



o professor

MAIO 1991 • Nº 17 (3ª SÉRIE) • PREÇO 280\$00 • REVISTA MENSAL

CONSTITUIÇÃO LEI DE BASES SISTEMA EDUCATIVO



NOVO PROGRAMA: 1º CICLO
O PSICÓLOGO NA ESCOLA

JOVENS ENTRE OS 14 E OS 24 ANOS À PROCURA DE UM FUTURO

Qualificação profissional e equivalência escolar

o Instituto do Emprego e
Formação Profissional
apoia-te através
do Programa
APRENDIZAGEM

Formação Profissional
realizada em alternância
entre o Centro de
Formação e a Empresa

CONTACTA OS
CENTROS DE EMPREGO



INSTITUTO DO EMPREGO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

EDITORIAL

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS ESCOLAS FOI DURAMENTE ATINGIDA	4
Lurdes Silva	
A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, A LEI DE BASES	
E AS ESTRUTURAS DO SISTEMA EDUCATIVO	9
Linhares de Castro	
REFLEXÕES SOCIOLÓGICAS SOBRE UM DOCUMENTO AVULSO:	
NOTAS SOBRE O NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR	13
Almerindo J. Afonso & Carlos V. Estevão	
O ESTATUTO REMUNERATÓRIO DOS PROFESSORES	
DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO	18
Francisco Goulão	
NOVO PROGRAMA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	23
Marina Almeida	
ENSINAR O TEMPO NA AULA DE PORTUGUÊS	25
Maria Helena Ançã	
SAIR DA ESCOLA E APRENDER	29
Angelina Carvalho	
O PSICÓLOGO NA ESCOLA	33
Paula Rodrigues Sousa	
A VALIDADE DAS ACTIVIDADES EXPRESSIVO-ARTÍSTICAS NA ESCOLA	39
Isabel Teles	
O DESPERTAR DOS MÁGICOS	41
J. Monarca Pinheiro	

PROFESSOR A PROFESSOR

Reflectindo... Para o Sucesso da Reforma Educativa	47
Margarida Santos	
Transportes Escolares Degradados	49
João Botelho	

PROFESSOR / ESCRITOR

Uma gota de sangue	52
Armindo J. Carvalheira	
EDUCAÇÃO NO MUNDO	55
NOTICIÁRIO	63
LIVROS PARA CRIANÇAS • José Francisco Nereu	73
LIVROS & REVISTAS	75

Director
ROGÉRIO FERNANDES

Subdirectoras: Maria Jélia Jaleco (Coimbra), Corália Melo M. Pinto (Porto)
Conselho de Redacção: Agostinho dos Reis Monteiro/Aires Dinia/Alfredo Reis/ Alice Alves/Almeida Felizes/Ana Margarida Cruz/António Graça/António Teodoro/Cabral Pinto/Diolinda Araújo/Dulce Rebelo/ Eduardo Vasconcelos/Elisabete Oliveira/ Elsa Oliveira/Florabela Moura/Helder Pacheco/Inês Borges/João Alpiarça/J. Salgado Sampaio/Manuel Matos/Paulo Sucena
Chefe de Redacção: José Franciaco Nereu
Secretária de Redacção: Manuela Agostinho
Traduções: Teresa Salgado Canhão
Capa: Secção Gráfica da Ed. Caminho
Composição, Revisão e Paginação: Editorial Caminho, SA
Redacção: R. de São Bernardo, 14 — 1200 Lisboa; R. Fargas, 55 A - 2º - 3000 Coimbra; R. Augusto Luso, 68. 1º - 4000 Porto
Publicidade: Carolina Flores, R. São Bernardo, 14 - 2º - 1200 Lisboa Tel: 670193/7
Propriedade: Editorial Caminho, SA Sede e Administração - R. de São Bernardo, 143º - 1200 Lisboa. Cap. Soc.: 120.000.000 \$00 R.C.L. matric. 48942 I.P.C. nº 500 439 214
Depósito Legal: 210/88
ISSN 0870-841X

Impressão: Gráfica da Venda Seca / Rua 5 de Outubro, 4 Venda Seca / 2747 Queluz
Distribuição: CDL Central Distribuidora Livreira, SAAv. Santos Dumont, 57 - 2º, 1000 Lisboa. ECL - Rua Miguel Bombarda, 578 — 4000 Porto / Angola (distribuidor exclusivo); EDIL - Empresa Distribuidora Livreira. Rua da Missão III, Cx Postal 1245 LUANDA, RPA
Assinaturas: 12 números: 2 520\$00.
Para assinar a revista remeta cheque à ordem de **Editorial Caminho, SA.** Para Rua de S. Bernardo, 14 — 1200 Lisboa

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

Agenda: informe dois meses antes da realização.

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

CONFERÊNCIAS

até 31/Mai/91- Sintra, Palácio Nacional da Pena: *Viagens no tempo*, às 3ªs e 5ªs feiras, das 10.30 às 12.30, «A Descoberta Romântica dos Descobrimentos». Com os apoios do Palácio Nacional da Pena, Grupo de Trabalho do ME para os Descobrimentos e da Gulbenkian, entre outros. ▲

CONGRESSOS

16-19/Jul - Lisboa: *XIII Congresso do Movimento da Escola Moderna*. Informações, Tel.: (01)3969804. ▲

ENCONTRO NO FORUM

Mai/91- Setúbal: 3º Encontro Nacional de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Para informações contacte a APECV.

18/Mai - Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Cidade Universitária: 1º Encontro da Comunidade Africana em Portugal. Participação Gratuita. Para informações contacte: Comissão Organizadora, Rua Sofia Carvalho, lt.153-2º F/ 1495 LISBOA / tel.(01)4105005 (depois das 21h.)

25/Jul - Évora: Encontro Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, com a participação de diversos países. A proposta de realização no País partiu da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM). Informações: tel.:(01)3969804. ▲

SEMINÁRIOS

22-26/Jul - Lisboa, Escola de Circo: seminário organizado pelo Projecto Escola Livre (PEL) sobre o tema *A Arte e a Ciência: como reconciliá-las pela prática pedagógica ao longo do currículo*. Para informações contacte (01) 541784 das 15 às 18 horas. ▲

EXPOSIÇÕES

13/Jul a 30/Set - Almada, Parque Central: III Mostra de Escultura de Ar Livre. ▲

MÚSICA

15-17/Mai - Lisboa, Teatro S. Carlos: *BLIMUNDA*. Música de Azio

Corghi; Libreto de Azio Corghi e José Saramago; Co-produção do Teatro Nacional de S.Carlos, Teatro Alla Scala de Milão e Teatro Regio de Turim. (Ópera inspirada no «Memorial do Convento», de José Saramago).

28/Mai - Lisboa, Teatro S. Carlos: recital de *Marjana Lipousek*.

22-25-27/Jun - Lisboa, Teatro S.Carlos: *Die Entführung aus dem Serail*; Música de Mozart; Libreto de Gottlieb Stephanie; Co-produção do Teatro Nacional de São Carlos e do Théâtre du Chatelet. ▲

RTP

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

TEATRO

16-17/Mai - Lisboa: o projecto artístico *Palavras por Dentro* (Manuel Cintra e Constança Capdeville) organiza no Teatro da Trindade um espectáculo sobre Paul Éluard («Capitale de la Douleur»). ▲

FENÓMENOS

11/Jul - Sob o trópico de Câncer: baixa Califórnia e México, às 11.56, locais — ECLIPSE TOTAL DO SOL durante sete minutos. Tão longo assim, só em 2132. Aproveite agora: VÁ À CALIFÓRNIA! Se não puder ir experimente ligar o televisor. ▲

SUGESTÕES OPTIMISTAS

até 13/Mai- Madrid, Centro de Arte Reina Sofia: *Obras Maestras de la colección Guggenheim* (pinturas e esculturas de Picasso, Miró, Arp, Braque, Dubuffet, Giacommetti, Klee, Mondrian, Modigliani, Matisse). ▲

Em Maio Lisboa foi teatro de uma manifestação nacional de professores contra a política do Ministério da Educação. A Praça do Campo Pequeno acolheu largas centenas de professores das diversas regiões do País, que desfilaram em seguida, enchendo com o seu protesto mas também com a sua criatividade combativa as ruas por onde passaram.

Às razões que justificaram o profundo descontentamento da classe docente, juntaram-se, pouco depois, os despachos relativos à regulamentação do Estatuto da Carreira Docente: Período Probatório (Artº 32º), Apreciação da Candidatura (Artº 36º), Dispensa da Componente Lectiva (Artº 81º); Licença Sabática (Artº 108º), Dispensas para Formação (Artº 109º).

De entre todos os documentos enviados à discussão dos Sindicatos avulta, pelo seu teor negativo, o que diz respeito à prova de candidatura. Professores que, neste momento, se encontram no fim da sua carreira, que passaram com pleno êxito todas as provas exigidas aos profissionais, professores admirados e respeitados por colegas e alunos terão, se tais disposições se mantiverem, de elaborar um trabalho escrito e apresentar-se a um júri (regional).

Será, por ventura, constitucional privar as pessoas dos seus legítimos direitos e expectativas? Será justo, porventura, impor aos professores tais exigências para avalizar as suas capacidades e competências, para mais num sistema de ensino onde estudantes do 12º ano do Ensino Secundário chegam a leccionar o 10º ano do mesmo ensino?

Dar-se-á o caso de se haver perdido em definitivo o sentido das proporções?

Estamos certos de que o professorado não vai aceitar pacificamente esta situação que, além de vexatória, é francamente inadmissível.

A gestão democrática das escolas foi gravemente atingida

LURDES SILVA

Como que pela calada da noite, o disparo foi feito. A traição. Por um homem: Roberto Carneiro. Por um Governo: o de Cavaco Silva. A Gestão Democrática das Escolas foi gravemente atingida. Os Directores estão de volta.

Penso no entanto que não devemos cair no discurso fúnebre ou no elogio do passado. Até talvez porque isso não se justifique visto que as decisões do Conselho de Ministros, tomadas no dia 21 de Fevereiro, não são ainda letra de lei. E quem sabe se o serão. Se estiverem feridas de inconstitucionalidade e de ilegalidade, como prevejo, tudo devemos fazer para o demonstrar e para conduzir à sua não promulgação.

Temos de imediato de prosseguir de forma mais vigorosa este combate, intensificando e diversificando a acção dos professores, estendendo-o ao plano jurídico e político-institucional.

Não para travar a mudança. Mas para fazermos uma mudança para melhor.

A mudança é necessária

A sociedade portuguesa conheceu e conhece outras dinâmicas, novos movimentos, ajustamentos vários. Novas leis foram publicadas: destaco a Lei de Bases, em 1986, e refiro os decretos e outros diplomas relativos à autonomia das escolas e ao seu governo e funcionamento.

O Poder Local democrático assumiu competências e tem incumbências novas, em si mesmas geradoras de novos pólos e relações institucionais.

O passado de conflito entre as escolas e as associações de pais foi deixado para trás e hoje vivemos, feitas algumas excepções, um relacionamento caracterizado pela defesa de objectivos comuns e pela cooperação.

O corpo docente conheceu alterações na sua composição estrutural: hoje, o que é um dado muito recente, mais de metade do professorado

do ensino preparatório e secundário ocupa um lugar do quadro.

O corpo docente enriqueceu de forma muito assinalável a sua experiência: muitos professores desempenharam cargos de gestão e outras funções no Sistema Educativo.

Os professores portugueses travaram lutas, umas vezes gigantescas, outras vezes muito duras e difíceis, que lhes deram o valor da unidade e o peso da sua força.

Muitos de nós professores, mesmo muitos, somos os mesmos.

Os mesmos que vivemos o 25 de Abril nas escolas onde há pouco havíamos iniciado a nossa vida profissional. Mas todos, praticamente todos, somos diferentes. Mudámos, sendo os mesmos, a nível pessoal e profissional.

Apesar de termos vivido isto tudo, não somos velhos. Somos adultos. Ainda nos apetece a mudança. Que achamos indispensável. E em que queremos participar. Com o que temos para dar: somos portadores de uma riqueza profissional e cívica que se calhar nenhuma outra classe profissional possui nem a nossa alguma vez possuiu. Somos necessários.

Ensino para a democracia e para o desenvolvimento

Numa democracia que proclama a igualdade dos cidadãos perante a lei, em que o sucesso escolar é condição para a obtenção de posição social e em que o nível de instrução da população está muito relacionado com o desenvolvimento do País, a obrigatoriedade escolar, a igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, encontram nestes pressupostos, entre outros, a sua razão de ser.

O futuro das jovens gerações, de cada um dos rapazes e de cada uma das raparigas que andam na escola, ou que a venham a frequentar, está fortemente relacionado com o êxito escolar.

Em termos individuais, ter sucesso nos estudos é ao mesmo tempo condição indispensável para os prosseguir e para obter uma boa posição social, pois não haja dúvidas de que um dos critérios utilizados para seleccionar candidatos a um emprego é justamente o da habilitação académica, muitas vezes colocado em primeiro lugar.

As taxas de desemprego entre as diferentes categorias de trabalhadores afectam mais os que têm nível de instrução mais baixo ao mesmo tempo que, em regra, o trabalho será mais bem remunerado quanto mais elevado for o grau de instrução.

Cada vez mais as decisões são ditadas pela ciência. Daí a importância crescente do ensino e da educação.

Outros afirmam ainda que os níveis de crescimento da economia de um país estão muito relacionados com os níveis de crescimento da instrução da população.

Por uma escola de sucesso

A escola pública portuguesa é hoje posta em causa por muitos Autores da vida nacional.

As críticas diferem quanto à natureza do problema e às suas causas.

O motivo principal é este: chumba-se desmedidamente nas escolas.

Quem são os responsáveis? Muitos.

Quem são as vítimas? Mais, muitas mais de meio milhão de crianças e jovens, todos os anos, em Junho umas, em Julho outras, que vêm escrita, à frente dos seus nomes, nas pautas das turmas de que fizeram parte, a palavra **reprovado**, a encarnado.

Quem escreve essa palavra somos nós, professores.

Quem formula esse juízo somos nós, professores.

Quem reconhece que não foi capaz de ensinar essas crianças e jovens somos nós, professores.

Nós, professores, damos rosto à crise da Escola; e pagamos sozinhos, muitas vezes, a responsabilidade que repartimos com outros.

Mas mesmo assim é preciso ter a coragem de dizer: nós, professores, somos responsáveis pelo insucesso escolar dos nossos alunos.

Que devemos fazer para mudar este estado de coisas, para reagir contra esta desgraça?

Dar o *amen* ao projecto do Governo sobre avaliação dos alunos?

Agradecer a vinda de um Director que nos ponha na ordem?

Acomodarmo-nos com medo do Estatuto?

Não, não devemos fazer nada disso. Na minha opinião, claro.

Por uma profissão eticamente responsável

Devemos sim organizar-mo-nos como profissionais eticamente responsáveis. Fazer da escola pública portuguesa o lugar, o único lugar possível, de concretização do direito à educação que todos os portugueses têm.

Este é o caminho que, a meu ver, nos conduzirá ao estatuto de uma profissão com uma

elevada deontologia profissional e que nos fortalecerá e armará contra todas as ingerências, que nos manterá impenetráveis à intervenção dos que não são professores, naquilo que é o nosso domínio.

O trabalho do professor não pode ser policiado

A gestão das escolas não pode ser um obstáculo a este percurso.

O decreto que o Governo aprovou é uma ameaça à nossa profissão.

