática pedagógica e que, em vez de os ajudar a melhorar as suas estratégias de ensino, a aprofundar os seus conhecimentos pedagógico-científicos, vai seguramente empurrá-los para um apego cada vez maior às suas referências anteriores (que se situarão quer na sua própria formação inicial, quer mesmo na sua experiência de aluno do Ensino Primário).

Deste modo, o efeito das substituições constantes de programas traduz-se na tendência para a reprodução de uma prática pedagógica completamente desatualizada, no sentido exactamente inverso à renovação que desde há muito se pretende.

Verifica-se a necessidade absoluta de:

- acompanhar o lançamento de novos programas por uma sensibilização e preparação dos professores o mais profunda possível (por exemplo, através de cursos de formação contínua, de um efectivo aproveitamento das reciclagens que nos últimos anos se têm realizado, etc.);
- garantir a permanência dos novos programas durante períodos de tempo suficientemente longos para que possam ser realmente experimentados;
- assegurar a avaliação das experiências feitas informando os professores dos seus aspectos negativos e positivos, de modo a dar-lhes a possibilidade de que eles próprios se dêem conta das insuficiências dos programas e possam, conscientemente, ser colaboradores activos na construção dos seus mais elementares instrumentos de trabalho.

Ensinar português no ensino primário

As crianças que iniciam a escolaridade primária utilizam já com um certo à vontade a língua materna como meio de comunicação. Este dado, extremamente simples e evidente, parece estar afastado por vezes da mente daqueles que são encarregados de elaborar programas de Português para este grau de ensino: a forma de apresentação dos conteúdos e as propostas de trabalho aproximam-se das que poderiam ser utilizadas para transmitir à criança conhecimentos que lhe fossem completamente estranhos (ver neste programa e no tema Funcionamento da Língua, a forte incidência no estado da língua materna enquanto objecto exterior à própria criança pp. 27, 89, etc.).

Quanto a nós, a primeira tarefa na elaboração de um programa de Língua Portuguesa será a definição clara dos objectivos finais do ensino, ou seja, do que se pretende atingir em termos de uma educação que aponte para um desenvolvimento integral do indivíduo como ser social, em que a comunicação verbal ocupa um lugar privilegiado.

Esta definição dos objectivos não nos parece estar presente no actual programa.

Na introdução, diz-se: «Organizados os temas, definiam-se os objectivos...» (p. 74). Só depois de escolhidos os temas a estudar – Exposição Oral, Exposição Escrita, Vocabulário e Funcionamento da Língua – se estabelecem os objectivos a atingir. Ressalta daqui uma perspectiva do ensino da língua materna que consideramos errada pedagógica-

mente, já que os objectivos do ensino da língua partem, não daquilo que o indivíduo é, das carências que apresenta, das necessidades que virá a ter, mas sim do objecto do estudo em si.

A matéria a estudar – A Língua Portuguesa enquanto objecto passível de uma reflexão – instituiu-se como preocupação primeira do ensino, remetendo-se para segundo plano a criança – sujeito da aprendizagem. A assimilação de conhecimentos – que nesta área e neste programa adquire especial relevo ao nível da aquisição de conhecimentos gramaticais – sobrepõe-se à descoberta e consolidação de conhecimentos feitas pela própria criança.

Consideramos que o objectivo fundamental do ensino da língua materna é o desenvolvimento da competência comunicativa da criança. Para isso, temos que tomar como base o seu poder de expressão verbal e só a partir daí, da sua própria linguagem, poderemos desenvolver a sua expressão linguística fundamental para o próprio desenvolvimento interno e para uma melhor inserção na sociedade.

O programa como instrumento orientador

Os professores sentem cada vez mais que o programa, para além de uma listagem de conteúdos a trabalhar deverá ser, sobretudo, um instrumento que forneça pistas de trabalho que os ajudem a pôr em prática as propostas que aprendem; deverá ainda o programa deixar transparecer, ou mesmo explicitar, a perspectiva técnica científica que lhe está subjacente de modo a que os professores se possam (in)formar sobre aquilo que desconhecem e/ou que lhes pode levantar mais problemas na actuação pedagógica. Nos últimos programas (desde 1975) é visível a preocupação de tornar o programa um instrumento útil e com uma função positiva.

No programa actual não está afastada a preocupação a que acima nos referimos e que se pode constatar na tentativa de clarificação entre objectivos e actividades, na inclusão de sugestões de actividades e na introdução de «explicações de carácter científico e orientações metodológicas breves» (p. 74). Se esta intenção de enriquecer o texto programático é extremamente positiva, já os resultados do trabalho em si não são tão aceitáveis.

A confusão entre objectivos e actividades continua a manter-se e a brevidade das explicações de carácter metodológico e científico dá origem a ambiguidades que poderão induzir em erro o professor menos atento e com uma preparação científica de tal modo deficiente que se não compadece com explicações sumárias e simplistas.

Como consequência de uma formulação errada dos objectivos do ensino da língua (segundo a perspectiva a que já nos referimos) estes apresentam-se quer completamente indiferenciados em relação às actividades da língua.

Vejam os alguns exemplos:

- «articular claramente c/ relativa correcção palavras e frases (objectivo, p. 78)
«Aproveitar todas as oportunidades para que sejam ovidas e articuladas palavras e frases relacionadas com a realidade ou a sua representação» (actividade, p. 78). Qual a diferença do significado entre o "objectivo" e a "sugestão de actividade" para além de leves alterações de formulação do mesmo conteúdo?
- «Expressar-se livremente» (objectivo, p. 83).
«Falar sobre factos e pessoas do seu meio ambiente» (actividade, p. 83).

Que orientação metodológica se dá para que a expressão livre possa ocorrer realmente na sala de aula? Será que a expressão livre se limita ao «falar de factos e pessoas do meio ambiente»?

Será que numa a escola onde o professor ainda é o detentor do poder da palavra, basta falar em expressão livre para que toda a gente entenda o que se pretende dizer? Não se estará a menosprezar aquilo que deveria ser o despoletar de toda a actividade escolar?

- c) «Distinguir o mais importante e o menos importante; partindo de cenas do quotidiano» (actividade, p. 83). Será que a capacidade de discernir entre o essencial e o acessório deverá figurar como mera «actividade», enquanto que a actividade puramente mecânica de: «Modificar a forma de emissão de mensagens (afirmativa, negativa, interrogativa)» (objectivo, p. 87) deverá figurar como objectivo de aprendizagem?
- d) Qual a diferença entre o último objectivo referido e a actividade:
«Fazer transformações com frases declarativas e interrogativas, afirmativas e negativas» (actividade, p. 87)?
- e) «Utilizar a técnica da busca de vocábulos em dicionário» (actividade, p. 91).
«Fixar o vocabulário em estudo» (objectivo, p. 91). Esta «actividade» que apela apenas para a memória é considerada «objectivo específico», enquanto que o manuseamento do dicionário, que exige grandes capacidades intelectuais é considerado «actividade». Porquê? Que aptidões se pretendem prioritariamente desenvolver na criança?
- f) Os objectivos relativos à utilização da leitura estão formulados de modo a conferir-lhe um carácter funcional:
«Utilizar a leitura para se recrear»
«Utilizar a leitura para se informar» (objectivos, p. 92 e 93)
Os objectivos relativos à utilização da escrita referem simplesmente:
«Escrever textos» (objectivo, p. 93)
Será que o carácter funcional da escrita não deve ser estimulado na escola, reservando para esta actividade a função de treino e de gratuidade?

Algumas questões de carácter científico

- §1. No lugar em que deveriam surgir os objectivos da aprendizagem da língua materna no Ensino Primário, apresenta o programa de Língua Portuguesa quatro temas «que informam a área» da disciplina: A Exportação Oral, Expressão Escrita, Vocabulário, Funcionamento da Língua (pp. 73-74).
Um elementar conhecimento do funcionamento das línguas faz-nos saber que estas são sistemas estruturados de elementos e regras. Sendo esses elementos de diversos níveis (sintático, lexical, morfológico, fonológico), eles incluem evidentemente as palavras (O léxico) que assim fazem parte integrante do «Funcionamento da língua» constitui «um modo de abordar a língua como objecto de estudo que em muitos aspectos se afasta visivelmente de uma gramática feita de definições e aplicações de regras de funcionamento memorizadas» (p. 74).
Ressalvada a salutar intenção de não ensinar a língua materna na base da utilização exclusiva da memória,



pergunta-se: O vocabulário não faz parte da língua? E não está incluído no seu funcionamento?

- §2. A divisão (e denominação) dos restantes temas implica que se distingue a prática da língua oral e escrita do seu estudo. Aqui cabe fazer as seguintes observações:
- a) No tema «A Expressão Escrita» está incluído o ensino da leitura. A escrita e a leitura serão uma única coisa? Como se encaram aqui os diferentes mecanismos psicológicos, sócio-culturais, linguísticos que entram nessas duas actividades? Esta lamentável confusão entre dois processos com aprendizagem distinta induzirá certamente os professores a não darem suficiente atenção ao desenvolvimento dos mecanismos específicos de cada um;
 - b) admitindo que se pretende distinguir a prática da língua oral da sua aprendizagem como objecto de estudo (o que leva a separar o tema «expressão oral» dos temas «vocabulário» e «funcionamento da língua»), como se entende que desde o primeiro ano de escolaridade o «vocabulário» (portanto, estudo de) apresente como objectivo específico «articular claramente e com relativa correcção palavras e frases» (p. 78) (a diferença do mesmo item no segundo ano consiste em «articular com correcção...», (p. 84)? Não será isto a prática da língua oral? Aliás, todo o ensino do vocabulário consiste apenas em «distinguir (e utilizar) palavras e expressões do vocabulário corrente», «descobrir o significado de palavras encontradas na leitura» e «fixar o vocabulário em estudo» (v. pp. 84, 91, e 101).
 - c) Finalmente e ainda no que respeita à divisão dos temas, como se entende que, havendo um lugar específico para o ensino da expressão escrita, se insira no «funcionamento da língua» a identificação da letra maiúscula e dos sinais de pontuação, ou a distinção dos sinais de acentuação gráfica (pp. 99 e 110)? Será a escrita apenas constituída por letras?
Por outro lado, se se pretende relacionar a língua oral com a escrita, porque fazer referência apenas à acentuação/pontuação (p. ex. p. 87), quando to-

dos sabemos que as diferenças entre as duas são muito mais complexas?

§3. Vejamos agora um pouco mais demoradamente o desenvolvimento do tema «funcionamento da língua».

Em primeiro lugar, deve honrar-se o propósito de partir da frase, unidade do discurso, para o ensino do funcionamento do sistema, admitindo que se utilizam frases inseridas no próprio discurso da criança. Começaremos assim por comentar a análise da constituição da frase.

A noção de frase gramatical/agramatical integra-se sempre num modelo de análise específico. Ela está relacionada com o conceito de que a frase-segmento do enunciado-corresponde a sequências bem ordenadas e produzidas pelas regras da gramática. Quanto mais regras possuir a gramática, mais amplo será o significado de «frase gramatical» nesta perspectiva; mas esse conceito não inclui grande parte das frases que na realidade dizemos. Se existe no entanto outro conceito de frase que assenta na intuição do falante, delimitando-se aqui à frase com recurso à entoação e às pausas. Dentro desta perspectiva, as frases só serão «agramaticais» se não permitirem a comunicação, embora a sua agramaticalidade possa ser determinada em função de numerosos factores que ultrapassam as regras da «boa formação». Por essa razão (e por outras que não cabe aqui desenvolver) o conceito de gramatical/agramatical tem sido largamente discutido.

Mais discutido ainda tem sido o conceito de aceitável/não aceitável, que de resto assenta na intuição linguística do falante. Perante a complexidade do problema, como se poderá exigir a crianças de 8-9 anos que identifiquem frases gramaticais/agramaticais ou aceitáveis/não aceitáveis (p. 94)? Com base em que critérios?

Se nos ativermos ao programa, os critérios assentam na distinção entre o aspecto sintático ou gramatical e semântico ou do significado, estabelecida a partir da diferença que se faz na frase entre o «significante» — a cadeia fónica na fala e a cadeia gráfica na escrita — e o seu sentido ou conteúdo» (p. 94).

Devem fazer-se aqui várias correcções:

- a) o aspecto gramatical da frase e o sintático não se recobrem;
- b) o aspecto gramatical também tem significado;
- c) o sentido não é o mesmo que o conteúdo;
- d) a distinção entre significante e significado (ainda que se diga que estão indissoluvelmente ligados) só serve para induzir no erro de que esses aspectos se podem dissociar e se podem analisar separadamente, o que do ponto de vista pedagógico está errado (embora possa admitir-se num estudo científico) porque na língua os dois aspectos funcionam em interrelação (v. Teoria do signo linguístico);
- e) a diferença assim apresentada não permite compreender o que deve ser analisado e como deve ser feita a análise. No próprio programa essa incapacidade de análise é patente, como se pode provar pelos exemplos seguintes:

frases «gramaticalmente correctas mas semanticamente não aceitáveis» (p. 95)

— aquela casa está a chorar

— a Rita esvoaça nas flores

Será que uma criança (ou um adulto) não pode produzir estas frases? Não revelam elas um trabalho criativo ao nível da língua? Devem ser «corri-

gidas» pelo professor? Com que critério? Existe aqui uma confusão de conceitos pertencentes a vários modelos científicos e sem qualquer adaptação ao ensino.

§4. A análise da frase é feita segundo dois critérios:

distribucional — relação da produção entre o grupo nominal funcional — relação de sentido entre o grupo nominal e o grupo verbal (p. 97).

Mais uma vez há confusão (que não é conjugação consciente e adequada) entre vários modelos, confusão que tem como consequência a atribuição de três termos ao mesmo objecto: grupo nominal, agente de acção, sujeito. Confessemos que será difícil a crianças de oito anos compreenderem estas diferenças subtis! Na sequência da divisão da frase em grupo nominal e grupo verbal, aparece um terceiro grupo que se denomina grupo móvel e que surge sem qualquer explicação na página 102, para ser desenvolvido nas pp. 104-106: as características são:

- a) pode acrescentar-se ou suprimir-se sem destruir a gramaticalidade da frase — é facultativo;
- b) pode colocar-se no fim, no meio ou no início da frase — é permutável ou móvel;
- c) pode aparecer numa frase um número variável de grupos móveis. O termo «grupo móvel» (empregado em algumas gramáticas escolares) baseia-se portanto na alínea b) que, como veremos, é a mais contestável.

Na realidade, dentro de uma análise científica, o que se pode dizer deste «grupo» é que está ligado à frase e não é dependente dos grupos nominal ou verbal. A sua mobilidade resulta desse aspecto (ou seja, não tem que se deslocar «agarrado» a um dos grupos), e não do facto de poder ser colocado no início, no meio ou no fim do enunciado, pois se for deslocado do início para o fim, a posição dos outros grupos também muda, e a estes também se poderia então chamar móveis...

Não pretendemos discutir completamente a questão; consideramos apenas inaceitáveis as explicações dadas no programa, porque incorrectas, e inaceitável a denominação porque induz em erro.



Além disso, não é este o único grupo facultativo. Se se disser: «gosto de ler», «chove» não há grupo nominal e a frase é gramatical, etc.

A parte final do programa (pp. 104-112) é toda dedicada ao «funcionamento da língua; e se alguma «gramática» tinha sido ensinada no decurso dos três primeiros anos, aqui surge em quantidade imensa: a análise distribucional e funcional da frase, a distribuição das várias classes de palavras na frase (artigos, nomes, adjectivos, verbos, etc. (sic), com indicação de que os artigos pertencem à classe dos determinantes, que entretanto não são definidos nem explicados (p. 108) – será que todos os professores sabem quais e o que são os determinantes?), os tipos de nomes (próprios, comuns, colectivos), o grau diminutivo, os pronomes pessoais, possessivos, demonstrativos, os tempos do modo indicativo (presente, imperfeito, perfeito, futuro) a construção de frases «compostas» coordenadas, relativas, causais. Será que o nível etário das crianças e o correspondente desenvolvimento psicológico permitem uma apreensão destas questões gramaticais? Ou apenas se conseguirá ao contrário do que se afirma na introdução do programa, uma simples memorização? Considera-se este o melhor meio para desenvolver a competência comunicativa na criança?

Na apresentação das questões gramaticais houve uma preocupação de rigor na terminologia; resta saber se o significado dos termos não deveria ser explicado aos utilizadores do programa. Por exemplo, segmentação e comutação surgem pela primeira vez na página 88 sem qualquer observação didáctica, o mesmo sucedendo a constituinte. No que respeita à palavra transformação, ela é utilizada com significados diferentes, causando naturais confusões («prática oral das transformações dos tipos de frases» (p. 87); «transformar frases, oralmente e por escrito, flexionando os verbos...» (p. 97); «transformar duas frases simples numa composta» (p. 111).

Deve ainda fazer-se notar que os exemplos apresentados para este último tipo de transformação nem sempre são pertinentes: «A Maria queria brincar com o Pedro. Ele está doente.

A Maria queria brincar com o Pedro mas ele está doente».

É necessário pelo menos abrir a possibilidade de outras transformações (p. ex. A Maria queria brincar com o Pedro porque ele está doente, que está doente, já que as orações causais e relativas estão incluídas no programa).

Para terminar, uma observação: nas páginas 87 e 96 surge a indicação «não utilizar a nomenclatura (?) declarativa».

Mas porque esta preocupação com a palavra «declarativa» num programa em que não se põem restrições a termos como comutação, segmentação, transformação, substituição, etc., etc.

e porquê exactamente a declarativa e não a imperativa ou a exclamativa?

Todas estas observações apontam para uma falta de conhecimentos científicos sólidos e para uma ausência de intuição linguística por parte dos autores, faltas que não foram sequer recompensadas por uma adequada apresentação pedagógica. Dir-se-á que o tempo escasso em que foi elabo-

rado o programa foi causa principal de tantos erros. Mas então o sentido de responsabilidade de quem põe nas mãos de milhares de professores um instrumento básico de trabalho deveria tê-los impedido de aceitar uma tarefa que não poderiam cumprir com a correcção necessária.

• Programa de Português do Ensino Unificado

A Associação de Professores de Português, na sequência de uma linha de análise da situação do ensino do Português, promoveu uma sessão para leitura crítica das alterações aos programas de Português do Curso Geral Unificado (7.º, 8.º e 9.º anos) homologados pelo despacho do SEE de 10.7.80, a partir de cujas conclusões se elaborou o documento, necessariamente abreviado, que vos apresentamos e que, no nosso entender, não é senão um conjunto de propostas para debate.

Não discutindo agora a necessidade de alterar os programas dos 7.º, 8.º e 9.º anos, parece-nos que tais alterações teriam que ser no sentido de superar as deficiências que a reflexão e a prática tivessem demonstrado existirem. Parece, aliás, ser essa a pretensa intenção dos autores quando os definem como «alterações pontuais» aos programas anteriores (cf. «Introdução aos programas do 7.º ano»). Para além do facto de a simples comparação dos dois conjuntos de programas refutar tal afirmação (trata-se de dois conjuntos distintos), os programas agora em vigor não só não superam eventuais deficiências contidas nos anteriores como vêm trazer novos e graves problemas.

Do ponto de vista científico

Falta na concepção do programa e na expressão dos conteúdos a enunciação dos objectivos a atingir, pelo que aqueles são enunciados como uma lista de noções quase sem articulação entre si.