A melhoria do ensino em Portugal, passa por muita coisa. Mas passa muito por dentro de nós, professores. Porque é lá, na sala de aula, que o fundamental acontece, que o importante se decide. Têm de ser criadas condições e a Escola tem de ser organizada por forma a que o que acontece dentro da sala de aula não seja o resultado do arbítrio de cada professor, não se resuma ao exercício de uma autonomia irresponsável, não seja o fruto amargo de uma incompetência que calamos. Mas igualmente *têm de ser dadas garantias para que a relação professor/aluno, para que o trabalho do professor não possam ser, a nenhum título, policiados.*

A gestão das escolas tem de revestir a forma que dê estas garantias. O decreto que o Governo aprovou é intolerável porque não as torna evidentes.

A expressão dos interesses e das críticas da comunidade, das famílias, a que, obviamente, não podemos obstar e que não temos qualquer legitimidade para questionar, não pode confundir-se com o exercício do direito de intervir no exercício da profissão, nem com o desempenho do papel de intermediário no controlo que o Governo quer exercer sobre os professores.

É necessário voltar a expulsar os directores

A gestão da Escola não pode ser o terreno do controlo ideológico da Escola e dos professores.

O projecto que o Governo aprovou pode conter essa intenção. Por isto tudo, cabe afirmar duas coisas: *uma*, a de que o 769-A/76 que ainda nos governa já não serve plenamente, que há que mudar; *outra*, a de que a mudança que o Governo aprovou não serve seguramente, que há que a derrotar.

Há que a derrotar por causa disto: *primeiro*, porque quase de certeza viola o Artº 77º da Constituição da República e o Artº 45º da Lei de Bases do Sistema Educativo; *segundo*, por-

que altera o equilíbrio de poderes nas escolas, o que pode provocar situações e áreas de conflito; *terceiro*, porque assenta na suspeição contra os professores; *quarto*, porque é um texto que persegue a tentativa de autoritarismo e de controleirismo; e porque, *por último*, despreza, embora cinicamente diga o contrário, o que o passado recente inscreveu na história das escolas e dos professores, e porque não há-de projectar a mudança necessária.

Debater e decidir depois de ouvidos os interessados

É pois forçoso o debate sobre a gestão das escolas. Com esse fim o PCP apresentou, em Outubro passado na Assembleia da República, um projecto de lei sobre gestão das escolas.

É um projecto a que reconheço, com naturalidade, falhas e imperfeições, caminhos andados só até meio, mas que tem no entanto esta suprema virtude: não é uma agressão, não faz da suspeição contra os professores e da tentativa de controlo ideológico o seu motivo.

A esta, acrescenta outras virtudes. Estas, por exemplo:

a) faz do sucesso dos alunos e da valorização da escola pública o seu eixo estratégico; b) respeita a Constituição da República e a Lei de Bases do Sistema Educativo nos planos da elegibilidade e da colegialidade dos órgãos de direcção e gestão, e na distinção entre gestão das escolas e participação na definição e direcção da política educativa; c) acolhe o propósito de mudança e respeita o passado. É inovador em aspectos determinantes como sejam os Conselhos de Coordenação Inter-escolar e os Conselhos Regionais de Educação; d) desenha uma Escola fundada na autonomia e entendida como uma comunidade aberta ao exterior.

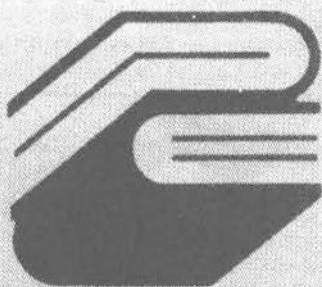
Por isto o projecto de Lei do PCP se situa no outro lado do projecto que o Governo aprovou. Faz seu um princípio elementar: a Escola é feita para os alunos aprenderem e os professores são os profissionais que fazem isso possível.

A Escola deve instalar uma política e cada professor deverá adoptar comportamentos que transmitam a expectativa de que se espera que todos os alunos obtenham sucesso. Esta mentalidade só pode ser praticada por profissionais confiantes, livres e independentes.

A autonomia da Escola deve ser tão larga quanto o necessário ao desenvolvimento e concretização desta ideia.

A autonomia, dirigida por um *projecto educativo*, é uma condição essencial quer à responsabilização das escolas, quer à criação, em cada uma delas, de uma identidade própria com que

TEMOS
RESPONSABILIDADES
NO FUTURO:
FAZEMOS
CULTURA



PORTO EDITORA

PORTO • COIMBRA • LISBOA

todos os que nela trabalham e estudam se identifiquem.

Mas importa não confundir, como o Governo o faz, autonomia das escolas, com abandono das escolas por parte do Estado, nem com o convite a que cada uma aprenda a pedir melhor que a outra, a que cada qual arranje um padrinho mais benemérito que o padrinho que a outra arranjou.

Nem deve esconder-se que o nível de exigência da Escola face aos poderes públicos se recolocará: será a Escola a dizer o que quer fazer e a exigir o indispensável para o poder fazer.

Esta é uma das faces da autonomia. Que tem outras.

A colegialidade dos órgãos de Direcção e Gestão, a sua eleição, a democraticidade na tomada de decisões são características inerentes a um projecto que aposta na qualidade de ensino. A imposição, a subordinação, o temor, a desconfiança não mobilizam vontades nem quererem. Esmagam aptidões, tornam cinzentos todos os dias.

A qualidade do trabalho realizado na Escola, em grande medida dependente da qualificação e do grau de satisfação profissional do seu corpo docente e do modo de organização e de convivência interna, projecta-se na imagem pública da Escola e esta, seguramente, influi na motivação, no empenho, de cada um dos que nela trabalham.

A comunidade escolar e a comunidade que a Escola serve têm a perder ou a ganhar deste jogo de imagens conforme ele seja mal ou bem feito.

O projecto que o Governo aprovou resolve mal, quanto a mim, esta relação e coloca a sua realização a um nível que considero errado.

Embora haja que reconhecer que numa sociedade aberta como a que já vivemos, uma Escola fechada sobre si mesma seria anacrónica.

O projecto de lei do PCP ao distinguir e muito bem, aliás como manda a Constituição e a Lei de Bases, o governo das escolas do direito social à participação na definição e na direcção da política educativa, propõe, em concordância, dois tipos de órgãos: os de *direcção e gestão da Escola* e os de *participação na definição e direcção da política educativa* . Estes são o Conselho de Coordenação Interescolar e

os Conselhos Regionais de Educação, peças altamente inovadoras, que concretizam a proposta de tomarem dignidade legislativa experiências que se mostraram muito ricas e valiosas.

Estes dois níveis, o relativo à Escola e o relativo à comunidade, não geram situações de conflito e respeitam os direitos de todos. Como é que isto é feito?

Os órgãos de gestão das escolas são compostos por professores, alunos e funcionários, o Conselho Directivo e também por representantes dos pais ou encarregados de educação, o Conselho Pedagógico. Este poderá funcionar em plenário e em secções, dispondo ainda de uma Comissão de Coordenação.

O Conselho de Coordenação Interescolar, a quem compete estudar e coordenar as acções a desenvolver na zona pedagógica respectiva, tem representação das escolas da zona na pessoa dos seus presidentes, da Câmara Municipal e Junta de Freguesia, dos pais e encarregados de educação, das associações culturais, científicas e desportivas da zona, das associações de estudantes; e serve para concertar acções no domínio da rede escolar, transportes, horários, para gerir recursos comuns, para empreender iniciativas conjuntas.

Os Conselhos Regionais de Educação constituem-se junto de cada uma das Direcções Regionais de Educação e integram o Director Regional, autarquias, partidos políticos, direcções das escolas, associações de estudantes e de pais e encarregados de educação, representantes sindicais e empresariais e outras entidades; e destinam-se, no projecto do PCP, a fazerem duas coisas importantes: a descentralização do debate sobre a educação e a aproximação dos serviços aos seus destinatários, reconhecendo-lhes simultaneamente o direito de se pronunciarem sobre os seus objectivos e o modo como servem o bem público.

Estamos em crer que não é preciso copiar os estrangeiros para sermos europeus. Que não é preciso negar o nosso passado para sermos modernos. Que não é preciso retirar importância a uns para reconhecer direitos obviamente legítimos de outros.

Também por isto é preciso forçar o debate sobre a gestão das escolas. Para encontrarmos o melhor diploma, o que melhor sirva a escola pública portuguesa. ▲

A Constituição da República, a Lei de Bases e as Estruturas do Sistema Educativo ()*

LINHARES DE CASTRO

A Constituição da República Portuguesa garante a todos os cidadãos o «direito à igualdade» de oportunidades de acesso e êxito escolar.

Para que esse direito constitucional se concretize é, antes de mais, necessário que o poder político crie uma rede de estabelecimentos públicos de educação e de ensino, capaz de cobrir as necessidades da população, e proceda a uma reforma do sistema educativo que assente nas realidades concretas do nosso País mas «prospectivada num contexto mais amplo que a influencia», como escrevia o Prof. Fraústo da Silva em 1987, na apresentação da proposta de reorganização dos planos curriculares.

Isto é, sendo a escola actualmente o coração do processo educativo, se não dispuser de condições e de recursos adequados, não poderá nunca transformar-se no local atraente onde alunos e professores gostem de aprender e de

ensinar. Mesmo que este local apareça aos olhos de alguns como uma utopia...

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, introduziu alterações estruturais em relação à anterior (ou, talvez melhor, à ainda actual) configuração do sistema educativo, prolongando a escolaridade de seis para nove anos, articulando de facto entre si os três ciclos do Ensino Básico, bem como as correspondentes organizações curriculares e respectivos conteúdos e, naquilo que considero uma das mais profundas alterações (que, curiosamente, tem passado despercebida na maioria das vezes), invertendo a sequencialidade dos ciclos que passa a ser feita em relação ao ciclo inicial, constituindo os seguintes uma continuação deste, reforçando a concepção de uma unidade do Ensino Básico.

O Ensino Secundário fica circunscrito a um único ciclo de três anos constituindo, por um lado, um prosseguimento do 3º ciclo do Ensino Básico e, por outro, a transição para o Ensino Superior.

Esta alteração da estrutura tradicional do nosso ensino só trará efeitos benéficos se tiver tradução na reforma do sistema educativo, na

(*) Intervenção proferida no Colóquio «A Reforma Educativa em Questão» organizado pelas revistas *Vértice* e *o professor* em Fevereiro de 1991 em Coimbra.

organização curricular, nos conteúdos e ainda na existência de condições humanas e materiais nas escolas.

Isto é, tudo ficar ou não ficar na mesma depende, em última análise, da maneira como a reforma passar do papel para a realidade, o que exige, também uma profunda transformação das práticas dos professores, o aumento das expectativas de alunos e famílias em relação à Escola, a existência de vontade política em criar condições mínimas e suficientes para que as transformações se operem.

A reforma, que começou a dar os primeiros passos fez recentemente dois anos, só terá êxito se todos estes pressupostos se concretizarem.

Não é possível falar em mudanças enquanto o característico imobilismo dos detentores do poder político não ceder lugar a uma perspectiva de mudança e de inovação que tenha em conta as rápidas transformações que se verificam no mundo actual e que exigem novas respostas educativas.

Falar de reforma do sistema educativo mas pretender que a Escola se mantenha igual a si mesma, é aprofundar o sentido de rejeição que já hoje se verifica, torná-la num local de desinteresse e de indisciplina acentuada.

É já possível deitar um primeiro olhar crítico ao que está a ser feito, à forma como a reforma está a ser tratada.

Bem podemos, dizer, pelos dados que possuímos, que não estão a ser disponibilizados meios humanos, à medida das necessidades, que as comunidades não estão a ser mobilizadas para o esforço da reforma, que os meios materiais e técnicos são demasiado escassos.

Se se quiser ter uma ideia do que está a acontecer nas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, saiba-se que o Governo entregou 1.500\$00 por aluno e 20.000\$00 por cada escola onde a reforma foi lançada em regime de experiência, não canalizou verbas para a aquisição de equipamentos, nem para a melhoria das áreas de recreio, não apresentou nenhum plano de formação contínua sistemático e coerente para os docentes envolvidos.

Alguns encontros entre os docentes que participam no projecto experimental, pomposamente designados por acções de formação, não foram minimamente mobilizadores, nem deram resposta às necessidades de formação científica e metodológica manifestadas por uma elevada parte dos professores.

O Ministério da Educação pretendeu fazer omeletas sem ovos, isto é, quis que os «cozinheiros» servissem o *menu* mas recusou-se a fornecer os ingredientes absolutamente indispensáveis para que ele resultasse saboroso e com êxito.

Parco de meios, o Ministério da Educação

confiou no proverbial dedicação e competência dos professores, ignorando que hoje a profissão docente já não é, já não pode ser, um misto de devotado franciscanismo e de disciplinada regra de caserna que durante muito tempo muitos teimaram que fosse.

No que diz respeito ao lançamento da reforma, no presente ano lectivo, nos 5º, 7º e 10º anos, a primeira apreciação que se pode fazer é a do imprevisto e do afogadilho que está a caracterizar.

Desde cursos para docentes preparados sobre a hora, até monitores encontrados na véspera da realização de acções de formação, de tudo um pouco tem acontecido, o que não augura nenhuma vontade de criar as estruturas necessárias à incrementação correcta da reforma.

Relativamente ao Ensino Básico e Secundário, a Direcção Regional de Educação do Centro entregou às escolas 600 contos para aquisição de material, valor manifestamente insuficiente embora, em meu entender, as escolas não tenham pressionado o necessário para que tal verba fosse aumentada em tempo útil.

Habitadas à crónica penúria de meios disponíveis para a Educação, provavelmente influenciadas pelo discurso da crise no Golfo, as escolas terão pecado por defeito, tendo perdido um excelente momento de testarem a real vontade do Poder em abrir os cordões à bolsa.

Uma reforma educativa não se resume a uma alteração curricular, a uma mudança dos conteúdos, a uma inovação no domínio das metodologias.

Se se mantêm as deficientes condições de trabalho de professores e de alunos não se pode em bom rigor falar em reforma.

A inauguração no passado mês de Dezembro de um Centro de Recursos, da responsabilidade da Direcção Regional de Educação do Centro, não disfarça esta falta de condições, pese embora a reconhecida competência das pessoas destacadas para acompanhar o lançamento desta estrutura.

Mas as dificuldades para lhe dar vida útil são muitas e receio que, mais uma vez, o pinto morra na casca, porque não se lhe soube dar as condições mínimas para que se desenvolva e cresça.

Todavia, até ao momento, este Centro de Recursos é filho único no País e sabe-se que em algumas regiões há um bloqueamento à instalação de unidades deste tipo.

Todos os utentes da Escola necessitam de ter ao seu dispor locais polivalentes de trabalho, bem apetrechados, onde se prepare ou complemente a actividade que se desenvolve na sala de aula.

Nesta época de profundas alterações, os docentes precisam de ter ao seu alcance meios

de fazerem a respectiva formação permanente e não poderá ser cada uma das escolas a posuir o seu centrozinho, sob pena de muitos centrozinhos não responderem às necessidades.

Mas também é bom que se diga que o Ministério da Educação não tem (ou, pelo menos, não se conhece) uma reflexão suficientemente vasta sobre os que devem vir a ser estes centros de recursos.

Claro que as escolas devem ser o centro privilegiado de formação contínua dos respectivos professores, mas não se lhes peça que se transformem em centros de reflexão teórica o que, parece evidente, as desviaria da sua função primeira.