Ao analisarmos os itens de natureza linguística deparamo-nos com erros e lacunas que se prendem com três ordens de problemas:

- 1 – incorrecções de vários tipos (perspectiva teórica, nomenclatura, etc.)
- 2 – ausência de uma sequência que integre e desenvolva as noções a estudar
- 3 – inadequação ao nível etário dos alunos
 1. Aceitando, embora, o princípio da não adopção de uma perspectiva teórica única, deve-se exigir a indicação do modelo teórico a cada momento escolhido, dado que, sem essa referência, ou se esvazia o conteúdo de certas noções ou se admite a possibilidade de abordagens diferentes de professor para professor – em qualquer dos casos cria-se uma situação inaceitável. Da não consideração de tal exigência decorrem problemas como os que a seguir se indicam de forma não exaustiva.

1.1 Programa do 7.º ano capítulo «ESTRUTURA DA LÍNGUA»

- Confusão de perspectivas teóricas distintas (gramáti-

ca sintagmática e gramática tradicional) dentro das mesmas rubricas, como por exemplo: «sintagma nominal» a par de «flexão do verbo: formações regulares, formações particulares». Como se articulam estas rubricas entre si?

Formulações diferentes para categorias equivalentes: «nome», «pronome» e «adjectivo» aparecem como constituintes do sistema nominal (ou seja, numa perspectiva sintagmática) enquanto «advérbio», «preposição» e «conjunção» aparecem descontextuados como na antiga morfologia.

- É totalmente errado estudar a conjunção dentro do item «Frase simples».

Tal como é errado estudar a «Frase complexa» só num dos seus aspectos, a Subordinação. Ou será que a coordenação foi considerada dentro da frase simples?

capítulo «COMUNICAÇÃO»

- A rubrica «Realização da mensagem» levanta várias questões: o item «a interjeição» está claramente deslocado os outros não estão ordenados de forma a esclarecer as suas relações de dependência mútua e grau de generalidade.
- Não conseguimos descortinar o que levou a incluir dentro deste capítulo a rubrica «Personagens: caracterização». Tal como é apresentada parece-nos um erro inqualificável. Não será que falta um capítulo dedicado ao estudo do texto literário?

1.2 Programa do 8.º ano

capítulo ESTRUTURA DA LÍNGUA

Deste capítulo foram todas as referências a estudos mais ou menos modernos: no plano da nomenclatura, no plano da perspectiva teórica, no plano da própria organização do enunciado estamos em plena gramática tradicional.

Não nos parece defensável a perspectiva adoptada, quer de um ponto de vista científico quer de um ponto de vista didáctico (ver adiante).

1.3 Programa do 9.º ano

Comece-se por assinalar que as rubricas deste programa não são agrupadas segundo nenhum critério: temos apenas uma lista de noções.

- Segundo que perspectiva teórica se devem interpretar os termos do primeiro item: «língua/linguagem/fala»? Dada a diversidade de autores que utilizam tais conceitos, a não indicação da perspectiva escolhida significa que cada professor poderá optar pela que entender?

Por outro lado, não se vislumbra o critério de ordenação que levou a tal sequência dado que, tanto quanto conhecemos, a noção de «linguagem» nunca poderá ocupar um lugar intermédio entre «língua» e «fala».

- Quanto ao segundo item «O Signo Linguístico» ver 3.

- As noções de «eixo sintagmático» e «eixo paradigmático» são apresentadas como se se tratasse de conceitos científicos, com valor autónomo, e não de meras representações de dois planos da língua: o plano das relações sintagmáticas e o das relações paradigmáticas.

- O que se deve entender por «Princípios Fundamentais de Alteração da Língua»? Assim enunciado, este item pode incluir toda a Filologia...
- Porquê desligar o estudo do léxico, tal como está enunciado, do estudo de «Origens e Evolução da Língua»?

- 1.4 Terminando estas considerações com uma questão comum aos três programas, gostaríamos de chamar a atenção para a desconexão existente entre a abundante bibliografia citada nos finais dos programas e o conteúdo dos mesmos; ou, dito de outra forma, qual a intenção dos autores dos programas ao fornecerem aos professores uma bibliografia que, a ser (re)lida, não poderá deixar de os levar a rejeitar pura e simplesmente o programa que lhes foi fornecido?

- 2.1 O programa do 8.º ano repete uma série de noções já contidas no do ano anterior. Porquê? Repare-se que nem sequer se diz (como no programa do 7.º ano) em relação a matéria dos programas do ciclo): «Consolidação de conhecimentos de...»!

Exemplos:

Capítulo «Comunicação»

«Funções da linguagem»

«Personagens: caracterização»

capítulo «ESTRUTURA DA LÍNGUA»

«o nome», «o pronome», «o adjectivo», «o verbo»

(Embora se possa admitir que se trata de aprofundar noções já adquiridas, a verdade é que se podem prever sobreposições entre os dois programas, já que no programa do 7.º ano se refere também a flexão do nome e do adjectivo, incluindo formações particulares, aspecto verbal, etc.)

- 2.2 As noções de «Denotação» e «Conotação» aparecem referidas antes da noção de «Signo Linguístico»: significado/significante» e de «Eixo paradigmático/eixo sintagmático» que só aparecem no ano seguinte (cf. programa do 9.º ano)!

Como é possível ensinar tais noções segundo esta sequência?! (ver também 3)

- 2.3 Para além das questões pontuais acima referidas, põe-se um problema bem mais grave que é o da falta de articulação, quer entre rubricas de um mesmo programa, quer destes entre si.

Da leitura dos programas em conjunto não se deduz nenhuma orientação global, nem se descobre aonde se quer chegar no final, do que é, quando é, a escolarização de boa parte dos jovens: porque os objectivos de cada ano, quando enunciados, não têm correspondência visível ao nível dos conteúdos, porque não é clara a concepção que os programas veiculam do que são o fenómeno da comunicação, o fenómeno linguístico.

Os problemas em conjunto, nas suas relações, são aquilo que cada um deles é isoladamente: uma lista de noções «teóricas» muitas vezes mal enunciadas, que só podem ser «dadas» apelando para a memorização, baseada numa visão incorrecta da língua.

Daqui não poderá, obviamente, vir o aluno a «adquirir a consciência de que a língua é algo de vivo» nem a ser sensível ao «lado estético da comunicação» nem sequer a «enriquecer a (sua) competência».



3. A não adequação dos programas à capacidade intelectual dos alunos manifesta-se, estranhamente, de duas formas opostas:

Por um lado, não leva em conta a competência linguística dos alunos, nunca os reconhecendo como falantes do Português, nunca apelando para a sua experiência da língua.

Por outro, pretende que os alunos assimilem noções que, pelo seu grau de complexidade, e de abstracção, dificilmente podem ser por eles apreendidas. É o caso do item do programa do 9.º ano «signo linguístico» e o item do programa do 8.º ano «Conotação e Denotação».

Parece-nos ser tempo de começar a reflectir acerca da oportunidade da inclusão nos programas quer do Ciclo Preparatório quer do Ensino Secundário de determinados conceitos linguísticos.

Incluir conceitos como os acima referidos leva os professores, confrontados com a impossibilidade de os transmitirem satisfatoriamente aos alunos, ou a desistirem de o fazer ou a simplificá-los de tal modo que deixam de ter conteúdo.

Do ponto de vista pedagógico

Todos os programas estão elaborados na perspectiva do ensino (professor-detentor do saber) em detrimento da aprendizagem (participação activa do aluno na aquisição do saber).

Contêm enunciados programáticos extensos, inadequados e disfarçados o que contraria os termos do ponto 1 da Introdução ao programa do 7.º ano de escolaridade.

A imprecisão é total. Se não, veja-se:

1 – nos objectivos específicos (7.º ano) diz-se:

- «Conhecer as regras ortográficas e de pontuação» – que quer dizer conhecer em termos comportamentais?

- «dar atenção ao aspecto verbal» – em que termos o aluno dará atenção? A que se refere rigorosamente aspecto verbal?

- consolidar e aprofundar dia a dia, ocasionalmente, no decurso da análise do texto literário, rubricas já estudadas».

2. Propõe-se como objectivo específico do 7.º ano de escolaridade: «comunicar oralmente e por escrito com correcção e elegância», (Como é possível isto acontecer com alunos que fundamentalmente não sabem ler nem escrever?),

como objectivo geral do 8.º ano «salientar o lado estético da comunicação, num esforço de sensibilização ao trecho literário» e como objectivo específico «salientar a importância do conhecimento da estrutura e mecanismos da língua no próprio campo da literariedade», ou como princípios orientadores (seus objectivos?) do 9.º ano: «Durante os dois anos anteriores foram os alunos preparados para poderem agora reconhecer as principais características que permitem aos textos ocupar lugar relevante no campo literário», demonstra não só desconhecimento da realidade-aluno com que se trabalha, como desadequação em relação ao nível em que se trabalha. De facto, o que é apontado como objectivo é um estudo especializado da Literatura a nível universitário.

Quando um organismo como a OCDE diz na sua «Proposta para programas para 1980 em relação à língua materna:

«A perspectiva essencialmente linguística que hoje ganha terreno põe a tónica na aptidão para compreender, falar, ler e escrever» e considera estas acções, em primeiro lugar, como instrumentos forjados pela convenção e em segundo lugar actos criadores, englobando ao mesmo tempo a análise crítica dos estilos e as técnicas de raciocínio, a arte da discussão e do debate, e a faculdade de sair da convenção linguística para traduzir ideias originais».

Como podemos nós ultrapassar de ânimo leve o exercício de tais práticas (compreender, falar, ler e escrever) por falsos pressupostos que são considerar que os alunos, ao chegarem ao Secundário, detêm sem problemas a prática da língua e que só lhes resta apurá-la pela convivência com o literário?

As alterações mais profundas e graves surgem, no entanto, no programa do 9.º ano.

Comparem-se os enunciados da rubrica textos do programa de 80 pág. 4 com os enunciados do programa de 30 anos antes, quanto às indicações gerais para o estudo de *Os Lusíadas* e quanto à escolha das estâncias a estudar:

Programa do 9.º ano – 1980 pág. 4

«Também pela sua extensão lhes está vedada a leitura completa de *Os Lusíadas*, durante os tempos lectivos. Mas igualmente se refere que, na aula, quer pelo professor, quer pelos alunos, seja feito o resumo das partes omitidas, de molde a que os passos de estudo que expressamente se designam sejam com elas bem concatenados e situados, sem por forma alguma quebrarem a unidade da obra.

Compete então evidenciar, a par da estrutura estética e do significado nacional que o poema encerra, o seu sentido universal como expressão dos valores eternos do Homem, verdadeira razão da intemporalidade».

Programa de 1954 (ed. 57) pág. 29

«A leitura das obras indicadas no programa não cabe inteira nos tempos lectivos. O professor fará, por consequência, criteriosa escolha dos passos mais apropriados à leitura, em casa (...). Também na aula serão feitos os competentes resumos... das leituras feitas em casa; (...) cujo plano poderá reconstituir pelo estabelecimento das indispensáveis ligações; (...) permitindo reconstituir aproximadamente o plano de elaboração da nossa epopeia. No comentário há-de insistir-se no significado nacional do poema (...) dando também relevo ao valor cultural e ao sentido universal de alguns passos e do conjunto».

Quanto à escolha das estâncias, notar-se-á que a lista inserta no programa de 1980 é, com excepção de poucas, igual à do programa de 1954. Tal escolha insiste sobretudo na valorização do herói guerreiro português.

Ainda relativamente a Camões, indica o programa o estudo de uma canção. Perguntamos se os autores do programa consideram o nível etário dos alunos perante a dificuldade de tais textos.

A finalizar, não podemos deixar de referir as sugestões de análise presentes no 7.º e 8.º anos de escolaridade.

Trata-se do modelo de análise que o Ministério considera mais correcto e a seguir por todos os professores do país,

uma vez que vem apenso ao programa? Se assim é, como se pode explicar que um texto em que os animais falam possa evidenciar aspectos específicos do circuito da comunicação?

«Verificar-se-á que naturalmente (1) a raposa se irá servir da linguagem, ou seja, do instrumento mais corrente da comunicação que a sociedade põe ao seu dispor»

(Estamos, verdadeiramente, no tempo em que os animais falavam...)

«A consciencialização de tal facto levará os alunos a uma reflexão sobre o carácter social e pragmático do código»

«... presença de um indivíduo falante que assume activamente o início da comunicação – emissor (Salta-Pocinhas “chamou”)

«... presença de um outro indivíduo, escolhido pelo primeiro, que oiça – receptor (Texugo)»

«... existência de um instrumento de comunicação comum, a linguagem – código».

O circuito da comunicação, as funções da linguagem, o código, etc., são estudados pelos alunos, num texto, fornecido pelo Ministério, no qual os intervenientes são um Texugo e uma Raposa (!!).

(1) Sublinhado nosso



**a realidade
política, económica
social e cultural
do terceiro mundo
numa revista
de
projecção internacional**

Edição:
Tricontinental Editora Lda.

Calçado do Combro, 10-1.º
1200 Lisboa ~ Tel. 320650

O ensino no Japão

I — A história

EM 1868 iniciava-se uma nova era, o MEIJI (a «Política Iluminada») ou a passagem do Japão feudal ao capitalista.

Originalidade: a nova ordem é instaurada por aqueles que dominavam a sociedade tradicional. A industrialização tornara-se uma necessidade para salvaguarda da independência frente às potências ocidentais. O poder utilizaria a força do sentimento nacional para colocar o Japão a par do desenvolvimento ocidental mas mantendo-o, simultaneamente, ligado às tradições.

Nesta perspectiva o Estado elabora cuidadosamente um sistema educativo nacional e público. *Slogan:* «espírito japonês, conhecimentos ocidentais». *Objectivos:* enriquecer e fortalecer o Estado; modificar a velha consciência popular; conservar o regime tradicional.

EM 1900 o ensino é gratuito nos primeiros quatro anos da escola primária. Vinte anos mais tarde, a quase totalidade das crianças até aos doze anos de idade tem escolarização.

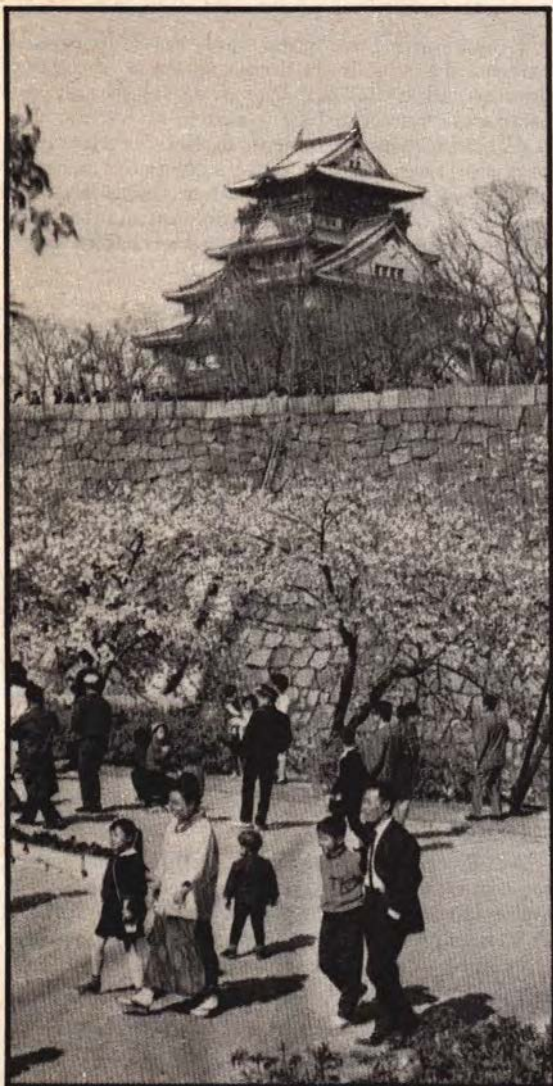
Até fins da segunda guerra mundial vai registar-se um duplo fenómeno: o Japão, depois de uma das taxas de alfabetização mais precoce e forte do mundo, conseguiu formar trabalhadores e quadros adaptáveis às técnicas mais avançadas; as «virtudes nacionais» tradicionais foram mantidas através dum vigoroso enquadramento ideológico dos alunos. A dependência da escola perante o Poder aumentou ainda mais durante o fascismo que acompanhou a crise dos anos 30.

Mas a Universidade continua entretanto atrasada: 3240 estudantes no princípio do século.

EM 1947 é a reorganização completa, sob a égide dos Estados Unidos da América do Norte. A Lei fundamental sobre Educação modifica inteiramente os objectivos da escola obrigatória que passa a ser de nove anos. O sistema deve: *formar cidadãos independentes* num espírito pacifista, democrático e comunitário, que respeitem os valores humanos (22% dos professores são demitidos por haverem «colaborado demasiado» com o regime fascista); *estabelecer a igualdade de oportunidades* segundo a capacidade de cada um, interdita-se toda a discriminação e deixa de proibir-se a separação de sexos na escola; *introduzir nos programas das escolas públicas uma educação social* que tenha em vista essa nova formação.

Simultaneamente, a descentralização administrativa permite aos comités locais de educação, eleitos, obterem uma grande independência.

Consequências deste curto período: autonomia das universidades (até aos nossos dias); o surgir de



um sindicalismo docente, de luta de classes — o NIKKYOSO.

No entanto, graças aos Estados Unidos, o Japão rapidamente se dota de um crescimento veloz: os antigos grupos financeiros, que deveriam ter sido desmantelados (como também estava previsto para a Alemanha), reconstituem-se. O Poder de novo tem necessidade de controlar o ensino — em alguns anos, e até hoje, o sistema tornou-se um dos mais centralizados do mundo para os nove primeiros anos de escolaridade. O capitalismo desenvolve as escolas profissionais que recrutam depois da escolaridade obrigatória e respondem às novas exigências em pessoal técnico qualificado (1962).

O regime restaura a antiga «educação moral» e substitui os eleitos dos comitês locais de educação por membros designados pela administração.

Para travar o poderoso movimento sindical docente (500 000 professores contra as leis sobre os comitês de educação e contra o reforço do controlo sobre os manuais, em 1958), o Estado inventa um plano de controlo de classificação dos docentes (1958) e mais tarde interdita a greve (1966). Os dirigentes são presos; 20 000 professores são demitidos ou suspensos. Quando actualmente se fala no consenso existente neste país, é preciso lembrar-se, primeiro, em que condições de violência ele foi obtido.



II — As estruturas actuais — o «inferno dos exames»

Depois do jardim de infância o sistema escolar, propriamente dito, é o seguinte em anos de estudo: 6-3-3-4.

• A escola de 9 anos — O Japão orgulha-se de ter uma primeira parte do seu sistema educativo sem duplicações nem troncos. Na realidade existem apenas seis anos de «tronco comum». O princípio: a elite destacar-se-á dos mais trabalhadores e não forçosamente dos mais dotados ou dos mais privilegiados; a escola será um factor essencial da mobilidade social.

É necessário fazer notar aqui, antes do mais, a extrema dificuldade da língua japonesa. A criança deve aprender: dois silabários de 48 signos cada; mil caracteres chineses de base; e a partir do terceiro ano, o alfabeto romano. É somente no fim da escolaridade obrigatória que a criança está em condições de manejar os 1850 caracteres indispensáveis à leitura de um quotidiano. Mas terá adquirido, entretanto, uma grande capacidade de memorização e o hábito de esforços constantes.