Até ao momento não possuímos nenhum indício de que o Governo se disponha a aumentar as verbas para a Educação para proceder à construção de escolas de média dimensão que substituam as monstruosas que agora fazem parte do nosso sistema, para as apetrechar correctamente com recursos, meios e espaços.

Ao invés, as informações que nos chegam apontam para uma redução dos gastos com a Educação, o que é um passo grande no sentido de tornar inviável a reforma.

O Orçamento de Estado para 1991 reflecte o desmoronar dos projectos do ministro Roberto Carneiro, que garantia a pés juntos que no fim da legislatura o País gastaria 7% do PIB com a Educação quando, na realidade, o melhor que conseguiu foi atingir os 5,3%.

A própria reordenação da rede escolar, que se justifica pelas alterações do número de alunos que frequentam cada ciclo da escolaridade e que é bastante diferente da que existia na década de 70, não está a ser feita, ou, nos casos em que se faz, não se baseia em critérios estudados.

O encerramento de algumas escolas do 1º ciclo do Ensino Básico, por exemplo, não respeita as mais recentes recomendações relativas à escola rural, vista como um dos últimos baluartes da divulgação da cultura em dada região e, por isso mesmo, objecto de aprofundado estudo quanto ao seu encerramento ou à sua manutenção.

A tendência para concentrar alunos nos centros urbanos, perto dos locais de trabalho dos pais, pode ser combatida se se criarem nas periferias estruturas de apoio aos tempos livres dos alunos.

Dir-se-á que esta será uma competência do Poder Local; mas o Poder Central tem de fornecer os meios necessários à criação de tais estruturas, no pressuposto de que o interesse é de toda a comunidade e não apenas desta ou daquela parte.

As actuais estruturas não correspondem a uma apregoada vontade de reforma.

A própria gestão dos estabelecimentos de ensino não respeita os articulados da Constituição e da Lei de Bases, já que o Ministério da Educação defende um sistema marcadamente administrativo, em que os problemas pedagógicos se vêm relegados para segundo plano, em favor dos aspectos administrativos.

Mais ainda: o Ministério da Educação assume a ilegalidade, defendendo que nos órgãos de direcção das escolas (onde apenas trabalhadores das escolas e alunos deveriam estar representados) possam estar presentes entidades que, tendo naturalmente interesse na participação na Escola, não têm justificação de qualquer espécie para integrarem a direcção das escolas.

A criação de um órgão unipessoal (chame-se secretário-geral, reitor ou outro) que vai deter todos os fios da meada da direcção das escolas é o retorno a uma situação de permanente conflito entre o corpo docente e esse órgão de chefia.

Só uma coisa justifica esta iniciativa do Governo: a necessidade de ter em cada estabelecimento de ensino um capataz político, a quem paga generosamente para cumprir o papel de «pacificador» das tensões sociais que entram nas escolas.

O futuro dirá a que conduz tal desiderato.


RESUL
SOCIEDADE COMERCIAL
DE INDUSTRIAS E IMPORTAÇÕES, LDA

FABRICAMOS:

- ACESSÓRIOS PARA LINHAS AÉREAS BT E MT
- ACESSÓRIOS PARA REDES ELÉTRICAS
- ACESSÓRIOS PARA CONDUTORES ISOLADOS (TORSADA)
- APARELHOS DE ILUMINAÇÃO PÚBLICA
- MATERIAL DE ÁGUA (VÁLVULAS DE CUNHA, VÁLVULAS DE ESFERA, PASSADORES, ETC.)

CONSULTE-NOS

Rua Luís Monteiro, 8-A Telf. 82 17 16 - 82 17 80
TELEX: 62 012 RESUL P
1900 LISBOA - PORTUGAL

Mas conhecendo os professores estou em crer que em bom número de casos o tiro sairá pela culatra a quem pensa a Escola como um corpo passivo e amorfo, tranquilamente domesticado.

A experiência da gestão escolar democrática provou ser o processo que melhor responde às necessidades da Escola Actual.

Há naturais ajustamentos a fazer após dezasseis anos de uso que, todavia, não justificam a atitude do Governo, a sua pressa em se desembaraçar das actuais estruturas de direcção das nossas escolas.

O Governo não tem criado condições que permitam o acesso e o sucesso de todos os cidadãos, esquecendo-se, por exemplo, de um grupo elevado (os deficientes) a quem tem dificultado a vida escolar, colocando tarde e a más horas os professores que lhes devem dar apoio (como aconteceu neste ano lectivo), não dando condições minimamente satisfatórias a quem com eles trabalha, negando a integração escolar e social a um em cada dez cidadãos deste País.

A título de exemplo, tome-se o que aconteceu com o Centro de Produção de material Braille, de Coimbra, para o qual se chama a atenção desde 1987 (foi mesmo objecto de uma pergunta ao Governo nesse ano, numa interpegação ocorrida na Assembleia da República) e que não mereceu ainda uma consideração justa.

Mas talvez o caso mais interessante seja o do ensino técnico-profissional.

O Governo tem procurado definir o ensino técnico-profissional como algo desligado do sistema educativo formal, cuja responsabilidade de incremento deve pertencer à iniciativa privada, e da qual o Estado se retira em bicos de pés.

Sendo hoje o ensino técnico e profissional uma parte substancial dos sistemas educativos,

a Lei de Bases não deixou de a ele se referir em termos inequívocos («favorecer a orientação e formação profissional dos jovens, através da preparação técnica e tecnológica, com vista à entrada no mundo do trabalho» é um dos objectivos que a Lei de Bases comete ao Ensino Secundário).

Mas o entendimento do Governo vai noutro sentido e até a Educação Tecnológica do 3º ciclo do Ensino Básico é opcional, em igualdade de circunstâncias com a Educação Musical e a Segunda Língua Estrangeira.

Obviamente nada me move contra a Educação Musical e, por maioria de razões já que sou professor de Francês, contra a aprendizagem da Língua Estrangeira. Mas não tenho dúvidas que a leitura da Lei de Bases só poderia levar à conclusão que a Educação Tecnológica é disciplina obrigatória e não optativa.

O tratamento que o ensino técnico e profissional está a merecer por parte da actual equipa do Ministério da Educação releva de uma concepção licealizante do ensino que a breve trecho se mostrará contrária ao espírito da Constituição, no sentido que esta atribui ao ensino o papel de «contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais».

Certamente que no debate que se vai seguir poderemos verificar outros aspectos que caracterizam a actual política educativa.

Antes de terminar, porém, gostaria de lembrar que o actual ministro da Educação provém de uma força política que votou contra a Lei de Bases.

Será que isto nos ajuda a compreender as direcções que a reforma do sistema educativo português está a seguir?

Deixo mais este dado à vossa consideração. ▲

Reflexões Sociológicas sobre um Documento Avulso: Notas sobre o Novo Sistema de Avaliação Escolar

ALMERINDO J. AFONSO & CARLOS V. ESTEVÃO ⁽¹⁾

O projecto do Ministério da Educação que visa modificar o sistema de avaliação actualmente em vigor nas escolas dos ensinos Básico e Secundário pretende ser inovador em relação a três aspectos: a) «admitir que um aluno possa, numa determinada disciplina, frequentar uma classe com nível introdutório, enquanto noutras continua no nível geral», b) articular a avaliação formativa e a avaliação sumativa dando àquela «um papel preponderante» e c) permitir a «progressão automática dentro de cada ciclo» estabelecendo a «retenção» apenas com carácter excepcional. ⁽²⁾

Em relação ao primeiro aspecto — previsão de os «alunos com aproveitamento desigual poderem ser colocados em classes com diferentes níveis de exigência» —, não cremos, ao contrário dos autores do projecto, que o mesmo não exclua o «princípio da não classificação» pois este tenderá sempre a ser desrespeitado quer a diferenciação em níveis abranja todas ou apenas algumas disciplinas, como na situação que se pretende implementar. De facto, quer no primeiro, quer no segundo caso, estamos perante uma proposta relativamente próxima do conhecido sistema de *streaming* que,

como tal, pressupõe explícita ou implicitamente a classificação/imputação de menor capacidade para ter sucesso — senão a todas, pelo menos a algumas disciplinas — o que, em termos de interacção social e de produção de significados pelos actores, pode propiciar a génese de processos de estigmatização escolar e vir a produzir outras consequências não desejadas do ponto de vista pedagógico. Muitas das possíveis consequências, já há bastante tempo estudadas por diferentes autores com referência a sistemas educativos que adoptam formas de *streaming* ⁽³⁾, podem concretizar-se, nomeadamente, em comportamentos de resistência ou de oposição à Escola.

Para além desta possibilidade, as boas intenções pedagógicas já se mostraram, por diversas vezes, insuficientes para contornar os efeitos negativos originados pela visibilidade social que atinge os alunos que são destinatários preferenciais das políticas compensatórias. Mesmo assim, e ao nível da Escola, a educação compensatória ressurgue neste projecto valorizada, como se a experiência até agora acumulada nesta área fosse consensualmente positiva e não obrigasse, antes de mais, a interrogar a sua frequente ineficácia pedagógica. Porém, quando o próprio projecto assume que «o sistema proposto implica a existência de condições que presentemente ainda não foram desenvolvidas», compreende-se que não se refira a necessidade de uma análise prévia da experiência das escolas em relação às práticas de compensação educativa.

Talvez premonitoriamente, face à inflexibilidade pedagógica que persistirá e que este documento, em última análise, pressupõe, surgenos no ponto 11.1. a referência (moralizante) às medidas de compensação destinadas aos alunos do Ensino Básico com «dificuldades de aprendizagem que comprometam o cumprimento dos objectivos curriculares do respectivo ciclo» e aos alunos do Ensino Secundário quando a impossibilidade de cumprimento dos objectivos curriculares for devida a «razões imputáveis à escola» (ponto 11.5.).

Apesar desta medida não ser inovadora — já os Despachos 183/ME/85 de 20/9 e 29/EBS/86 de 25/7 tinham instituído a compensação educativa que se encontra reproduzida, embora num sentido não totalmente coincidente, no Despacho 19/SERE/88 de 10/5 referente ao «apoio pedagógico acrescido» —, ela merece alguma atenção.

Já Bernstein (1982), no seu trabalho sugestivamente intitulado *A educação não pode compensar a sociedade*, afirma que «devíamos deixar de pensar em educação compensatória e considerar, em vez disso, mais séria e sistematicamente, as condições e os contextos do ambiente educativo» (p.23).

Neste projecto, porém, ao serem privilegiadas as deficiências ou insuficiências na aquisição de competências cognitivas, sem se pressupor um questionamento sério da adequabilidade do ambiente educativo escolar oferecido aos alunos, parece dar-se razão àquele autor que já havia advertido para o facto de a educação compensatória servir para «afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola» e para centrar a atenção nas famílias e nas crianças que passam assim, com frequência, a ser culpabilizadas pelo seu insucesso escolar.

Transposta para o nível em que estamos a situar a análise do novo modelo de avaliação esta questão, embora seja de primordial importância, não pode, pela forma como é tratada e enquadrada, deixar de ser classificada na categoria do avulso.

No que diz respeito às modalidades de avaliação previstas no ponto 2, os autores do projecto reconhecem que as mesmas recorrem a princípios diferentes. Assim sendo, esses princípios deveriam ser explicitados de modo a permitir um entendimento (sem ambiguidades) da «harmonização» pretendida das diferentes modalidades de avaliação e da sua contribuição para o sucesso educativo dos alunos e qualidade do sistema. Cremos que a preocupação de quantificar resultados, a invocação da objectividade e o apelo a instrumentos aferidos, bem como o impacto desigual das diferentes modalidades de avaliação na transição ou retenção dos alunos, irão provocar um desequilíbrio na articulação pretendida, em favor de formas avaliativas (formais e informais) mais selectivas. Também aqui, tal como acontece na construção do conhecimento escolar, é possível detectar uma hierarquização em que a avaliação formativa ocupará uma posição inferior. Ao contrário, as formas de avaliação *privadas* (em sentido bernsteiniano) — e que são congruentes com concepções que consideram o conhecimento como algo que «terá de ser ganho e merecido» e que penaliza quem o subestima — são privilegiadas neste documento como se apenas se pretendesse avaliar algo de «sagrado» e não o conhecimento como um «direito a ser alcançado» (Domingos, 1986, p. 161). Aliás, as modalidades que garantem o reconhecimento social das aprendizagens feitas, legitimando transições/retenções e colocações em níveis diferentes, ao avaliarem apenas amostragens pretensamente representativas dos objectivos e conteúdos — ou «a realização válida do conhecimento educacional formal» (Bernstein, 1981, p. 47) —, não têm em devida conta o conjunto de características individuais ou sociais que condicionam a aquisição do saber-fazer, nem a não coincidência entre cultura avaliada, cultura ensinada e cultura aprendida.

Em relação à pretendida articulação entre

a avaliação sumativa e a avaliação formativa, o que sobressai de uma leitura atenta do documento é que, ao contrário do que se afirma, a avaliação formativa não só não «adquire um papel preponderante no presente modelo» como é subsidiária ou mesmo subordinada à avaliação sumativa, sobretudo ao nível do seu poder de decisão. Assim, por exemplo, no ponto 7.5 pode ler-se: «[...] pode o conselho de turma, em qualquer das suas reuniões ordinárias, decidir proceder á avaliação sumativa extraordinária daqueles alunos cuja avaliação formativa indicou que a distância em relação aos objectivos curriculares é tal que pode ser do seu interesse a colocação noutra nível [...]». Também aqui fica evidente que, quando seria de esperar um reconhecimento mais efectivo da competência científica e pedagógica dos professores e do exercício de uma maior autonomia profissional — reconhecimento esse decorrente necessariamente do acento na avaliação formativa — o que transparece é a desconfiança em relação ao trabalho docente. Esta desconfiança subjaz, aliás, em diferentes pontos do projecto, sendo de salientar a que está implícita na nova exigência que condiciona, por exemplo, a atribuição do diploma do Ensino Básico «ao aluno que obtiver aprovação na avaliação sumativa, a qual inclui o resultado da prova aferida do 3º ciclo do ensino básico» (ponto 15.2).

Acrescente-se que já nos pontos 4.2 e 4.3 se afirmara, respectivamente, que a avaliação sumativa «é regida de modo especial por critérios de objectividade» e que «garante o controlo da qualidade do sucesso atingido». Do mesmo modo, também no ponto 5.3 se referira que a «avaliação aferida é um meio que permite o controlo da qualidade do sistema educativo e a confiança social dos diplomas escolares, através da validação externa».

É caso para perguntar se a avaliação formativa não pode ser (ou não terá que procurar ser) também objectiva; e se a avaliação formativa feita por cada professor, não garante o controlo da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, então que imagem profissional dos professores está subentendida?

Algo mais deve ser dito ainda quanto ao mecanismo de produção da «confiança social dos diplomas» e quanto à incidência destas credenciais escolares na acentuação da estratificação social e laboral, pois podem implicar um acesso diferencial às posições sociais por parte dos vários grupos ou classes sociais.

Com efeito, neste projecto só os alunos que forem aprovados nas provas sumativas e aferidas é que terão direito a um diploma e, consequentemente, a prosseguirem os estudos ⁽⁴⁾. Do mesmo modo, também os certificados do Ensino Secundário só serão passados aos alunos que obtiverem, na prova sumativa, classificação

igual ou superior a dez em todas as disciplinas do seu currículo (ponto 15.7).