Isso é-lhe bastante necessário. Porque a escola não é, de facto, nem gratuita nem igualitária. Os exames começam... à entrada do jardim infantil e só terminam ao entrar na empresa. Para vencer, é preciso seguir, paralelamente, os cursos pagos das escolas preparatórias privadas.

• Das crianças dos jardins de infância, 27% preparam a sua entrada na escola primária nessas escolas (JUKU).

• Das crianças da escola primária, 60% estão inscritas nos JUKU que preparam para a entrada no primeiro ciclo (também obrigatório).

• Segundo ciclo do segundo grau — O Japão reconhece ter um segundo ciclo muito compartimentado e selectivo. As taxas de escolarização são aí de 91,9%, embora não seja gratuito (contrariamente ao princípio da fase precedente): cifra-se em 110 000\$00, aproximadamente, a quantia necessária por ano para frequentar um liceu público de «boa reputação».

As universidades, que estão classificadas segundo a sua reputação e cujo ingresso se obtém por concurso muito selectivo, têm nos três anos do segundo ciclo as «classes preparatórias» para o ensino superior. Daqui resulta uma nova competição para a entrada no liceu (donde os «bons liceus» e os «maus liceus»).

No fim do segundo ciclo, um terço da classe etária entra no ensino superior (estatísticas de 1978-1979); uma parte, em escolas profissionais (2 anos); outra



parte, sobretudo as raparigas, em colégios universitários. As 365 000 estudantes recebem uma formação semi-profissional. Apenas 15% dos estabelecimentos são públicos. Finalmente, 610 000 jovens continuam na Universidade, ou seja 38,4% dos jovens de 18 anos (43% nos EUA, 20% em França, 17% na RFA). Na realidade, há dois ramos: a universidade de curta duração (2 ou 3 anos) e a universidade propriamente dita (4 anos de licenciatura). Somente alguns diplomados vão mais longe (mestrado em 2 anos, doutoramento em 5), entre aqueles que se consagram ao ensino ou à investigação.

Entre o fim do liceu e o início da universidade um número cada vez maior de jovens tem de passar um ou mais anos nos preparatórios JUKU. O que origina que, na realidade, o sistema escolar não seja de 6-3-3-4 mas sim 6-3-3-X-4. Os JUKU estão classificados segundo a sua eficácia — o que dá origem a que eles próprios façam a sua selecção à entrada...

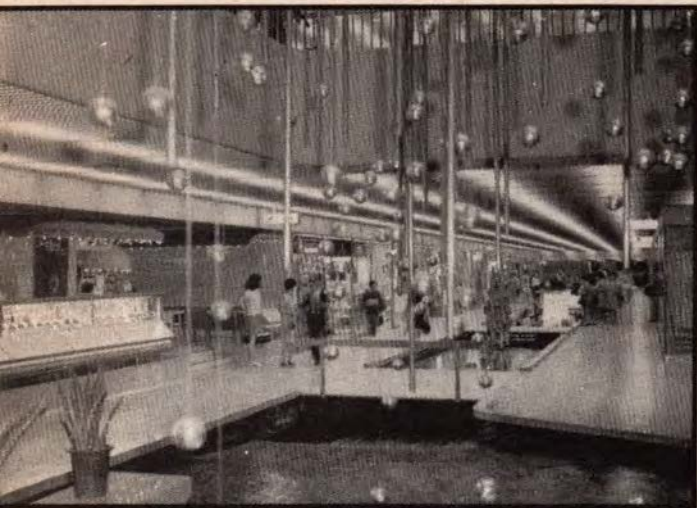
Vejam os exemplo recente da Universidade de Tokyo, que é a mais cotada: 2100 lugares oferecidos, 12 000 candidatos. Destes candidatos, 63% são os *Roni* («samurais sem mestre», nome dado aos estudantes que já não estão no liceu mas que ainda não entraram na universidade). A maioria dos ingressa-

dos pertence a estes *Roni* que já passaram muitos anos nas escolas preparatórias (pagas, é bom repeti-lo).

As Universidades

De entre as 423 existentes, 307 são privadas. Algumas têm escolas filiadas desde o jardim de infância (o sistema dito «escada rolante»)!... Outras, mas somente as de 2.ª e 3.ª categorias, permitem que se «compre» a entrada (medicina e paramédicos de estomatologia).

Os custos da escolaridade e da inscrição, menos elevados nas universidades públicas (aproximadamente 50 000\$00 em Nagoya, em 1979) são astronómicos nas outras universidades. O Ministério da Educação não consagra mais de 14% do seu orçamento à Universidade. Este sub-financiamento é acompanhado de apoio ao sistema privado o que origina um sobrepovoamento endémico deste. O desequilíbrio regional nascido do «milagre japonês» teve como reflexo o agrupamento de metade dos dois milhões de estudantes na região de Tokyo. É lá que



encontramos as «Universidades Mammouth» (mais de 100 000 estudantes em cada uma), enquanto as outras não têm mais do que uma ou duas faculdades.

A Universidade é uma pausa depois do «inferno dos exames». Nos dois primeiros anos os estudantes aproveitam para praticar *hobbies*, desporto. Alguns empenham-se politicamente, graças à preservada autonomia. As organizações estudantis, financiadas pelas taxas de inscrição, existem desde 1948 e são dirigidas por grupos esquerdistas desde o afastamento dos comunistas. Por fim, os dois últimos anos são consagrados a um trabalho intenso de preparação dos exames, e perante os quais o sucesso é vital: na quase totalidade dos casos, o primeiro emprego será um emprego para toda a vida.

Universidade e empresa

A Universidade não tem vocação profissional, à excepção dos estudos médicos e tecnológicos. As grandes sociedades darão elas próprias uma formação particular nas empresas, depois de terem seleccionado os seus candidatos entre um pequeno número de universidades de primeiro plano.

O novo diplomado não tem praticamente possibilidade de escolha do seu trabalho, pois este depende do prestígio da sua universidade e porque o grande patronato em geral recruta directamente os melhores estudantes através do Serviço de Colocações da Universidade que opera por sua conta a selecção...

Não há candidatos isolados a emprego.

O concurso de recrutamento da empresa não pode ser atingido se não por um jovem que conseguiu transpor todas as filtragens sucessivas dos exames. Mas a grande empresa não admite exclusiva-

mente segundo a aptidão intelectual. Os testes indicam a «adaptabilidade», ideologia e origem familiar, em nome da necessidade de garantir uma boa integração no grupo.

Depois, a formação técnica e profissional será de ordem estritamente prática e versará igualmente sobre «comunicação».

É bom lembrar aqui que o capitalismo japonês dispõe dum duplo grupo de mão-de-obra:

- os trabalhadores permanentes são os diplomados pelas «boas» escolas. Poderão dispor de um emprego para toda a vida, de salários garantidos, de postos de responsabilidade (segundo o seu espírito de competitividade) nas grandes empresas.

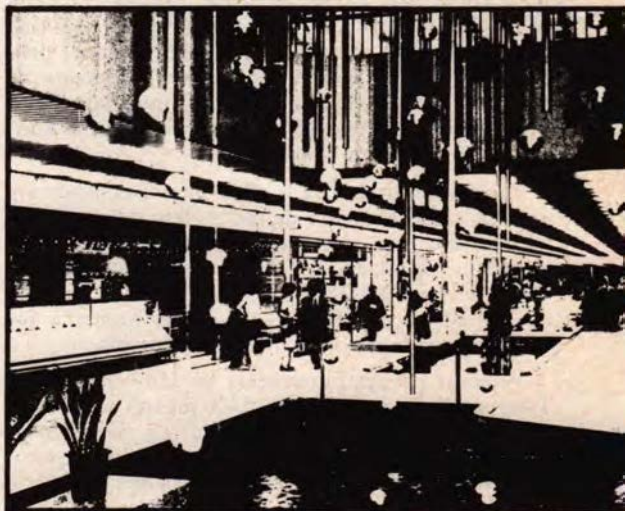
- Os outros, saídos das escolas de «nível inferior», trabalham nas pequenas e médias empresas, sub-assistentes das precedentes, são as primeiras vítimas do desemprego, em subemprego crónico e sem qualquer garantia profissional.

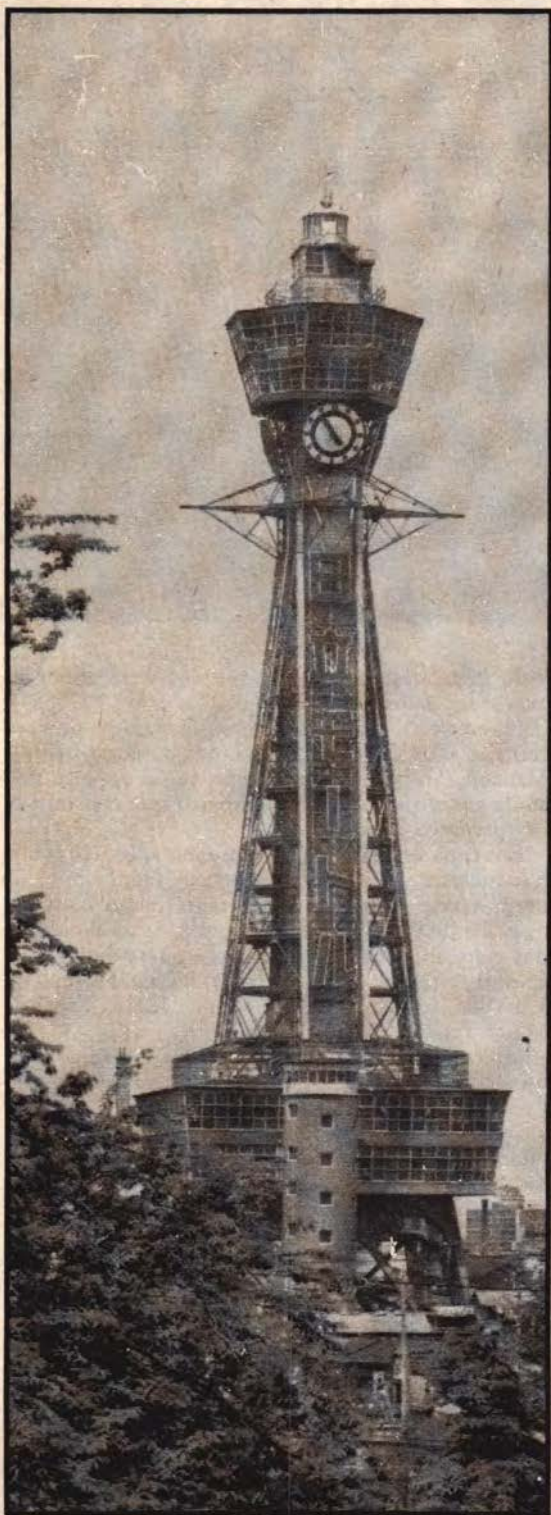
Comprendemos agora melhor a dupla função atribuída à abertura da educação depois dos anos 60:

- garantir ao sistema económico uma grande «flexibilidade» na fixação e evolução dos salários. Esta depende da origem escolar, da idade e dos sexos.