Embora não desejemos aprofundar este aspecto, parece-nos que a concretização das propostas contidas no texto em análise irá permitir que as desvantagens de alguns alunos (os *não-herdeiros*) sejam acentuadas por estas barreiras que são as credenciais educativas que a Escola distribui, colocando-os em posições de partida desiguais face a um mercado cultural e económico altamente competitivo. ⁽⁵⁾

Como se isso não fosse suficiente, prevê-se ainda que os requerimentos de certificados de frequência possam ser indeferidos por motivos disciplinares ponto (15.5). Mais uma vez, e como referimos no início, os autores deste novo modelo de avaliação escolar parecem querer contribuir para fazer da Escola um lugar de produção de novos *estigmas* ou, nas palavras de Walgrave (1982), uma «instituição da discriminação social primária». ⁽⁶⁾

QUINTA GERAÇÃO - Informática, Lda.

em colaboração com a
ERGOFOR

Lecciona cursos de Informática para utilizadores,
que se destinam a todos aqueles que querem iniciar-se
na utilização de um microcomputador.

DESCONTO DE 10% PARA TODOS OS PROFESSORES

INFORME-SE pelo telefone (01) 53 59 81
(das 15 às 18h)

ERGOFOR - Centro de Formação Profissional
R. Gomes Freire, 189 - 1º Dtº 1100 LISBOA

INFORMAÇÕES E INSCRIÇÕES

5ª GERAÇÃO - Av. Almirante Reis, 154 - 1º Esq.
1000 LISBOA

Em síntese, no que acabámos de afirmar, mais do que a função de certificação ou a avaliação certificativa, está em causa, sobretudo, a concepção de avaliação formativa que enforma o projecto, bem como a ausência de referências explícitas que permitam a concretização efectiva de uma forma de avaliação mais congruente com as necessidades de um ensino diferenciado, principalmente, durante a escolaridade básica.

É igualmente referido com alguma insistência no documento (pontos 1.2, 2.1, 5.2, e 7.1) que a avaliação também deverá incidir no sistema educativo. Nada, porém, se acrescenta quanto à definição, nem quanto à entidade, procedimentos e metodologias que deveriam estar presentes para a concretização deste objectivo⁽¹⁾, embora o documento esclareça que as provas aferidas servirão não só para avaliar os conhecimentos dos alunos como também «os resultados curriculares ou processuais do sistema de ensino, a nível nacional, regional, ou local» (ponto 5.2). Esta pretensão validação externa, que não exterior ao sistema, — a exemplo, aliás, da que foi concretizada pela Inspecção Geral do Ensino (IGE) na sequência do Despacho 23/ME/83 —, não será mais do que um expediente de realimentação e autolegitimação do próprio sistema.

Finalmente, não compreendemos como será possível pensar no incremento da qualidade do sistema educativo e na melhoria da formação global dos alunos sem referir as mudanças que é necessário considerar ao nível do contexto organizacional e da formação dos professores⁽²⁾. Por exemplo, para que as práticas educativas mudem no sentido de uma avaliação mais formativa é necessário reunir certas condições institucionais que, necessariamente, passem pelas condições de trabalho dos professores e também por uma «formação para a avaliação» (Perrnoud, 1988).

Em relação às primeiras, seria de esperar que os autores do projecto — em vez de procurarem ocultar o poder da avaliação que dificilmente deixará de ser exercido pelos professores — referissem, pelo menos, a necessidade de criação de novas condições organizacionais para a implementação de um novo modelo de avaliação. Não nos compete sugerir-las mas, e apenas a título de exemplo, teria sido essencial prever a constituição de equipas docentes e a possibilidade de se implementar nas escolas uma gestão integrada do currículo, do tempo e do espaço escolares, pois subentendem o exercício de uma maior autonomia profissional dos professores e das escolas e são um suporte organizacional importante para a implementação de novas formas de avaliação escolar.

Como é sabido, qualquer mudança exige mais do que voluntarismos ou improvisações de mandatos administrativos e, mesmo numa visão mais tecnológica, não pode reduzir-se a pro-

ductos bem desenhados e confeccionados sem consideração pelos supostos beneficiários dessa mudança. De facto, a mudança educacional é sobretudo um fenómeno social que inclui a própria construção da vontade de mudar. Ora, se a avaliação, mesmo como simples elemento regulador do sistema educativo, ignorar o contexto organizacional onde as mudanças são facilitadas ou inibidas, incorrerá numa omissão com reflexos importantes a vários níveis e designadamente na orientação do projecto educativo da Escola.

Do mesmo modo, teria sido essencial prever a necessidade de formação para a avaliação. A omissão de qualquer referência neste domínio poderá significar que esta formação já existe e é um dado adquirido, ou, simplesmente, que não pareceu ser para os autores do projecto uma condição necessária à implementação deste novo modelo. ▲

NOTAS

(1) Assistentes de Sociologia da Educação e Organização e Administração Escolar no Instituto de Educação da Universidade do Minho.

(2) De acordo com a introdução/apresentação do projecto feita pelo Secretário de Estado da Reforma Educativa, Pedro d'Orey da Cunha.

(3) Para uma síntese destes aspectos ver P. W. Musgrave (1985) *Sociologia da Educação*, Lisboa, F. C. Gulbenkian, sobretudo o cap. 11: «Processos na sala de aula».

(4) Se for considerado o carácter normalmente uniforme e pouco frequente deste tipo de provas, concluir-se-á que o seu potencial selectivo aumenta (cf. Formosinho, 1985) dificultando ainda mais a obtenção do diploma.

(5) Ver, a este propósito, R. Collins (1989) *La Sociedad Credencialista*. Madrid: Akal.

(6) Para uma referência a estes processos em contexto escolar ver, por exemplo, Afonso (1991) «Notas Para o Estudo Sociológico da (In)Disciplina Escolar», *Revista Portuguesa de Educação* (em publicação).

(7) Para uma interpretação desta questão à luz da Lei de Bases do Sistema educativo, ver A. S. Fernandes (1987).

(8) A este propósito ver Afonso & Estevão (1991)

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela (1991) «Notas Para o Estudo Sociológico da (In)Disciplina Escolar», *Revista Portuguesa de Educação*, (no prelo).
- AFONSO, A. J. & ESTEVÃO, C. V. (1991) «Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional», Braga: Universidade do Minho (polic.).
- BERNSTEIN, Basil (1981) On the Classification and Framing of Educational Knowledge, in: Michael F. D. Young (Org.) *Knowledge and Control*. Londres: Macmillan (1ª ed. 1971).
- BERNSTEIN, Basil (1982) «A Educação Não Pode Compensar A Sociedade», in: S. Grácio & Stoer

(Orgs.) Sociologia da Educação II — A Construção Social das Práticas Educativas. Lisboa: Livros Horizonte.
COLLINS, Randall (1989) La Sociedad Credencialista. Madrid: Akal.
DOMINGOS, Ana Maria et al. (1986) A Teoria de Bernstein Em Sociologia da Educação. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
FERNANDES, A. S. (1987) «A Distribuição de Competências Entre a Administração Central, Regional, Local e Institucional da Educação Escolar Segundo a Lei

de Bases do Sistema Educativo». Trabalho elaborado para a CRSE.

FORMOSINHO, João (1985) « Definição de Insucesso Escolar em Face das Funções da Educação Escolar», Braga: Universidade do Minho (polic.).

PERRENOUD, Phillip (1988) Formation À L'Évaluation: Entre Idéalisme Béat Et Realisme Conservateur In: M. G. Thurler & Ph. Perrenoud (Orgs.) Savoir Evaluer Pour Mieux Enseigner. Quelle Formation Des Maitres?. Genebra: Service de la Recherche Sociologique.

Em Junho

Dossier: MANUAIS DE HISTÓRIA

**Coordenação de:
Ana Margarida Cruz**

O estatuto remuneratório dos professores dos ensinos Básico e Secundário

FRANCISCO GOULÃO (*)

Não é fácil, em simples artigo da revista, proceder a uma análise que possa minimamente proporcionar um esclarecimento correcto acerca da evolução do sistema remuneratório da classe docente.

Tentaremos fazer uma abordagem simplificada e cautelosa do tema, de forma a demonstrar que o investimento e motivação dos governantes em tomar determinadas medidas, favoráveis ou persecutórias, de acordo com o seu projecto político, têm sempre um significado e sentido lógicos e não são obra do acaso.

A educação, forma expedita e superior de influência nas gerações em formação, é logicamente alvo primordial a atingir, e daí as oscilações patentes, positivas ou negativas, dos actos governativos que a promovem ou obstaculizam.

Os professores, como principais obreiros da formação juvenil, são assim objecto das consequências de modificações e alterações da política educativa,

por vezes antagónicas, resultantes das vicissitudes político-partidárias dos governantes.

Se as reformas educativas da I República legisladas em 1911, 1914 e 1919 estipulavam a escolaridade obrigatória de 5 anos — 5ª classe, sendo facultativa a 8ª classe; se as Escolas do Magistério Primário foram encerradas em 1936 (Dec. Lei nº 27279 de 24 de Novembro de 1936) e os professores substituídos por regentes de postos escolares (Dec.-Lei nº 20604 de 9 de Dezembro de 1931), pessoas sem preparação académica e/ou pedagógica específicas; se a escolaridade obrigatória se limitou à 3ª classe (Dec.-Lei nº 38969 de 27 de Outubro de 1952); se foi posteriormente a 28 de Maio de 1960 (Dec.-Lei nº 42994) que foi extensiva à 4ª classe a escolaridade obrigatória para todos os menores de ambos os sexos; se só a partir de 1967 foi a escolaridade alargada para seis anos, embora por diversas e heterogéneas vias — 5ª e 6ª classes no E. Primário, Telescola e Ciclo Preparatório directo para os mais afortunados — e se, presentemente, a partir da Lei de Bases do

(*) Professor da ESE de C. Branco

Sistema Educativo, (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), a escolaridade obrigatória passou a ser de nove anos, por certo não poderemos duvidar de que estas alterações são sempre consequência do sinal positivo ou negativo, do apreço e importância dados à cultura e educação geral do povo, como factores de progresso da sociedade.

Como elemento-chave do sistema, o professor vê, a nível de estatuto profissional, a sua situação melhorada ou desvalorizada consoante a posição e arbítrio de quem conduz toda a política, incluindo a educativa.

As remunerações, entretanto, melhoram ou pioram conforme a perspectiva de quem governa.

Assim, quando em 1936 foi extinto o quadro de interinos, os professores, mesmo os não efectivos, que recebiam por ano 14 mensalidades, tal como hoje, passaram do quadro de agregados, pagos somente durante os 9 meses de exercício, na melhor das hipóteses de 1 de Outubro a 14 de Julho do ano seguinte, não recebendo em férias, nem tendo direito a subsídio de Natal e de Férias.

A perspectiva global dos critérios adoptados na fixação dos vencimentos atribuídos às diferentes categorias de professores foi ao longo das últimas décadas muito desclassificativa da classe, uma vez que os ordenados são baixos, demasiadamente baixos. Mas o vencimento auferido pelo professo-

res do Ensino Primário era mesmo ridículo, igual ao do porteiro ou contínuo, inferior ao de alguns agentes da PSP ou da GNR e também abaixo dos oficiais administrativos.

A consequência traduziu-se no abandono da carreira por muitos professores que preferiram empregar-se nos bancos ou serviços com direito a vencimentos mais dignos.

Como se pode verificar no quadro nº 1, a actualização de vencimentos que ficou a dever-se ao Dec.-Lei nº 290/73 de 14 de Junho começou a corrigir algumas distorções e assim pode constatar-se que:

a) as maiores subidas foram atribuídas aos professores do E. Primário — subida de 4 ou 5 letras em cada escalão;

b) os últimos escalões do E. Preparatório obtiveram também uma subida de 3 ou 4 letras;

c) os regentes escolares que nem sequer tinham lugar na escala de vencimentos, passaram a vencer pela letra R. Não auferiram vencimentos e recebiam uma gratificação mensal insignificante, de valor irrisório, sem descontos e sem direito a pensões de aposentação

1931-250\$00

1950-400\$00

1973-900\$00

Quadro nº 1
Letras dos Vencimentos dos Professores
dos Ensinos Básico e Secundário:

Designação	E. Primário		E. Preparatório		E. Secundário	
	DL49410 1969	DL290 1975	DL49410 1969	DL290 1975	DL49410 1969	DL290 1975
Prof. efectivo com 3 diuturnidades	N	H	—	—	—	—
Prof. Efectivo com 2 diuturnidades	O	I	J	D	F	D
Prof. Efectivo com 1 diuturnidade	P	J	I	F	H	F
Prof. Efectivo sem diuturnidades	Q	K	K	H	J	H
Prof. Agregado, auxiliar e eventual c/hab.pr	R	K	L	K	K	H
Prof. Eventual ou provisório s/hab.própria	—	—	N	K	M	K
Prof. efect. de T. Manuais com 2 diuturnidades	—	—	K	G	—	—
Prof. efect. de T. Manuais com 1 diuturnidade	—	—	M	I	—	—
Mestre (Actividades Tecnológicas)	—	—	—	—	N	K
Mestre provisório	—	—	—	—	V	L
Professor auxiliar, provisório T.M.	—	—	O	K	—	—
Regentes de Postos Escolares	—	R	—	—	—	—

Notas explicativas deste quadro:

1 — As diuturnidades eram somente concedidas aos professores profissionalizados e efectivos e a contagem do serviço só efectuada a partir da

data da entrada em exercício de funções como efectivo (10 anos por cada diuturnidade)

2 — Sendo carreiras diferentes, a passagem de uma para outra obrigava à exoneração e entrada inicial na nova, com perda dos direitos adquiridos.

3 — Valores das letras em 1969: R-2.900\$; Q-3.200\$; P-3.500\$; O-3.800\$ N-4.200\$; J-6.500\$; H-7.800\$; F-9.400\$

4 — Valores das letras em 1975: R-4.700\$; K-7.300\$; J-8.000\$; I-8.700\$ H-9.500\$; E-2.500\$; F-11.400\$; D-13.900\$

As diuturnidades, atribuídas como forma de promoção na carreira e prémio à assiduidade, foram entretanto desvalorizadas a partir do momento em que foram alargadas a todo o funcio-

nalismo com a periodicidade de 5 anos até ao limite de 5 promoções, após 25 anos de exercício. Isto deu origem a que a progressão passasse a fazer-se por fases que substituíram na prática as diuturnidades, de acordo com o estipulado no Dec.-Lei nº 513-M1/79 de 27 de Dezembro que instituiu ainda a 4ª fase a conceder somente aos professores do 1º escalão titulares de licenciatura.

Estes critérios foram ampliados e melhorados pelo Dec.-Lei nº 100/86 de 17 de Maio, conforme se pode verificar pelo mapa que constitui o quadro seguinte:

Quadro nº 2
Mapa anexo a que se refere
o artigo 7º do Decreto-Lei nº 100/86 de 17 de Maio

Níveis de qualificação	1ª fase		5anos	11anos	17anos	21anos	25anos
	Pessoal docente não profissionalizado	Pessoal docente profissionalizado	2ª fase	3ª fase	4ª fase	5ª fase	6ª fase
Nível 1: Pessoal docente dos ensino preparatório e secundário com habilitação própria de grau superior ou equivalente e pessoal docente equiparado	G	F	E	D	C	B	A
Nível 2: Pessoal Docente dos ensinos preparatório e secundário com habilitação própria sem grau superior	I	I	H	G	F	E	D
Nível 3: Professores do ensino primário e educadores de infância	—	I	H	F	E	D	C
Nível 4: Ex-regentes com curso especial	—	L	K	I	G	F	—
	1º escalão	2º escalão	3º escalão				
Nível 5: Pessoal docente sem habilitação própria com:							
a) Habilitação de grau superior ou o 3º ano completo de um curso superior	—	I	H	G	—	—	—
b) Habilitação de grau não superior	—	I	I	H	—	—	—
Nível 6: Regentes Escolares	—	M	L	I	—	—	—
Nível 7: Monitores do CPTV	—	I	H	G	—	—	—

Actualmente, através do Dec.-Lei nº 409/89 de 18 de Novembro e do Estatuto de Carreira Docente, foram introduzidas novas melhorias na remuneração e regulamentados os direitos e deveres dos docentes, pelo estabelecimento de uma carreira única com possibilidades de transição entre os diferentes ramos de ensino, sem prejuízo dos direitos anteriormente adquiridos.