- Assegurar a estabilidade social através duma hierarquia, Vertical: na empresa, a entrada sucessiva das classes etárias far-se-á sem confrontos, porquanto o acesso às responsabilidades é feito em função da classe etária (preferência à antiguidade); horizontal: os quadros, da mesma classe etária, acedem às responsabilidades dum mesmo nível e são homens que saem da mesma universidade. Tudo isto não formará uma «família» bem organizada, bem hierarquizada?

Assim, o sistema educativo influi directamente sobre a modalidade de emprego e o controlo dos recém-chegados. Longe de assegurara a «mobilidade





social», como pretendem os seus partidários, exerce uma escolha precoce e feroz, longo tempo aceite pelas próprias vítimas graças à função ideológica sem falhas da educação, praticamente desde as origens da escola japonesa. No entanto o livro branco do ensino (1979) testemunha a insatisfação actual da juventude:

- atitude cada vez menos passiva, com a idade, perante os pais e a escola — os jovens, na sua maioria, desejam somente «vencer medianamente». A escola é vivida como uma necessidade ou aceite passivamente. Os jovens lêem pouco: a leitura diminui com a escolaridade (no 9.º ano, apenas metade — e sobretudo rapazes — não lêem mais nenhuma obra). Um terço dos alunos do segundo grau declara-se descontente com a sua maneira de viver. Quase metade queixa-se da sociedade (os rapazes, sobretudo), nomeadamente por causa do valor imenso atribuído à educação, e às injustiças sociais.

- A ambição profissional diminui com a idade, assim como as ambições perante a sociedade. Até muito recentemente, a mãe seguia com atenção a criança durante a sua carreira escolar. Actualmente metade das mulheres em idade de exercer uma actividade profissional, trabalham. Mas, simultaneamente, as crianças queixam-se das infra-estruturas culturais (excepto no desporto). As estatísticas oficiais demonstram, por outro lado, que têm tendência para actividades mais ou menos interditas como o jogo (65% dos rapazes em idade escolar). Quarenta por cento declaram não ter interesse pela vida. O Japão possui o *record mundial* do suicídio infantil: um por dia, nestes últimos anos.

É isto que queremos propôr como modelo à nossa juventude?

Bibliografia:

- Notes et études documentaires, 1977.
- G. Faure, *Le système éducatif au Japon* (édité par l'Office Franco-Japonais).
- *La vie au Japon* (revue éditée par le Ministère des Affaires Etrangères du Japon).
- *Japon Economie*, n.º 90 et 130 (1980).

Um pobre exercício de educação

José Barata Moura

Podia começar por dizer que ainda não me sinto suficientemente velho para ter boa memória. Para estar em condições de evocar espontaneamente ainda tenho muito que aprender, que viver.

De facto, a evocação não é apenas comandada pela qualidade do acontecimento evocado e pela condição do evocante. Tal como para certos vinhos em meio adequado, o tempo é factor decisivo que permite operar discriminações de planos e seriações quanto a relevância.

Neste particular, o tempo manifesta igualmente os resultados de uma certa sobrevivência. Em geral, não se evocam coisas que todos vivemos, mas acontecimentos que já só alguns conheceram directamente.

A evocação também pode apontar numa outra direcção. Para o sublinhar ou pôr em destaque de algo que, enredado no turbilhão quotidiano, apesar de presente, vai passando despercebido. A evocação devem, assim, avocação — chamada ao discurso e à atenção.

Há ainda a possibilidade da evocação não passar de pretexto para um certo exercício de estilo, não raro eco, como se vê. Se ele há o *parler pour ne rien dire*, não subestimemos o *écrire pour ne rien penser* e o *penser pour ne rien faire*!

De evocação em avocação, parece, contudo, que já vou na invocação de alguma musa ou potestade apropriada (que sempre as há, ou para que é que elas servem?) que me abra as paragens da recordação e me solte a fluência do discurso rememorante.

Evocar os bancos da escola é também, muitas vezes, lembrar os pátios do recreio. No meu caso, era onde se desenrolavam emocionantes partidas de «foot-pedra» que davam cabo dos joelhos, das botas



e do juízo das professoras que nos viam entrar na aula afogueados e cheios de pó.

Havia ainda um outro «jogo». Desta vez, no interior das salas da 3.ª e da 4.ª classes da nossa querida Madame Pinto. Tinha um nome que já esqueci, mas ainda guardo as figurinhas de barro que constituíam os «prémios».

Em cima do estrado, perante uma «plateia» atenta e participante, travávamos «duelos» rapidíssimos de perguntas e respostas sobre matéria previamente marcada de História e de Geografia. Se as eliminatórias eram animadas, as finais eram quase dramáticas. Qual o cognome de D. Sancho II? Tátátá! O que foi a batalha do Salado? Tátátá! Onde fica S. Jorge da Mina? Tátátá! Quem...?

Muito haveria por certo a dizer quanto ao conteúdo dos programas e aos objectivos da sua concepção. Porventura, pensarão mesmo hoje alguns que este «jogo» constituía um incentivo feroz à concorrência ou um processo cruel de emulação, destinado a fabricar «ursos».

Creio que não. Era uma forma hábil de nos entusiasmar por uma aprendizagem que de si pouco de interessante teria. O importante não era derrotar o colega, mas ir o mais longe possível num jogo com regras que nós reconhecíamos e por cujo cumprimento zelávamos. (Ai de quem pretendesse introduzir «perguntas de algibeira» ou levantasse questões a que ele próprio não soubesse responder!).

Brincando se aprendia também e num clima de amizade que o tempo não dissipou. Lembras-te David e Silva? Lembras-te João Manuel Soeiro? João Alves da Costa? Luis Soczka? Carrasco Gomes?

É que, brincando, brincando, 25 anos já lá vão.

Desde 1976

«A Junta de Freguesia de Manique do Intendente, contando com o apoio da Câmara Municipal da Azambuja, alerta, no seu boletim informativo, para o mau estado em que se encontra a escola preparatória local, em funcionamento desde 1976. Segundo afirma a Junta de Freguesia, o Ministério da Educação não tem dispensado àquele estabelecimento a atenção devida, e é urgente resolver o problema da cantina, da pavimentação exterior e da vedação em rede dos terrenos anexos.

(o Diário, 21-8-81)



Seixal — Sete novas escolas, num total de 42 salas de aulas para o Ensino Primário, entrarão em funcionamento no próximo ano lectivo, no concelho do Seixal, por iniciativa da Câmara Municipal.

O município pretende, assim, resolver parcialmente a grave carência de construções escolares com que se debate o concelho.

Na obra e equipamento das escolas a edilidade investiu cerca de 120 mil contos do seu orçamento, quando tais construções são da responsabilidade do Poder Central.

Desde 1976 que se encontra aprovada pela Direcção Geral das Construções Escolares a construção de 197 salas de aulas, mas nesta altura apenas 18 delas estão concluídas.

«Não pretendemos substituir o Aparelho Central nas suas competências» — afirma a Câmara do Seixal — «mas, sem estas salas, que funcionarão já no próximo ano lectivo, estamos certos de que muitas crianças iriam ficar privadas de usufruir do direito ao ensino».

Esta iniciativa da Câmara Municipal segue-se a outras de carácter provisório tomadas pelo município para acompanhar as crescentes necessidades do concelho. Entre elas destaca-se o aluguer de estabelecimentos que são transformados em salas de ensino e a aquisição de pavilhões pré-fabricados, utilizando-se assim milhares de contos que poderiam ser investidos noutras áreas da competência das autarquias.

«Entendemos — concluiu a Câmara do Seixal — que a população deve conhecer a verdade dos factos e não as promessas ilusórias: por um lado o não cumprimento da Lei das Finanças Locais, por outro ainda o investimento de largos milhares de contos em áreas da responsabilidade do Poder Central, criam dificuldades de gestão ao Poder Local e prejuízos à população».

(O Diário, 31-8-1981)



«Política» Educativa

«O Ensino Superior só estará em condições de absorver os 36 mil estudantes que este ano frequentaram o 12.º ano daqui a seis anos. Até lá, os estudantes terão que optar pelo mercado de trabalho ou pelo desemprego, pelo ensino superior politécnico ou pelos cursos ditos «profissionalizantes», pelo serviço militar ou instituições particulares de ensino superior.

A realidade desta situação e a sugestão para saí-la foi apontada pelo secretário de Estado do Ensino Superior que, deste modo, «resolveu» as eventuais esperanças dos que ambicionam entrar para as Universidades.