Não é nosso objectivo desenvolver a problemática do Estatuto instituído pelo Dec.-Lei nº

139-A/90 de 28 de Abril, mas simplesmente analisar o aspecto remuneratório actual.

Limitar-nos-emos, pois, a este campo, situando-nos nos valores previstos para os anos de 1991 e 1992.

O corpo especial da carreira do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos Básico e Secundário auferê mensalmente durante o presente ano civil os seguintes valores ilíquidos:

Quadro nº 3

Situação remuneratória durante
o ano de 1991

Escalão	Índice	Valor	Obs.
1º nível 1a)	86	91.600\$	a) Os primeiros níveis dos escalões 1º e 3º correspondem ao vencimento do período probatório b) O 10º escalão está ainda congelado excepto para efeitos de aposentação imediata
1º nível 2	92	98.000\$	
2º	108	115.100\$	
3º nível a)	122	130.000\$	
3º nível 2	128	136.400\$	
4º	144	153.400\$	
5º	164	174.700\$	
6º	180	191.700\$	
7º nível 1	200	213.000\$	
7º nível 2	226	240.700\$	
8º	230	245.000\$	
9º	256	272.700\$	
10º b)	310	330.200\$	

A partir de 1 de Janeiro de 1992 cessarão todos os condicionamentos e entrará em definitivo a grelha correspondente ao quadro seguinte:

Quadro nº 4

ANO	Escalões									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1992	(*)90 100	115	(**)120 145	160	180	200	210 215 225 240	240	270	310

(*) Período probatório dos docentes Bacharéis
(**) Período probatório dos docentes licenciados.

Da sua interpretação é possível tirar desde já algumas conclusões:

1 — Os ex-regentes foram integrados na carreira com iguais direitos aos restantes docentes.

2 — O índice 100 é susceptível de actualização idêntica à dos restantes funcionários públicos.

3 — A progressão na carreira feita pela promoção nos diferentes escalões está prevista no Estatuto e no Dec.-Lei nº 409/89 já citado e depende de alguns requisitos incluindo o tempo necessário de exercício no escalão anterior.

4 — O acesso ao último escalão, tal como anteriormente na última fase, está condicionado à posse do grau de licenciatura.

5 — O valor do vencimento ilíquido obtém-se pela multiplicação do índice correspondente do respectivo escalão pelo valor fixado em portaria especial para o índice 100, que neste momento tem o valor de 106.500\$00.

6 — Sobre o vencimento ilíquido incidem os descontos normais obrigatórios de: IRS, Caixa Geral de Depósitos, ADSE, Montepio, S. Estado e Imposto de selo.

Concluindo e, feitos os cálculos, mesmo levan-

do em consideração os efeitos da inflação, seria injusto não reconhecer que houve melhorias no estatuto remuneratório dos docentes, especialmente daqueles que estavam situados na cauda da tabela — os regentes escolares e os professores do 1º ciclo do Ensino Básico e educadores de infância.

É certo que a classe docente enfrenta problemas graves que o Estatuto não resolveu ainda.

A instabilidade e insegurança no emprego, o longo percurso de cerca de trinta anos de carreira para atingir o cume, a falta de incentivos para abreviar o acesso aos escalões da carreira, os custos da interioridade e a inexistência de estímulos e recompensas pelo exercício docente em zonas difíceis e por vezes inóspitas, tudo isto são deficiências que urgem solução.

Mas as populações residentes nessas zonas têm inalienáveis direitos à cultura e ensino, por isso é necessário criar condições para que os professores lá trabalhem com eficiência e apego.

Vamos todos dar o nosso contributo para aperfeiçoamento do Estatuto que só recentemente obtivemos, para dignificação e cultura do povo e da classe docente. ▲

primeiro ciclo do ensino básico:

O Novo Programa

MARINA ALMEIDA (*)

Uma análise pedagógica do novo programa para o 1º Ciclo do Ensino Básico feita de forma desligada do contexto socioeconómico em que se aplica, resulta, necessariamente, distorcida. Como tal, é preferível fazer o seu enquadramento na situação real em que o ensino decorre para aferir, seguidamente, as suas possibilidades de êxito.

Tendo como princípio que os objectivos gerais e específicos que definem um programa, assim como os conteúdos das áreas curriculares que o compõem, são factores fundamentais de orientação e apoio ao corpo docente, a verdade é, também, que o professor faz o programa. Isto é, maus programas podem dar lugar a boas aprendizagens e bons programas podem ser desvirtuados.

(*) Professora do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Parece, pois, que o fundamental é definir e implementar uma política estrutural de onde emane uma política educativa conducente, na sua globalidade, a um projecto educativo que promova o sucesso escolar. Se enumerarmos alguns obstáculos ao sucesso educativo, verificamos como esta afirmação é verdadeira: meios socioeconómicos muito baixos; alimentação deficiente na primeira infância; ausência de um sistema de despistagem de deficiências físicas e psicológicas; elevado número de pais analfabetos; desvalorização da Escola pela família; escassez da rede de jardins de infância; idade precoce no acesso à escolaridade; distanciamento da Escola em relação ao local de residência da criança; deficiente ligação entre a Escola e a família; falta de apoio económico às escolas; falta duma Escola a tempo inteiro com cantina e actividades para ocupação de tempos

livres; isolamento dos professores; mobilidade do corpo docente; falta de professores especializados em áreas de Expressão e de Educação e Ensino Especial; falta de formação contínua dos professores; desactualização ou inadequação de programas.

Não somos da opinião dos que afirmam que «os atrasos que sofremos em todos os níveis da vida social nacional são reflexo da falta de instrução e cultura»...

A raiz do nosso atraso provém de uma gestão errada da política social e, naturalmente, reflecte-se no nível de instrução e cultura. É certo que a fase actual exige maior e melhor formação de jovens, para que vençam os desafios tecnológicos que se apresentam. Mas a questão-base é económica e não cultural.

O insucesso é, pois, uma questão social que se reflecte na Escola e esta deve possuir meios diversificados para o combater.

O novo Programa para 1º Ciclo assenta numa filosofia de concepções em que se tudo quanto ficou dito atrás estivesse resolvido seria, sem margem de dúvidas, o programa ideal para promover o sucesso. Contudo, não lhe devemos atribuir tal responsabilidade. Ele exige uma mudança profunda de atitudes pedagógicas, que levem o professor a uma partilha de poder com os alunos, isto é, a uma gestão cooperativa em que a turma se transforma em grupo no qual todos têm as suas responsabilidades e o seu espaço de intervenção e de decisão.

O professor aparecerá como moderador do grupo e agente provocador de novos saberes, que serão construídos pelos alunos com a sua ajuda; deverá centrar a aprendizagem no desenvolvimento da inteligência da criança através de projectos decorrentes do seu quotidiano,

onde se aprofundem os interesses, os saberes e vivências de cada uma, numa perspectiva intercultural de permuta constante de experiências; e deverá valorizar os saberes de cada criança, porque estes correspondem à sua cultura de origem e são determinantes para que os conteúdos programáticos possam gerar novas e sólidas aprendizagens, intimamente ligadas à necessidade de alargamento dos saberes adquiridos.

Esta mudança de atitudes pedagógicas não é fácil de operar, e ainda menos quando não são visíveis apoios ao seu desenvolvimento e concretização. Desde o acompanhamento aos professores que têm estado a aplicar o novo programa em fase de experimentação, até à falta de formação contínua do corpo docente que ajude a situá-lo na perspectiva pedagógica que daquele emana, pouco está feito.

Os princípios em que assenta o programa «requerem da parte do professor a consideração de um conjunto de valores profissionais que mobilizem estratégias e atitudes consequentes». Perguntamos nós: e da parte do Governo? Que acompanhamento tem sido feito aos professores que aceitaram entrar na fase de experimentação? Que formação tem sido dada aos docentes para que levem a bom termo o espírito e objectivos gerais e específicos do programa? A quem pedir responsabilidades pela ansiedade e angústia de muitos professores? E se o programa falhar? Que pedagogia vai ser posta em causa? Que valores educativos vão «estremecer»?

É bom que saibamos que o mal não está no programa mas sim na política educativa seguida pelo Governo, a qual baixa o nível de qualidade do ensino, degrada a imagem do professor e acentua as desigualdades sociais. ▲

Ensinar o Tempo no Âmbito da Disciplina de Português

MARIA HELENA ANÇÃ

Introdução

Com este artigo pretendemos reflectir sobre o ensino do tempo, ao nível do Ciclo Preparatório, mais precisamente no 5.º ano, e na disciplina de Português.

Partindo das indicações ⁽¹⁾ do programa em vigor (1981/1982), observaremos como alguns manuais de Português ⁽²⁾ as interpretam, pelo tipo de informação gramatical utilizada e pelos exercícios propostos. Para nos assegurarmos da forma como é encarado este assunto, 10 anos mais tarde, verificaremos o programa em regime de experiência (1990/1991). Numa última parte apresentaremos algumas sugestões pedagógicas.

1. Os programas, os manuais

1.1 O programa em vigor

Neste ponto referiremos dois aspectos:

- a concepção de gramática
- o tratamento do tempo.

O programa vigente refere como um dos objectivos da exploração gramatical (p. 17): «Desenvol-

ver progressivamente o espírito de análise e de síntese pela reflexão sobre a própria língua, sobre as suas possibilidades e as suas regras de combinação, isto é, o seu funcionamento».

Na rubrica «Morfo-sintaxe» (pp. 18-19) entende-se que para além dum processo indutivo, de descoberta e exercitação, se deve iniciar o aluno na reflexão e na sistematização dos factos linguísticos. E são apresentados vários conteúdos gramaticais, entre eles: «verbo (tempo, modo, número, pessoa) ⁽³⁾. Domínio de flexão de verbos correntes, regulares e irregulares, nas formas de uso actual.

1.2 Os manuais

Foram observados alguns manuais escolares, publicados entre 1984 e 1988 no que respeita a este tema. Tentámos verificar se a informação gramatical veiculada pelos mesmos e os exercícios propostos eram do mesmo nível, isto é, morfológica, sintáctica ou semântica...

Entendemos por *morfológica* a informação que refere quadros de conjugação, formação de tempos (desinência, radical) e utiliza uma terminologia gramatical. Os exercícios deste tipo serão os tradicionais de conjugação e paradigmas verbais, e de reconhecimento da terminologia dos tempos verbais.

A informação de natureza *sintáctica* é transmitida «sub-repticiamente» sem utilização de metalinguagem, dando apenas exemplos de estruturas de frases. Os exercícios que lhe correspondem são predominantemente estruturais de substituição e de transformação, de lacunas, sem utilização de terminologia.

Finalmente, em termos *semânticos*, a informação caracteriza-se pela referência aos valores dos tempos na língua ou na narrativa, algumas diferenças aspectuais simplificadas, mas com metalinguagem⁽⁴⁾. Os exercícios deste tipo são de conceptualização ou outros, fazendo apelo às noções, aos valores dos tempos e dos advérbios que os acompanham, assim como à distinção das três faixas temporais: presente, passado e futuro. (Anã, 1990, pp. 214-233).

Relativamente à **informação sobre o tempo** nos manuais analisados, a primeira constatação que fazemos é efectivamente a sua escassez. Em segundo lugar, verificamos que é predominantemente *semântica*.

Quanto aos **exercícios**, porém, a maior incidência é de tipo morfológico, de paradigma verbal e reconhecimento das formas verbais.

Há, por conseguinte, incoerência entre o que se dá (informação) e o que se pede (exercícios). Em comum existe uma terminologia gramatical. Mas enquanto no tipo *semântico* essa explicitação tem o objectivo de levar a uma reflexão sobre as noções e funções dos tempos, no *morfológico* pretende-se trabalhar apenas as **formas**.

1.3. O programa em regime de experiência pedagógica

Gramática — «exercício de observação e de aperfeiçoamento dos discursos e estruturação dos conhecimentos linguísticos funcionais» (p. 59). Objectivo: «Apropriar-se, pela reflexão e treino, de conhecimentos gramaticais que facilitem a compreensão do funcionamento do discurso próprio e de outros discursos» (p. 60).

Nos conteúdos programáticos é apresentada uma lista de tempos (modo indicativo: presente, pretérito imperfeito, pretérito perfeito, etc).

Não podemos afirmar que este programa actualmente em aplicação tenha avançado, em relação ao anterior, no que respeita a este aspecto⁽⁵⁾. Continuamos sem indicações de como proceder ao ensinar o tempo, embora a perspectiva reflexiva e funcional da gramática seja uma constante.

1.4 Conclusão

Grosso modo, e apoiando-nos nos manuais observados, podemos resumir o ensino do tempo a estes dois pontos:

— o ensino limita-se às formas verbais;

— os exercícios propostos/sugeridos baseiam-se em repetições de paradigmas verbais e memorização de terminologia (imperfeito, perfeito, passado, radical, conjugação, etc), sem apelo à compreensão.

Estas duas constatações parecem um pouco em desacordo com o programa que encara a gramática como um exercício de reflexão e de descoberta.

2. Sugestões pedagógicas

A partir das conclusões obtidas, propomos que sejam consideradas as diferentes marcas de superfície utilizadas na relação temporal: o tempo do verbo, os auxiliares, os advérbios (Bronckart, 1977, p. 51). E não apenas reduzir o ensino às formas verbais. Além disso, esses elementos devem ser considerados em simultâneo porque o valor muitas vezes resulta do seu conjunto. Ex: Valor de *futuro* dado através de uma forma de presente e de um advérbio: *vou* ao cinema *amanhã*.

O ensino da gramática deve ser encarado como um treino à conceptualização dos fenómenos linguísticos, orientando-se o aluno para uma metacognição, isto é, para um controlo consciente das suas operações cognitivas. Cabe ao professor de língua materna, enquanto «orientador» da aprendizagem, tornar o que é ainda epilinguístico (não consciente e empírico) no aluno, em metalinguístico (consciente e reflexivo).

Em seguida, estabeleceremos uma pequena **progressão de ensino** tendo em conta, por um lado, uma orientação nocional e *semântica*, e, por outro, os empregos mais frequentes da língua portuguesa.

1) Numa primeira etapa, serão apresentados os valores **presente** e **futuro** veiculados por formas de presente⁽⁶⁾ e auxiliados por advérbios que vão determinar a faixa temporal pretendida:

valor presente

formas de presente + advérbio. Ex: *Está* sol agora

valor futuro

formas de presente + advérbio. Ex: *faço* o trabalho *amanhã*

auxiliar *ir* no presente + verbo no infinito (advérbio facultativo). Ex: *Vou fazer* o trabalho (amanhã)

2) Numa fase imediatamente a seguir, os valores de **passado** dados pelos tempos: pretérito perfeito simples, imperfeito, e mais-que-perfeito.