O Ministério da Educação e Cultura também aproveitou para «lançar» a notícia do projecto das Escolas Superiores Politécnicas que, segundo o secretário de Estado, se prevê venha a ter uma capacidade de receber 10 a 20 mil alunos. Desta maneira, o MEC vê a sua situação facilitada, já que encontra pretexto para resolver dois problemas pendentes: formar mão-de-obra especializada e dar vazão ao excesso de candidatos em determinadas áreas.

Todo este projecto é garantido com o financiamento e a fiscalização do Banco Mundial».

(Expresso, 29-8-81)

Delícias da Europa

«O problema do primeiro emprego é cada vez mais difícil.

No Nordeste, de 1975 a 1990 a população activa aumentará em 143 mil indivíduos. Isto significa que chegarão ao mercado de trabalho em média 10 mil indivíduos por ano. Aliado a este facto temos de considerar a hipótese de um incremento da procura de emprego por parte do sector feminino.

Setenta por cento dos pedidos de emprego no nordeste a nível do primeiro emprego são gerados pelo sexo feminino.

Por sua vez o nordeste caracteriza-se por um fraco nível de actividade e pela ausência de uma dinâmica económica.

A não existência de uma política de criação das actividades de emprego fará com que Trás-os-Montes veja reforçarem-se as tendências para a emigração e continuará a exportar desempregados para o Norte Litoral, desempregados esses com um certo nível de escolaridade o que se irá traduzir num empobrecimento humano desta região.

Mas o problema do primeiro emprego não é um problema regional. A crise económica é universal e segundo a OCDE nos países que integram essa orga-

nização há 26 milhões de desempregados dos quais 47 por cento são jovens».

(O Transmontano, n.º 2, 1981)

«Organização» da rede escolar

Porto (da nossa delegação) — Mais de centena e meia de jovens com 11 e 12 anos terão, no próximo ano lectivo, de se deslocar diariamente para as escolas secundárias de Rodrigues de Freitas e Garcia da Orta, nesta cidade, por não terem lugar na respectiva escola de Matosinhos.

São 167 os jovens nestas condições e pertencem a um grupo de 567 estudantes que não tiveram vaga na secção 2 da Escola Secundária da Matosinhos e, portanto, foram enviadas para outros estabelecimentos de ensino no concelho ou fora dele.

O problema mais grave levanta-se às crianças deslocadas para o Porto, que terão diariamente de recorrer a transportes demorados e que não são melhores. O caso tem causado reacções de protesto entre pais e encarregados de educação, um grupo dos quais enviou esforços para que o problema seja resolvido com a instalação de pavilhões pré-fabricados.

As crianças de Matosinhos não têm exclusivo deste tipo de situações. No Porto, no populoso Bairro de S. Tomé, cerca de 250 crianças tem de recorrer diariamente a estabelecimentos de outros pontos da cidade, enquanto permanece encerrada uma escola cuja construção foi concluída há perto de dois anos, embora só tenha sido entregue em Abril passado à Câmara Municipal pela Direcção das Construções Escolares.

A não utilização do novo edifício, que não deverá funcionar ainda no próximo ano lectivo, tem facilitado a degradação das instalações, ainda não inauguradas, pois é fácil penetrar no seu interior. O resultado, para já, é que são muitos os vidros partidos em portas e janelas.

(O Diário, 26-8-1981)



como ensinar Matemática no Básico e no Secundário

Volker Hole

Trad. de Santos Heitor, Ed. Livros Horizontes, 1981

Ao mesmo tempo que trouxe — segundo o autor — alguns resultados positivos, a reforma do ensino da Matemática em Freiburg terá também provocado, porque ficaram problemas por resolver, inquietação em estagiários, professores, orientadores e avaliadores por um lado e, em muitos alunos e pais por outro lado.

É para responder a parte destas inquietações que surge o livro (que vai já em 5.ª edição) de Volker Hole, professor, orientador e investigador.

Não se propõe o Autor criticar (e é pena) o esquema programático, ou seja, não discute se determinado item deve ou não figurar nos currículos nem se a altura em que um assunto é tratado é a mais oportuna. É outra a sua posição: uma vez que este tema tem que ser agora abordado, vejamos qual é a melhor forma de fazê-lo.

Volker Hole descreve situações que enfrentou ou que discutiu com os seus colegas (relativas, nomeadamente, a aulas que deu ou a que assistiu) e em cada caso faz a avaliação: em situação de insucesso aponta as causas do fracasso e propõe uma correcção adequada; em situação positiva, indica as razões para o êxito alcançado.

À medida que vai descrevendo e avaliando, estabelece vinte e quatro critérios para a «orientação, planificação, execução e avaliação do ensino».

O livro, de leitura agradável dada a abundância de referências a situações concretas e ao facto de a parte teórica (com espaço muito mais reduzido) estar entremeada com os casos descritos e avaliados, é muito útil para os professores do básico e do secundário e não só.

Poderá de certo o professor que ler o livro perguntar se as soluções preconizadas por Volker Hole para os casos de insucesso são as mais felizes; poderá ain-

da duvidar das interpretações de Volker Hole; poderá sobretudo pôr em causa se o que o autor considera consagrado efectivamente o é; poderá até não aceitar a filosofia que informa o livro. Em qualquer caso, se não merecerem adesão, serão, pelos menos, temas para meditação.

Embora Volker Hole afirme que na base da feitura do livro estão as alterações programadas, a verdade é que uma leitura atenta mostra que alguns insucessos são devidos à falta de clareza do pensamento do professor e isto até em assuntos que sempre figuraram nos programas. Lá como cá, impõe-se reciclagens.

Não damos muitos pormenores acerca do livro mas chamamos a atenção para alguns pontos importantes.

Não menosprezando os benefícios sociológicos do trabalho em grupo (até apresenta sugestões para dele se tirar o maior rendimento possível), Volker Hole acha indispensável o trabalho individual já porque o aluno terá de fazê-lo cedo ou tarde, já porque o considera, como nós, indispensável para «pensar com independência sobre a Matemática».

O autor recomenda que se discutam as diferentes vias de resolução apresentadas pelos alunos. Recomendação, em nosso entender, muito feliz não só porque a discussão que assim se suscita conduz à clarificação das ideias mas até pelo respeito que o aluno deve merecer ao professor.

Relativamente à Geometria apresenta Volker Hole casos em que uma figura bem feita é desmobilizada, enquanto uma figura mal feita ou situações em que é difícil fazer a figura toda são fontes de motivação.

Quanto ao material didáctico e às representações (diagramas, colchetes, etc..), lamenta o autor que após o uso (ou abuso) não se tire o partido desejado.

Os professores e a reforma do Ensino

Rui Grácio
Livros Horizonte, 2.ª ed., Lisboa

A 1.ª edição desta obra publicou-se em Outubro de 1973, em tempo de farsa eleitoral, «odioso de violência e de desprezo, que não consentia sequer a publicação intacta, em jornal, dos escritos aqui reunidos, não obstante a precavida autocensura na sua elaboração, a ver se chegavam ao leitor».

O livro reúne artigos inicialmente destinados a publicação no jornal *República*, em Outubro-Novembro de 1973, a que se adita um extracto de uma intervenção feita na mesa-redonda promovida por *Raiz e Utopia*, em que participaram responsáveis da educação em Portugal nos últimos dez anos.

Além da mencionada intervenção, de um prefácio, de uma nota preliminar, inserem-se seis capítulos (O Técnico e o Político; O Estatuto Pedagógico do Professor; Saber e Comunicação do Saber; Ensino Secundário de Massa e Formação de Professores; Formação de Professores: Cinco Condições Basilares; Os Interlocutores necessários), Documentação anexa (Quadros estatísticos e Recomendação relativa à si-

tuação dos professores aprovada pela Conferência Intergovernamental Especial sobre a situação dos professores).

Se tivermos presente a qualificação do autor e o interesse que desperta um problema prioritário como o da formação de professores, conclui-se a vantagem de esta obra ser lida e reflectida pelos que vivem esta problemática.

Escrito circunstancial supera o circunstancialismo inicial e tem a vantagem de incidir na análise da situação portuguesa. De certo modo, constitui um desafio aos professores. Se não, vejamos: «Por outro lado, julgo que permanece a tese essencial do presente trabalho: para além do seu enquadramento político, a remodelação funda e global do sistema educativo depende maximamente da qualidade e comportamento do professorado; qualidade e comportamento que relevam do seu estatuto pedagógico, profissional e cívico, designadamente da possibilidade de livre associação. E que a valorização do estatuto do professor é condição, e efeito, da sua intervenção activa na definição da política educacional».

J. Salvado Sampaio

NOVIDADES

Rui Grácio
**EDUCAÇÃO E PROCESSO
DEMOCRÁTICO
EM PORTUGAL**

David Ferreira
**HISTÓRIA POLÍTICA
DA PRIMEIRA REPÚBLICA
PORTUGUESA - II Vol. (1915-1917)**

Alexandre Cabral
**POLÉMICAS DE CAMILO
CASTELO BRANCO - Vol. I**

Vitor Sá
**ÉPOCA CONTEMPORÂNEA
PORTUGUESA I**
- Onde o Portugal velho acaba

Teotónio Lima
**ALTA COMPETIÇÃO:
DESPORTO
DE DIMENSÕES HUMANAS?**

Alexandre Cabral
**POLÉMICAS DE CAMILO
CASTELO BRANCO - Vol. II**

Ivor Morris
**PARA UMA EDUCAÇÃO
EM MUDANÇA**

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

Os objectivos da Educação

L. Vandelve e P. Vander Elst

Ed. Livraria Almedina
Colecção Novalmedina
Coimbra, 1979

Este livro, que reúne vinte seis títulos, na grande maioria sobre questões ligadas ao ensino, abrange dois modelos. O primeiro, o *Sistema Taxonómico de Determinação dos Modelos Educativos*, de B.S. Bloom e colaboradores, tratando o segundo de o *Sistema Tridimensional* de J.P. Guilford. Segue-se uma síntese intitulada *Promessas e Impactos*.