Dado que a informação transmitida pelos manuais nem sempre é muito clara, propomos que se relacione terminologia e sentido (as considerações são necessariamente temporais e aspectuais):

pretérito perfeito

acção concluída. Ex: O João nasceu em Março.

pretérito imperfeito

acção «imperfettamente» concluída», ou seja, inacabada. (7)

Ex: O João ontem estava doente

pretérito mais-que-perfeito

acção completamente concluída e anterior (no eixo cronológico) a outra também concluída. Ex: a Maria tinha escrito/escrevera a carta quando chegaste.

3) Aquando do estudo do **texto narrativo**, voltamos a trabalhar os tempos do indicativo, para apontar as seguintes características:

pretérito perfeito

tempo da narração

pretérito imperfeito

tempo da descrição

mais-que-perfeito composto/simples

tempos que auxiliam o imperfeito na descrição

presente

tempo do comentário (o comentário pode aparecer em discurso directo quando se trata da fala duma personagem, ou em discurso indirecto, em caso de comentário do narrador)

4) Posteriormente, sugere-se a apresentação de alguns valores (modais) de **incerteza e probabilidade**, dados pelas formas de futuro do presente e do pretérito (8).

Ex: Onde estará o João?

5) Numa fase, já não necessariamente no 5.º ano de escolaridade, colocamos os valores estilísticos obtidos por deslocação da «perspectiva» temporal. Distinguem-se, então, dois grupos: histórico e de atenuação (ou delicadeza). No primeiro incluímos o presente, o futuro do presente simples e composto, o futuro do pretérito simples e composto. No segundo, incluímos o imperfeito, o futuro do presente e o futuro do pretérito.

valor histórico

Ex: «No princípio do século V (a.C.) dá-se a irrupção dos Alanos, Vândalos e Suevos (...)» — António Sérgio, *Breve Interpretação da História de Portugal*

*numa terra onde apetece viver...
experimente-a!*



CÂMARA MUNICIPAL DE SETÚBAL

valor de atenuação

Ex: Queria um café, por favor.

Estas breves propostas de progressão para o ensino do **tempo** (e não dos tempos e das formas verbais) pretende dar uma possível resposta a este assunto, descurodo pelos programas e tratado **dum** modo não satisfatório nos manuais analisados. ▲

Notas

(¹) Ou por omissão.

(²) Os manuais utilizados vêm referidos na bibliografia.

(³) De salientar a ausência de referência ao aspecto, adquirido pela criança primeiro do que o tempo. (Piaget, 1946, Ferreira, 1971, Bronckart, 1977, entre outros), e dominada já na faixa etária a que se destina este programa (Ançã, 1990)

(⁴) Metalinguagem pode ser entendida de duas maneiras: ou a utilização de um vocabulário linguístico (verbo, flexão, pretérito, etc.) ou a reflexão sobre esse vocabulário. Na informação e exercícios semânticos estas duas acepções estão cobertas.

(⁵) Contudo, e numa apreciação global, consideramo-lo bastante inovador, quer pelo suporte teórico subjacente, embora nem sempre explicitado, quer pelas actividades «comunicacionais» sugeridas. Não cabe aqui discutir a viabilidade e a possibilidade de execução do mesmo nas condições actuais das escolas e na reciprocidade dos professores de Português.

(⁶) A percepção tripartida do tempo não é exacta. Há tempos que podem atravessar os três momentos, o presente e o imperfeito do indicativo são exemplos disso. Por outro lado, na língua falada e no interior do indicativo, encontramos apenas duas épocas: o presente (alargado e incluindo o futuro) e o passado.

(⁷) Numa análise mais aprofundada esta generalização — imperfeito=processo inacabado ou «acção-linha», perfeito=processo acabado ou «acção-ponto» — pode ser contestada (Vassant, 1980, p. 15). O contexto, especialmente o recurso a certos complementos temporais determinam valores contrários. Tomemos o exemplo do imperfeito com valor de acabamento: *comia uma laranja quando tu chegaste*; no Verão uma baleia *dava* à costa (imperfeito narrativo).

(⁸) Estes valores modais de futuro são mais frequentes no Português do que os valores de futuramente (Paiva Boléo, 1973, p. 12), expressa esta normalmente pela forma simples do presente do indicativo e por perífrases (*ir+V_{inf}*, por exemplo). ▲

BIBLIOGRAFIA REFERENCIADA

ANCÁ, Maria Helena (1990): *A Expressão do Tempo e do Aspecto. Ensino/Aprendizagem do Português Língua Materna*, dissertação de doutoramento em Didáctica do Português, Universidade de Aveiro.

BOLÉO, Manuel Paiva (1973): «Os valores temporais e modais do futuro imperfeito e do futuro perifrástico em português», *Separata de Biblos*, vol. 49.

BRONCKART, Jean-Paul (1977): «Le temps en linguistique, en psycholinguistique et en pédagogie», *Bulletin d'Audiophonologie*, n.º 7, pp 48-71.

FERREIRO, Emília (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, Genève, Droz.

PIAGET, Jean (1973): *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*, 2ème édition, Paris, PUF (1946, 1.ª edição).

VASSANT, Annette (1980): «Pour une étude de l'aspect verbal», *L'Information Grammaticale*, n.º 5, pp 12-19. ▲

MANUAIS E PROGRAMAS DO 5.º ANO DE ESCOLARIDADE

CABRAL, Maria Alzira, RIBEIRO, Maria Ermelinda (1986): *O Menino Azul*, 3.ª edição, Lisboa, Plátano Editora.

COSTA, Fernanda, MENDONÇA, Lúcia, CASTRO, Rogério de (1987): *Diálogos*, Porto Editora.

GOMES, Álvaro, CASTRO, Olga (s.d.): *Os Segredos da Palavra I*, Porto, Edições ASA.

GOMES, Álvaro, RUSSO, Manuela, ARMELIM, Mário, CASTRO, Olga (1985): *O Mundo da Linguagem*, 1, Porto, Edições ASA.

GOMES, Hungria Miguel, Q., LOPES, Lúcia, SANTOS, Luís Filipe, P. (1988): *A Aventura da Palavra*, Lisboa, Didáctica Editora.

MACEDO, Amélia, Rosa, MALAFAYA, Maria Luísa, SAMPAIO, J.C. (1986): *Rumo à vida*, Porto Editora.

MELLO, Cristina de, PELOTTE, Maria de Lourdes (1985): *Presença*, Liv. Popular Francisco Franco Lda.

MONTEIRO, Antero, FERREIRA, Jorge, ARMELIM, Mário (1986): *Tapete Mágico I*, 2.ª edição, Porto Editora.

SANTOS, Maria Helena D., FARINHA, Maria Helena M. Pires Correia, HENRIQUES, Rosa Oliveira (1985): *O Meu Livro de Português*, Coimbra, Almedina.

TAVARES, Graça Aníbal, LOPES, Manuel (1984): *Degrau*, Lisboa, Editorial O Livro.

«Português», *Programas do Ensino Preparatório*, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Estado da Educação e Juventude, pp 8-27.

Programa de Língua Portuguesa (5.º e 6.º ano), Ensino Básico, 2.º ciclo, para aplicação em regime de experiência pedagógica. ▲

Sair da Escola e aprender

ANGELINA CARVALHO

«Oficina Formação e Interação Cultural para uma Escola Europeia é o nome de um projecto que, enquadrado institucionalmente na Escola Superior de Educação do Porto, e subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian pretende desenvolver a prática das Classes de Descoberta.⁽¹⁾

As classes de descoberta, correntes em França, tiveram até agora em Portugal, raros exemplos. No entanto muitas foram as classes francesas que se deslocaram já a Portugal em

regime de Classe de Descoberta. Algumas classes portuguesas fizeram já também as primeiras experiências neste campo. Estas, ainda que não significativas em número, foram-no em resultados. A sua avaliação não foi feita de modo sistemático mas, relatos da experiência, entrevistas com os alunos e professores envolvidos, notícias publicadas, relatórios que contemplam alguma avaliação dos resultados, etc., permitem-nos concluir que a prática de Classes de Descoberta é, não só possível, mas também desejável.

Podemos perguntar: são importantes e necessárias as classes de descoberta ou outras formas de interação cultural? e seguir-se-ão de imediato, alguns motivos para responder afirmativamente.

⁽¹⁾ Classe de Descoberta — prática pedagógica que consiste na deslocação de uma turma (professores, alunos e monitores) durante um determinado período (uma a três semanas) a uma terra diferente do seu *habitat*, no País ou no estrangeiro, entrando em contacto com realidades naturais e/ou culturais diferentes da sua.

1 — As alterações sociais

As alterações sociais decorrentes da (re)construção da Europa e de um processo de mundialização crescente arrastam consigo um conjunto de inevitáveis intercâmbios culturais e económicos que colocam Portugal perante o problema da sua identidade e sobrevivência cultural mais grave ainda pela sua condição de país semiperiférico). Dentro do próprio País, entretanto, diferentes culturas coexistem, com diferentes ritmos de vida, diferentes representações do trabalho, dos lazeres, da comunicação, etc. E a Escola, pela sua relação directa com o todo social, é um espaço privilegiado para percepção estas diferenças e a partir delas produzir formas de conhecimento, pois no confronto com situações estranhas à vivência do seu quotidiano, e perante a necessidade de estabelecer comunicação, a criança dá-se conta de que a sua visão do mundo, os seus valores, podem não ser suficientes para compreender totalmente uma outra realidade. A reestruturação da sua compreensão das coisas implicará o desenvolvimento de processos cognitivos mais ricos que os que advêm da simples informação transmitida pelo professor.

2 — Educação e instrução, onde a fronteira?

A Escola e a vida misturam-se cada vez mais e cada vez mais têm pontos comuns. As alterações sociais e culturais dos últimos anos são acompanhadas por movimentos de pedagogização das instituições e institucionalização da actuação pedagógica.

Se por um lado há cada vez mais informação (com características instrucionais) produzida para as empresas, sindicatos, autarquias etc., por outro lado, cada vez mais áreas, como a educação familiar, os jogos, a produção artística, etc., são institucionalizadas e aproximadas da escola formal. As fronteiras esbatem-se, o instrucional já não é privilégio da Escola — mesmo ao nível da educação básica — e cada vez mais lhe é exigida a função educativa: pede-se à Escola que faça educação para a cidadania, para a saúde etc.. As perspectivas de alteração social obrigam pois a Escola a encarar como tarefa também sua a preparação dos alunos enquanto futuros adultos, favorecendo a sua mobilização como cidadãos numa Europa em mudança.

3 — A Escola e o meio — dinâmica viva à volta de um projecto

A Escola vive em relação estreita com outros parceiros sociais. Cada vez mais se afirma o papel educativo de outras instituições para lá da Escola: pais, estruturas autárquicas, clubes, associações, etc. Estas são, não só espaços privilegiados de trabalho ao nível educacional, mas podem permitir também rentabilizar a componente instrucional e melhorar as aquisições cognitivas. Por um objectivo comum serão modificadas as relações entre a Escola e o meio tornando-as mais positivas e significativas: emerge o sentido de cooperação e de solidariedade e muitas das representações sociais que pais e professores têm uns dos outros, confrontam-se e alteram-se. Alunos e professores descobrem que os limites da Escola são mais latos que os da sala de aula ou do sistema organizativo em que se integra.

Quando, à volta de um projecto como «deslocação de um grupo de alunos» se reúnem pais e através destes e da Escola se mobilizam outras instituições, gera-se uma dinâmica que favorece e torna significativo o papel de outras componentes sociais no processo da educação. E a relação destas com a Escola torna-se uma relação funcional e frutuosa.

4 — Aquisições cognitivas resultam do processo de intercâmbios

Um dos disfuncionamentos da Escola advém-lhe não só da desadequação do que ensina mas também de modo como o faz: «A prioridade do verbal e do discurso, em detrimento da acção numa situação real caracteriza estes modos de apropriação do saber na escola» (Anita Werber).

A introdução de novos elementos na prática lectiva (como por exemplo a correspondência com uma turma distante) produz alterações no comportamento dos alunos, alterações essas que são à partida estimuladoras da interacção e do processo de aprendizagem. Não será apenas a relação afectiva com o momento aula — fruição do tempo lectivo — mas também um maior grau de significância dos conteúdos curriculares apresentados no novo trabalho: escrever é significativamente relevante se quero comunicar com outros alunos distantes; conhecer a minha cidade é necessário se quero falar dela; aprender cálculo pode ser essencial para participar na angariação de fundos para uma viagem. E quando uma deslocação efectivamente se realiza mais ricas são as aquisições;

trata-se aprendizagens feitas pela vivência directa e em situação: que melhor compreensão do espaço que a do espaço percorrido? Que melhor conceito de distância que aquela que se relaciona com o tempo que levou a superar? Que melhor compreensão do funcionamento simbólico de uma carta geográfica que a que é feita pela relação directa do espaço físico representado, com a estrada que se percorre, o rio que se atravessa, a montanha que se sobe?

A própria cultura reconhece-se e afirma-se no confronto com o estranho, o «não classificável», o diferente. Na situação de confrontação «de facto» com outros universos a criança descobrirá — pela necessidade de explicitar — o que implicitamente já conhecia: os traços comuns que o identificam com os seus colegas, a sua turma, sua terra e o seu país. E essas descobertas serão uma conquista, se feitas num clima de confiança num contexto de valorização e bem-estar. A identidade psico-social da criança não se sente então em risco e a valorização positiva reforçará os traços de identificação, facilitando-lhe futuramente estratégias de adaptação em situações novas e diversas.

5 — A classe de descoberta e os intercâmbios culturais na socialização da criança

A partilha do quotidiano entre o professor e os alunos nomeadamente dos momentos de lazer, do jogo das actividades domésticas — desenvolve laços, cria ocasiões para a colaboração, para a confrontação, enfim, para a participação na difícil aventura que é viver em conjunto.

As representações que a criança tem do professor e da escola são, em situações deste tipo, menos estruturadas, permitindo uma re-elaboração do papel que ela atribui ao professor; diminui a resistência e aumenta a receptividade à interacção com aquele e com o grupo.

Por outro lado o afastamento — que a criança sabe temporário — do núcleo familiar (o que nem sempre é fácil tendo em conta a resistência dos pais) resulta numa espécie de conquista: os adultos confiam nela, reconhecem-lhe capacidade para uma certa autonomia e maturidade.

abc

INFORMATICA, Lda

Rua dos Sapateiros, 160-20

Telef 346 22 40/347 59 40 - Fax 32 50 70

Telex ABCINF, 13348 P

1100 LISBOA

ATARI o computador do presente

ATARI o computador do futuro

o preço? ... Uma agradável surpresa.

A T A R I

- Grafismo superpotente
- 4 Megabytes de memória
- 20 Megabytes em disco
- Impressora Laser SLM804
- Monitor de ALTA resolução

Importador/distribuidor: ABC-INFORMATICA, Lda Rua dos Sapateiros, 160-20 LISBOA

Agentes em:

LISBOA

BRAGA

SJOÃO DO ESTORIL

VEISEU

PORTIMÃO

SETUBAL

Rua da Assunção, 67

Av. Central, 85-10

Av. Florinda Leal, Loja 1-A

Rua Direita, 79-10

Rua D. Carlos I

Largo da Misericórdia, 28

1100 LISBOA

4700 BRAGA

2765 SJOÃO DO ESTORIL

3500 VEISEU

8500 PORTIMÃO

2900 SETUBAL

Tel. 32 46 47 / 32 72 96

Tel. 7 43 69

Tel. 2 67 07 33

Tel. 2 25 64

Tel. 8 36 53

Tel. 3 14 32

E o afastamento do meio habitual não é uma violência. A ruptura com o meio é atenuada enquanto a criança se mantém num grupo que partilhou uma história em comum. A diversificação de experiências pessoais apoiadas num grupo estável proporciona condições oportunas para o desenvolvimento da socialização da criança.

Finalmente podemos dizer que, para lá das aprendizagens e socialização favorecidas pelos intercâmbios e classes de descoberta os alunos encontrarão ainda resposta a necessidades afectivas e relacionais, e ver-se-ão envolvidos em actividades centradas num projecto, vivendo com intensidade invulgar uma aventura que não esquecerão.

Alunos e professores aprenderão que o mundo pode não acabar ali, na parede ao fundo da sala. E o facto de, em conjunto, terem desenvolvido um projecto e partilhado o mesmo sonho, altera definitivamente as suas relações e a forma de encarar a aprendizagem.

Classes de descoberta, tornadas repetidas e banais poderão ser um dos processos de fazer

da Escola não um espaço laboratorial em relação à vida, mas antes espaço, ele próprio, da vida, permanentemente atravessado pelo tecido social. Professores e alunos numa perspectiva de cultura global participarão de uma maior compreensão de um mundo em mudança e do papel que nesse mundo lhes cabe.

O grupo que constitui a «Oficina de Formação e Interação Cultural para uma Escola Europeia», reúne regularmente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto e faz alguma reflexão sobre estas questões enquanto tenta encontrar formas práticas de apoiar e desenvolver situações de intercâmbios e Classes de Descoberta, Ideias, propostas, experiências, sugestões e todo o tipo de contributos são úteis e bem-vindos à *Oficina de Formação e Interação Cultural para uma Escola Europeia*.

Nota

A *Oficina de Formação e Interação Cultural para uma Escola Europeia*, poder ser contactada na Esc. Sup. de Educação-Instituto Politécnico do Porto, R. Roberto Frias, 4200 Porto.

O Psicólogo na Escola

PAULA RODRIGUES SOUSA (*)

O objectivo deste artigo consiste em focar as principais características da intervenção desenvolvida pelos psicólogos de Orientação Escolar e Profissional, nas Escolas Secundárias da Zona Centro do País, começando por fazer-se uma breve referência à origem desta intervenção. Na sequência, presta-se especial atenção às estratégias utilizadas actualmente nas Escolas e reflecte-se sobre os aspectos psicológicos, característicos do adolescente em decisão vocacional. Finalmente apresentam-se algumas conclusões e perspectivas futuras de acção do psicólogo na Escola.

Introdução

As actividades realizadas pelos psicólogos da Orientação Escolar e Profissional (OEP) começaram no ano lectivo de 1983-84 com o relançamento do Ensino Técnico-Profissional. O despacho normativo nº 194-A/83 de 19 de Outubro refere que a experiência do Ensino Técnico será acompanhada por especialista da OEP em estreita colaboração com as pessoas responsáveis e com os Conselhos Directivos das Escolas, de acordo com as directrizes emanadas do Ministério da Educação.

Os psicólogos da Zona Centro recebem apoio científico e técnico da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da uc, através do Núcleo de Orientação Escolar e Profissional de Coimbra, criado juntamente com os Núcleos

(*) Psicóloga

do Porto e de Lisboa e em coordenação com a Direcção Geral do Ensino Secundário (Despacho nº 118 MC/84 de 26 de Junho).

Em Novembro de 1984 e definiu-se que o *Núcleo de Coimbra* intervinha nas Escolas da Zona Centro, o *Núcleo de Lisboa* nas Escolas da Região de Lisboa, Vale do Tejo, Alentejo e Algarve, e que ao *Núcleo do Porto* competia o apoio às Escolas da Região Norte.

Da reorganização resultou uma procura significativa e progressiva dos serviços de OEP pela Comunidade Escolar e uma actuação concreta dos psicólogos, o que, por sua vez levou a que as Escolas Secundárias não ligadas ao Ensino Técnico solicitassem, também, a sua intervenção. Em resposta surge o despacho nº 74/ /Seam/ 85, de 27 de Setembro, que permite a colocação de psicólogos em Escolas Secundárias fora da rede do Ensino Técnico-Profissional.

No ano lectivo de 1983-84, foram 25 os psicólogos que apoiaram 42 Escolas do Ensino Técnico. Em 1984-85 o número de escolas aumentou para 59 e no ano lectivo de 1989-90 já foram 50 psicólogos a apoiarem 50 Escolas Secundárias da Zona Centro.

Actualmente o artigo 26^a da Lei de Bases do Sistema Educativo propõe a criação dos Serviços de Psicologia nas Escolas. Aguardamos para breve a implementação dos referidos serviços, bem como a sua passagem a decreto-lei do projecto de Carreira.

Actividades realizadas pelos psicólogos

Apoio aos alunos do Técnico-Profissional

As actividades desenvolvidas pelos psicólogos organizam-se essencialmente através de programas específicos, realizados em sessões de grupo semanais e inseridas nos horários das respectivas turmas. Estes programas têm como objectivos gerais a implementação da escolha e a aproximação ao mundo do trabalho.

O psicólogo no início do ano lectivo realiza uma reunião com todos os professores, pretendendo através deste primeiro contacto a promoção de um bom relacionamento psicólogo-professor, a exposição dos objectivos do programa e solicitar a participação dos profes-

sos nas actividades realizadas com os alunos. Além deste primeiro contacto efectuem-se outros ao longo do ano, com os objectivos de tomar conhecimento de problemas e, se possível, resolver juntamente com os professores questões relacionadas com os alunos e com os cursos.

Outra actividade ainda consiste na organização de visitas de estudo a empresas locais de eventual trabalho futuro, que são preparadas e planificadas com alunos e professores. Estas visitas destinam-se a fornecer aos alunos contactos com situações profissionais concretas e informação específica.

Paralelamente, todos os alunos do Ensino Técnico-Profissional têm a possibilidade de participar em sessões individuais de atendimento e consulta psicológica. E no campo das actividades directas com os alunos inclui-se ainda o acompanhamento dos estagiários dos cursos profissionais, que é feito em colaboração com o professor responsável.

As acções desenvolvidas com os alunos têm como objectivos específicos:

- a) dar apoio psico-pedagógico, tendo em conta as necessidades de cada sujeito e a especificidade de cada disciplina;
- b) autoconhecimento e relacionamento interpessoal, reflexão acerca de si próprio e dos outros e da vivência e consciencialização de situações interpessoais;
- c) aproximação à comunidade escolar e ao mundo do trabalho, observação directa do mundo do trabalho, reflexão e consciencialização das aptidões e competências necessárias no trabalho.

Actividades de OEP com alunos do 9º ano de escolaridade

Para além das actividades de OEP com os alunos do Técnico-Profissional, o psicólogo promove igualmente actividades de OEP com alunos do 9º ano de escolaridade. Estas actividades são realizadas a partir da constituição de pequenos grupos (5 a 14 alunos). O psicólogo aplica um programa que se desenrola durante todo o ano, em sessões semanais de 1 hora. Estas sessões são inseridas nos horários das respectivas turmas e a inscrição nos grupos é voluntária. Para o caso dos alunos não poderem frequentar o programa de OEP devido a incompatibilidade de horários ou problemas de transporte, realizam-se atendimentos e consul-

tas OEP individuais. E aqui deve ser referido que as sessões individuais existem para todos os alunos e não apenas como resolução alternativa às incompatibilidades de provisórios.

O psicólogo contacta os pais e encarregados de educação, no sentido de uma integração relacional dos vários agentes educativos e figuras significativas para o adolescente no seu processo de desenvolvimento vocacional. Estabelece contacto com os professores e directores de turma no intuito de se trocarem informações disponíveis sobre os alunos, sempre numa perspectiva de articulação do processo de aprendizagem com o processo de desenvolvimento vocacional.

Sempre que se evidencie em algum membro do grupo sinais de disfuncionamentos pessoais que ultrapassem a esfera de tensão inerente ao programa, o psicólogo encaminha os alunos para entrevistas paralelas ao programa.

As entrevistas finais realizadas com cada aluno são uma retrospectiva do programa, em que se reflectem todos os resultados obtidos nas provas realizadas ao longo do ano.

O programa administrado baseia-se nas teorias desenvolvimentistas de D. Super e pretende desencadear um processo de emergência, de crescimento e de expressão do Eu (nomeadamente na sua faceta vocacional) para um tempo futuro, para um espaço psicológico para o desenvolvimento da motivação da personalidade (cf. Nuttin, 1980).

Em resumo as actividades de OEP desenvolvidas com alunos do 9º ano têm os seguintes objectivos:

- a) desenvolver atitudes de reflexão sobre si próprio;
- b) proporcionar o conhecimento dos seus interesses e aptidões;
- c) permitir um maior e mais aprofundado autoconhecimento;
- d) implementar atitudes de procura e tratamento de informação escolar e profissional.

Actividades de OEP com alunos dos 7º, 8º e 9º anos

Actividades semelhantes são também realizadas em grupos de 5 a 12 alunos dos 7º, 8º e 9º anos. Aplicam-se programas específicos que têm o objectivo de proporcionar aos alunos um espaço de reflexão e de construção pessoal/grupal. Têm como base um conjunto de activida-

des que procuram instrumentar o indivíduo de modo a que processe sem grandes dificuldades a etapa de exploração.

Os programas utilizados visam aumentar as competências de exploração vocacional, proporcionando informações dificilmente acessíveis, pouco habituais em relação ao meio sociocultural do indivíduo. E pretendem desenvolver nos jovens a sua capacidade de problematizar e de se abrir à novidade.

Actividade de consulta e apoio psicopedagógicos a alunos do 7º ao 12º ano.

Estas actividades são realizadas a pedido de alunos, professores e directores de turma e assumem diversas modalidades que variam de escola para escola. Das actividades possíveis destacamos: o atendimento e consulta individuais ou em grupo; e as sessões de informação escolar e profissional.

As actividades de apoio psicopedagógico são feitas a solicitação dos directores de turma ou de outros professores e têm como objectivo a resolução de problemas como, por exemplo, dificuldades de rendimento escolar, problemas indisciplinares e outros.

Frequentemente o psicólogo é solicitado a realizar consultas individuais e, na medida do possível, todos esses pedidos são atendidos. Quando as situações ultrapassam o campo específico do psicólogo, os alunos são encaminhados para instituições ou entidades especializadas. Com estas actividades pretende-se: permitir o desenvolvimento equilibrado e integral da personalidade; ajudar na resolução de situações problemáticas; possibilitar a construção do projecto de vida, através de actividades tais como levar à aquisição de competências de estudo, consciencializar o valor instrumental das aprendizagens escolares, e desenvolver o relacionamento interpessoal e fazer o diagnóstico e despistagem de situações problemáticas e seu encaminhamento.

Actividades com professores

O psicólogo promove actividades com os professores com a finalidade de melhorar e aprofundar as relações interpessoais, nomeada-

mente as relações professor/aluno, aprofundar os conhecimentos científicos e técnicos na área de Psicopedagogia, participar em reuniões dos conselhos de turma, do Conselho Pedagógico e do Conselho Consultivo sempre que solicitado e em acções de formação para pessoal administrativo e auxiliar a pedido do Conselho Administrativo.

Acções com instituições locais e regionais

O psicólogo estabelece relações com instituições locais e regionais (ex: Câmara, IEPF; FAOJ, empresas e outras), contacta com a Associação de Pais e realiza acções de informações escolar e profissional que são destinadas a toda a comunidade escolar (sessões de esclarecimento, exposições de cartazes, vídeos, livros e outro material informativo).

Aspectos psicológicos característicos do adolescente em decisão vocacional

A criança escolhe um projecto de vida que lhe permite uma actividade no momento presente. Quando pensa no futuro ela não faz a relação entre meios e fins; fundamenta-se sobre a imaginação, mas isso não significa que estas escolhas não tenham significado e valor. Somente ainda estão ligadas à identificação da criança com o seu grupo familiar.

Quando a criança passa a adolescente, torna-se particularmente consciente da necessidade de antecipar pouco a pouco uma decisão.

Este período é caracterizado por 4 estádios que se sucedem ao longo do tempo: o interesse, as capacidades, os valores e a transição.

No início o adolescente fundamenta as escolhas nos seus interesses e preferências. À medida que vai avançando na Escola Secundária torna-se apto a apreciar as suas capacidades: os interesses continuam em jogo mas cedem gradualmente lugar às capacidades como fundamentais para as suas escolhas. O futuro é visto de uma forma mais activa.

O adolescente começa a saber melhor o seguimento dos acontecimentos e reconhece a importância da educação que recebe para a preparação do futuro.

Depois de ter em conta os seus interesses e as suas capacidades. O adolescente para fundamentar a escolha, começa a voltar-se em direcção aos valores. Ele ainda não considera a sua escolha definitiva; no entanto, uma mudança importante se opera aqui: o adolescente dá-se conta a pouco e pouco, que deve ter em conta que está prestes a entrar no mundo adulto.

O estádio dos valores não contribui somente para a resolução da escolha de um projecto de vida: por um lado acentua a dificuldade que o adolescente tem perante a complexidade e, por outro lado, a própria contradição inerente à realidade do mundo adulto.

No estádio de transição dá-se a passagem do subjectivismo à realidade, a atenção do adolescente vira-se em direcção das pessoas que são capazes de o ajudar melhor a assumir a realidade. Passam a considerar ao aspecto financeiro das profissões, o tempo de preparação que exige um ou outro projecto de vida.

Por sua vez a escolha feita na escola é importante. A escola é para o adolescente o tempo e o lugar das decisões irreversíveis. Ele vai esforçar-se por encontrar aqui o que não pode continuar indefinido por mais tempo; deve, finalmente, considerar as possibilidades que restam e escolher uma delas.

Porém, ele tem de escolher durante os 7º, 8º e 9º anos uma orientação geral que mais tarde se torna definitiva, e isso exige um grau considerável de maturidade, tanto do ponto de vista afectivo como do ponto de vista cognitivo.

As primeiras opções, as dos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade não têm carácter vinculativo, o que significa que o futuro escolar e profissional do aluno não está comprometido por elas. Em termos legais o aluno pode no 10º ano fazer uma escolha totalmente independente das opções feitas até então.

A escola oferece até ao 9º ano de escolaridade uma variedade de opções de áreas que permite experimentar, contactar, conhecer várias actividades e ramos do saber, de modo a possibilitar ao aluno a descoberta e/ou a consciencialização dos seus interesses vocacionais. Mas depois do 9º ano de escolaridade a opção escolar assume uma particular importância devido às implicações que tem na vida futura do aluno.

Como escolher? Como se deve preparar uma escolha?

Elaborar um projecto de vida futura, esboçar planos e objectivos que se pretendem alcançar constitui tarefa prioritária e de grande importância: como é que os alunos podem interessar-se em percorrer um caminho se não sabem para onde querem ir? Ou seja, que in-

interesse podem ver os adolescentes em estudar se não sabem para que é que o fazem?

Mais uma vez se torna necessário planear antecipadamente o futuro, de modo a que qualquer escolha que se faça surja integrada num projecto.

Para isso há que ter em conta os interesses vocacionais e as suas capacidades predominantes, o projecto e o estilo de vida que pretende alcançar; isto é, o conhecimento de si próprio, a informação sobre a escola e sobre a profissão.

E por que actividades profissionais se interessa? E como é que as características pessoais e tudo o que os adolescentes conhecem se adequam e influenciam os seus interesses? O que têm de escolher?

Os adolescentes ainda se orientam de uma maneira subjectiva no que se refere a uma decisão acerca do futuro.