Aceitamos que é importante ler a obra aos que se interessam pela sua temática, mas contrariamente aos subscritores da *Introdução*, além dos autores, J. Devregh, entendemos que o desempenho do papel da

escola não depende de se fixarem com precisão as suas finalidades e da escolha dos «melhores meios para atingir as finalidades que a sociedade lhe fixou». A questão não se resolve em um plano meramente tecnocrático e os objectivos fixados pela sociedade, ou seja, pela força que domina na sociedade e pelo Estado não são necessariamente válidos. Lembre-se o que aconteceu em Portugal nos anos trinta, em que se fixa com rigor a finalidade da escola, de criar pacientes de um regime autoritário, e se dão os meios para a realização deste objectivo que é, não paradoxalmente, a pobreza de recursos. O objectivo social a perferir pela escola não se pode subestimar, e da escolha deste objectivo, entre vários que lhe são adversos, e da sua realização, é que depende o desempenho do papel da escola, que, em si mesmo, é conflitual.

J. Salvado Sampaio

- MOBILIÁRIO ESCOLAR
- EQUIPAMENTO DE AR LIVRE
- INSTRUMENTOS PARA INICIAÇÃO MUSICAL
- DIAPOSITIVOS

JOGOS DIDÁCTICOS

- MIRABLOCO
- BRINCAPREGO
- PETIZ
- GRANDE COLECÇÃO DE JOGOS DIDÁCTICOS EM GERAL
- MATERIAL PARA ENSINO ESPECIAL
- MATERIAL BRAILLE
- TODO O MATERIAL DE DESGASTE PARA ESTABELECIMENTOS DE ENSINO
- VEJA OS NOSSOS ARTIGOS
- CONSULTE OS NOSSOS PREÇOS



C. Miranda

SOC. DE EQUIPAMENTOS ESCOLARES, LDA

Rua Raquel Roque Gameiro, 4-B
1500 LISBOA • PORTUGAL

Telefs.: 78 88 38 / 74 06 89 / 74 38 00

MORÆS

editores

Rua do Século, 34-2.ª – 1200 Lisboa

PSICOLOGIA E PEDAGOGIA

ALFREDO BRAUNER	
820 – Crianças Inadaptadas.....	300\$00
ANDRÉ BERGE	
814 – A Criança, Hoje	160\$00
ANDRÉ FERRÉ	
740 – A Pedagogia Militante.....	180\$00
ANNA FREUD	
829 – A Criança, a Doença e o Hospital.....	230\$00
ANN BURKITT	
745 – Aprender a viver com o Sexo.....	100\$00
ANTOINE LÉON	
904 – Manual de Psicopedagogia Experimental.....	395\$00
ARTHUR GILLETIE	
759 – A Revolução Educacional Cubana.....	120\$00
BERNARD MULDWORF	
796 – Freud.....	400\$00
CAROL SANDREL	
816 – A Sociedade contra a Criança.....	220\$00
CÉLESTIN FREINET	
671 – Pedagogia do Bom-Senso (2.ª edição, revista).....	230\$00
CHARLES MACCIO	
658 – Animação de Grupos (2.ª edição).....	230\$00
723 – Para uma Educação da Liberdade	250\$00
CHARLES P. BOUTON	
767 – O Desenvolvimento da Linguagem (aspcctos normais e patológicos)	400\$00
CHERTER RAPHAEL e MARY HIGGINS (org. de)	
839 – Reich fala de Freud.....	300\$00
DAVIDWOLSK	
704 – Um Método Pedagógico Centrado na Experiência.....	130\$00
DIDIER ANZIEU e OUTROS	
891 – Psicanálise e Linguagem.....	320\$00
GATON MIALARET	
725 – As Ciências da Educação	260\$00
GEORGES BASTIN	
667 – As Técnicas Sociométricas (2.ª edição).....	270\$00
GEORGES GUSDORF	
674 – Professores, Para Quê? (4.ª edição).....	360\$00
GEORGES MAUCO	
787 – Educação e Sexualidade.....	250\$00
GEORGES PIATON	
842 – Educação e Socialização	230\$00
GEORGES SNYDERS	
632 – Para Onde Vão as Pedagogias Não-Directivas?	350\$00
731 – Escola, Classe e Luta de Classes (2.ª edição)	480\$00
GILBERT DE LANDSHEERE e VIVIANE DE LANDSHEERE	
712 – Definir os Objectivos da Educação (3.ª edição)	400\$00
GILBERT TORDJMAN	
809 – O Diálogo Sexual	240\$00
GUI AVANZINI	
A Pedagogia no Século XX	
788/1 – 1.º volume	390\$00
788/2 – 2.º volume	300\$00
HEINRICH MENG	
668 – Coacção e Liberdade na Educação (2.ª edição)	250\$00
HENRI PIÉRON	
232 – Ciência e técnica dos Exames (4.ª edição)	200\$00
HENRI WALLON	
881 – Do Acto ao Pensamento	280\$00
J. B. PONTALIS e J. LAPLANCHE	
697 – Vocabulário da Psicanálise (5.ª edição)	800\$00
J. C. DIAS CORDEIRO	
836 – O Adolescente e a Família	200\$00
J. L. FÁBREGAS/L. CALAFAT	
812 – Política da Psiquiatria (conversa com R. Laing)	240\$00
J. P. GOURÉVITCH	
808 – Desafio à Educação.....	250\$00
JEAN-MARIE-DOLLE	
835 – De Freud a Piaget	220\$00

Se tiver alguma dificuldade em encontrar títulos aqui mencionados, não hesite em preencher dividamente o postal anexo, não carece de selo-assinalando o(s) título(s) pretendido(s) e devolva-o hoje mesmo, pelo Correio.

JEAN PIAGET	
744 – A Linguagem e o Pensamento da Criança (2.ª edição)	300\$00
JEAN VIAL	
854 – A Pedagogia – Para Quem? Para Quê?	280\$00
JORGE CORREIA JESUÍNO, ORLINDO PEREIRA e LUÍS JOYCE MONIZ	
Desenvolvimento Psicológico da Criança	
781/1 – 1.º vol.	260\$00
781/2 – 2.º vol. – tomo I	300\$00
781/3 – 2.º vol. – tomo II	400\$00
864 – A Criança e o Mundo	450\$00
JOSEPH LUFT	
672 – Introdução à Dinâmica de Grupos (6.ª edição)	150\$00
LÉNA POUATCH-ZALCMAN	
705 – As Crianças de Vilna	200\$00
M. RAMOS LAMPREIA	
737 – A Criança e a Linguagem Escrita	240\$00
MARIA JOSÉ GARCIA WEREBE	
758 – A Educação Sexual na Escola	270\$00
MARTHE ROBERT	
271 – A Revolução Psicanalítica (2.ª edição)	300\$00
MAUD MANNONI	
161 – A Criança Atrasada e a Mãe (3.ª edição)	350\$00
702 – Educação Impossível	280\$00
707 – A Criança “Doente” e os Outros	250\$00
784 – Um Lugar para Viver	355\$00
MICHEL LOBROT	
754 – Animação Não-Directiva de Grupos	260\$00
MICHEL RICHARD	
A Psicologia e os seus Domínios, de Freud a Lacan	
775/1 – 1.º volume	280\$00
775/2 – 2.º volume	280\$00

MICHEL SIMON	
804 – Para Compreender a Sexualidade (Freud, Marx, Reich, Marcuse, Klein, Lacan)	200\$00
MYRIAM DAVID	
647 – A Criança dos 0 aos 6 anos (6.ª edição)	260\$00
PAUL LENGRAND	
714 – O Homem do Futuro	120\$00
PAUL DA TRINDADE FERREIRA	
722 – Visualizar a Vida – 2	280\$00
PAUL FREIRE	
763 – Acção Cultural para a Liberdade	180\$00
PIERRE DAVID	
753 – Psicanálise e Família (pref. de Françoise Dolto)	250\$00
PIERRE GOURGANDI	
657 – As Técnicas de Trabalho de Grupo (4.ª ed.)	240\$00
ROGER COUSINET	
644 – A Educação Nova (4.ª edição)	200\$00
S. NACHT	
843 – Freud e a Psicanálise	290\$00
STEVAN BEZDANOV	
683 – Uma Escola Comunitária na Jugoslávia	80\$00
VEDA P. VARMA e PHILLIP WILLIAM (org. de)	
845 – Piaget: Psicologia e Educação	320\$00
WILLEM VAN DER EYKEN	
694 – Os Anos Pré-Escolares	220\$00
730 – A Educação como Prática Político	160\$00

Aproveite os anos decisivos do desenvolvimento intelectual do seu filho para o ajudar a:

Tornar mais profundas as suas percepções

Enriquecer a visão. Despertar a atenção.

Controlar o poder de observação. Descobrir interesses. Activar o rendimento. Exercitar a memória.

Estimular a fantasia. Escolher a palavra adequada. Cuidar e aumentar o vocabulário. Tornar mais forte a capacidade de reacção. dar profundidade à visão das coisas. Descobrir relações. Fomentar a sua compreensão. Aprender a dominar.

Saber tirar conclusões. Trabalhar racionalmente. Tomar decisões. Assumir responsabilidades.

Cultivar a sua visão de conjunto.



280\$00



Você verá como este livro é uma ajuda preciosa.

Milhares de crianças em todo o mundo o utilizam já.

Recomendado em França, na Alemanha, em Espanha, na Itália

– em Portugal, esperamos, será também um estímulo e um guia precioso para todos os pais e educadores

280\$00

inteligência hereditariedade e racismo

James M. Lawler



coleção
universitária

A desmontagem rigorosa da incidência racista
de teorias em voga, aparentemente científicas,
dos testes da inteligência.

Livro universalmente aclamado,
indispensável a todos os estudantes da Psicologia.

na estrada do futuro **editorial CAMINHO**