Perante as características psicológicas dos adolescentes, as actividades dos psicólogos pretendem contribuir para o desenvolvimento psicológico e para a construção da identidade pessoal dos alunos, participando na sua formação

integral. Por isso também promove a informação escolar e profissional: para ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e das formações como das actividades profissionais, alargando-a aos pais, encarregados de educação e professores, favorecendo a articulação entre a Escola e o mundo do trabalho.

Conclusões e perspectivas futuras

Na verdade a prática psicológica mostra a cada passo que a pessoa é um sistema integrado em desenvolvimento; por exemplo, os comportamentos vocacionais são expressões da personalidade total em desenvolvimento e não é possível ajudar alguém com um problema vocacional sem reconhecer outros aspectos da sua vida.

Um dos trabalhos do psicólogo com os alunos do Secundário tem por objectivo ajudá-los a elevar a sua maturidade vocacional como di-

COMPUTADORES **abc**

CHEGARAM 1 Mb XT 10/12 MHz **PROVARAM** 4 Mb AT-286 - 12/16/20 MHz **FCARAM** 16 Mb AT-386 SX/25/33 MHz

NEW INTEL 32 BIT 486 - 25/33 MHz



PORTÁTEIS:

De AT 286 20 Mb plasma CGA
a AT 386 200 Mb VGA cores

GARANTIA: 2 ANOS
(Período mínimo de assistência: 10 anos)

PREÇO/QUALIDADE
ASSISTÊNCIA IMBATÍVEIS

DISCOS RÍGIDOS DE 20 Mb A 4 Gb

CO-PROCESSADORES 287 e 387 (INTEL e CYRIX), RAM CHIPS, MODEMS,
SISTEMAS DE REDE E MULTIPOSTO, PLACAS VGA, MULTISYNC, etc.

abc

A VERDADE EM SOLUÇÕES INFORMÁTICAS

Rua dos Sapateiros, 160-2ª - 1100 LISBOA
Telex. 342 44 48 / 342 50 70 / 347 59 40 - Fax. 346 22 40 - Telex. 19348

menção integrada no processo de crescimento pessoal e prepará-lo para enfrentar de forma mais satisfatória os problemas vocacionais presentes e futuros.

Os psicólogos, no desenrolar das suas actividades, deparam com algumas dificuldades que impedem por vezes a concretização de objectivos fundamentais da sua prática. Assim torna-se necessário que algumas instituições e também alguns profissionais da comunidade escolar, não se aliem a esses obstáculos (indefinição de serviços, ausência de carreira) e antes sejam elementos participativos nas acções desenvolvidas pelos psicólogos de Orientação Escolar e Profissional.

Seria irrealista querer nestas páginas apresentar uma informação exhaustiva das características da intervenção dos psicólogos da OEP. Na verdade, apenas pretendemos com este artigo fornecer alguma informação acerca das funções do psicólogo na Escola Secundária pelo que recorreremos à exemplificação de aspectos que julgamos mais importantes da nossa intervenção. E se escolhemos uma revista de professores para o fazer é porque a nossa opção de trabalho (e vida) foi feita no sentido dos professores. Isto é: os professores são, por excelência, os nossos companheiros de viagem. ▲

BIBLIOGRAFIA

LEWIN, K. 1935 — *A dynamic Theory of Personality*. New York, London.

NUTTIN, J. (1965-1975) — *La structure de la Personnalité*. Paris. PUF.

PELLETIER, D. Bujold, C. Noiseux G. (1974) *Développement Vocational et Croissance Personnelle: Approche Opératoire* — Montréal. MC Graw Hill.

ETIENNE, M. Félix, N. TERESE, F. (1989) *Teoria da decisão e projectos escolares*. *Jornal de Psicologia* (Vol. 8, pág 3).

ABREU, M. V. et. al — *O psicólogo na Escola. Dos modelos de organização escolar aos modelos de prática psicológica*, Serviços de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra; 1981.

Jornal da Sociedade das Ciências Médicas, Lisboa, Abril 1982.

SANTOS E. R. — *Orientação Vocacional: a complexidade de um campo ou a especificidade única da intervenção do psicólogo*, in Cruz F. et al., *Intervenção Psicológica na Educação*, Porto, Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia, 1985.

BHOSLAVSKY R. — *Orientação vocacional. A estratégia clínica*. Rio de Janeiro. Martins Fontes 1977.

A validade das actividades expressivo-artísticas na Escola

ISABEL TELES

Desde o nascimento somos influenciados por estímulos linguísticos e o que apreendemos do mundo é-nos transmitido, em grande parte, através da linguagem. Portanto tornamo-nos humanos, em sequência de um processo educativo, cujo principal factor é a linguagem. Ela é por excelência um meio de comunicação, mas os conceitos linguísticos são por vezes incapazes de traduzir os nossos sentimentos. A Arte permite exprimir aquilo que escapa à linearidade da linguagem. Através da Arte conseguimos despertar, de forma a conhecer melhor as nossas experiências e a dar maior atenção ao nosso próprio sentir.

Actualmente, estamos cada vez mais limitados, em consequência do ritmo de vida alienante que não nos dá espaço para a participa-

ção em projectos criativos que permitam expressar o potencial artístico que cada um de nós possui.

É portanto necessário que sejam criadas condições para que, desde muito cedo, todos tenham acesso a actividades que permitam desenvolver a sensibilidade e a expressividade natural.

Sendo através do corpo e dos sentidos que as crianças exploram, apreendem e reagem aos estímulos do meio, cabe portanto ao Jardim de Infância e à Escola criarem oportunidades que proporcionem às crianças um conjunto de actividades que permitam uma vivência do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão; de forma a possibilitar às crianças uma diversidade de experiências sensório-motoras que lhes vão

permitir interpretar o mundo e também exprimir os sentimentos e criar.

E porque estas actividades envolvem a globalidade do ser humano e em particular a esfera afectiva, é importante que seja na infância que se valorizem, de forma a permitir um desenvolvimento integral e harmonioso.

Na infância, as crianças necessitam ainda de desenvolver o seu imaginário, através da fantasia e do jogo, para se socializarem. O prazer que as crianças manifestam ao realizar actividades expressivo-artísticas, cria oportunidades para o professor introduzir de forma interdisciplinar, outras áreas de aprendizagem e saber. Elas são actividades que permitem também o apuramento da sensibilidade e a aquisição de um equipamento experiencial para a vivência artística.

Estas actividades, por serem mais motivadoras, atraem mais as crianças e podem portanto contribuir para que diminuam os insucessos e abandonos escolares. Além disto, já foram realizados estudos experimentais provando que, crianças e jovens que beneficiam de actividades expressivo-artísticas, obtêm melhores resultados escolares.

E porque é diversificada e reconhecida a sua importância, os programas escolares apresentam já a área de expressões artísticas com o devido relevo.

No entanto, as actividades de expressão foram até há pouco tempo consideradas secundárias e de menor importância, tendo quase sempre uma conotação de passatempo ou mera diversão; enquanto o conceito de educação surge geralmente associado à ideia de instrução.

E por isso urgente, consciencializar todos os profissionais de educação, para a necessidade de substituímos algumas estratégias mais ou menos tradicionais que ainda existem na Escola, por actividades que, naturalmente, respeitem o equilíbrio emocional e afectivo da criança, indispensável ao seu desenvolvimento harmonioso.

É imprescindível que aos professores, seja dada uma formação psicopedagógica e artística de base, o que já acontece com os professores recentemente formados e a formar nas Escolas Superiores de Educação; é no entanto fundamental que os professores cuja formação inicial foi diferente, sejam agora receptivos às inovações que se vêm revelando necessárias para a Escola.

Se for possível que os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico sejam apoiados por equipas de intervenção na área expressivo-artística será bom, no entanto não parece possível, cobrir a curto prazo, todas as escolas do País,

com equipas constituídas por professores especializados na área das artes. Por consequência, na maioria das escolas será o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma formação polivalente, que deverá contribuir para a valorização das actividades expressivo-artísticas na Escola, de forma a permitir às crianças um contacto com as artes, estimulando nelas a espontaneidade e a criatividade.

Outro problema que se põe neste momento são os recursos materiais que não são suficientes para uma cabal acção educativa, nem adaptados às inovações que vão surgindo no sentido de uma maior participação activa e construtiva.

É também necessário que as escolas adquiram maior autonomia, de forma a poderem criar projectos próprios e a poderem envolver-se em actividades do meio circundante, tornando assim a comunidade mais participativa e interessada na vida da Escola.

Concretizar, de facto, as actividades expressivo-artísticas na Escola, é uma tarefa que neste momento, só se pode realizar com o empenhamento verdadeiro dos professores, pois se estes não estiverem realmente conscientes da sua importância, dificilmente vamos conseguir ganhar este desafio; em que é necessário ultrapassar obstáculos como a falta de recursos, a falta de apoio, a falta de autonomia, a falta de formação e reciclagem.

Bibliografia

GONÇALVES, Eurico, *A Pintura das Crianças e nós Pais, Professores e Educadores*, Porto Editora, Porto, 1976

PIRES, Eurico Lemos, *Lei de Bases do Sistema Educativo — Apresentação e Comentários*, Edições Asa, Porto, 1987

SANTOS, Arquimedes, *Perspectivas Psicopedagógicas*, Livros Horizonte, Lisboa, 1977

SANTOS, Arquimedes, *Mediações Artístico-Pedagógicas*, Livros Horizonte, Lisboa, 1989

O Despertar dos Mágicos ()*

J. MONARCA PINHEIRO

«O universo é a pátria dos sábios.»
Demócrito, frag. 247

O devir do espírito

O ser é uma sucessão de nascimentos, e somente me estou a referir ao ser do homem enquanto ser humanizado. Esse conjunto de nascimentos sucessivos implica o devir do espírito, e não se pense que esse devir é lei absolutamente imanente ao espírito, embora um nascer implique a morte de um nascido, pois, no ser humano, o nascido morto só o é porque o outro nascimento o supera em presença relativa.

* Título da obra de Jacques Bergier e Louis Pauwells, mas que aqui se evoca num outro sentido; naquele em que a palavra mágico se relaciona com a palavra magister.

** Para o Manuel Marques e Manuel Silva, estagiários das Escolas Secundárias de Vendas Novas e Montemor-o-Novo.

Díriamos que, o ser humano, ao fazer-se constante nascer não nega absolutamente o que era, mas parte do que era para o que é em cada momento, mantendo em si o que fôï, porém, dando ao que é um valor dominante.

Quer dizer que, no ser humano, o que é vale mais do que o que fôï? Não vale mais nem menos. O que é vale por si enquanto é, e quando deixa de ser não deixa de valer, deixa é de ter a função de orientar, mantendo-se latente, isto é, como reserva do espírito, podendo sempre voltar a manifestar-se, negativa ou positivamente, ou seja, podendo sempre ser um ponto de partida para voltar a negar-se, ou um ponto de partida para reafirmar-se, criativamente.

Este devir do espírito, esta mudança do homem, não é absolutamente lei, é, sobretudo,

querença. Se fosse absolutamente lei teríamos assim, em cada homem, aquela manifestação como resultado de uma ordem em que o próprio homem seria somente objecto da necessidade do espírito. Teríamos um homem títere do espírito, medium passivo de um espírito onipotente que imporia ditatorialmente ao mundo humano a sua lei. Teríamos também, provavelmente, em cada homem, esse processo de sucessivos nascimentos, mas regulado absolutamente pela lei do espírito.

Não. O dever do espírito poderá ser lei, mas é, sobretudo, vontade própria de cada homem no uso do espírito, já que do princípio do espírito nada conhecemos.

Assim, pode-se dizer que o espírito é um dado, o dever do espírito é uma necessidade, porém, o uso do espírito é que determina a condição de sujeito do homem enquanto ser de querer na criação dos seus sucessivos nascimentos.

Se o espírito é um dado e o dever do espírito é uma necessidade, o uso do espírito é um imperativo. Por isto, por mais que o espírito se nos imponha como dado e dever, cabe ao homem enquanto ser autoconsciente do dado, do dever e do uso do espírito, o ser livre, o papel de medium activo, isto é, o poder de orientação do espírito, pois, o dever do espírito enquanto necessidade humana só deve acontecer segundo o querer do homem, segundo a liberdade.

Poderá daqui inferir-se que homem e espírito são realidades independentes?

Se o espírito é um dado, é óbvio que ele não é criação humana. Se o próprio homem é um dado, é óbvio que ele não se autocriou. Assim, podem ter uma origem comum, o que não quer dizer que não sejam realidades distintas; o que não quer dizer que não haja entre si uma identidade absoluta. Homem e espírito complementam-se ou identificam-se?

Poderá daqui inferir-se que o espírito pode manifestar-se independentemente do homem?

Se as manifestações do espírito se identificam com as obras do homem, não é lícito afirmar que o espírito se manifesta independentemente do homem. Porém se as manifestações do espírito se referem ao, ou identificam com o cosmos enquanto totalidade do ser, então está feita a separação. O homem é tão-somente uma das manifestações do espírito.

Poderá daqui inferir-se que o homem é, sem o uso do espírito?

Se o homem é um dado, é óbvio que, enquanto dado, ele é sem necessidade do espírito. Mas o homem não foi nem é somente dado, é um dado que traz em si a semente do espírito, repito, a semente do espírito, e não a fonte do espírito. Então pode daqui inferir-se a inevita-

bilidade de o homem e o espírito serem um enquanto dados.

É claro que enquanto dados, o homem e o espírito são dados de algo. Do ser no seu dever? Do ser na sua imutabilidade? Do ser enquanto ser? Questões de sempre, (im)pertinentes, lacunas insuperadas.

Mas, se o homem e o espírito são dados (e esta afirmação parece-me inequívoca) podemos considerá-los resultados? Podemos dizer que o homem enquanto espírito é, sem necessidade de dever? Podemos dispensar o homem do uso do espírito.

Não. Doutra forma não realizaríamos em nós a esperança da humanização. O que quero dizer é tão-só isto: se somos o homem, se somos o espírito, devemos ser também o seu dever e o seu uso, devemos ser também esse suceder de nascimentos que só acontecem pela assunção da liberdade, isto é, somos, quer queiramos ou não queiramos, responsáveis pela orientação do espírito em nós. Por isto, a vida humana é um constante morrer e um constante nascer determinados pela vontade do homem enquanto ser de espírito, determinados pela decisão do dever, pela liberdade que, enquanto possibilidade e imperativo, deve ser busca e realização. Mudar é, pois, uma condição do homem para ser humano, muito mais ainda uma condição do homem que quer ser professor do espírito.

Mestres do espírito

Mudar. O que deverá querer dizer mudar para aquele que pretende ser professor do espírito, isto é, para aquele que quer entregar-se à tarefa de mostrar o espírito na sua génese e desenvolvimentos? Suspendamos a resposta.

Nenhum outro campo do conhecimento, a não ser a filosofia, permite melhor àquele que o estuda e que o dá a estudar, buscar em si não só os conteúdos de conhecimento mas também a arte de os dar a conhecer. É que, ao mesmo tempo que os mestres do espírito pensaram com método e com método criaram os seus pensamentos, deixaram também nos seus textos sinais de como despertar nos outros o desejo de pensar, tarefa primeira dos professores do espírito.

Se pensar com método, neles, constitui já um testemunho e um exemplo, os sinais que referimos são propostas de aprendizagem que, embora subjectivas, têm um valor que não é para desprezar, mesmo que não encontremos em todos eles os mesmos sinais, mesmo que só nalguns deles possamos valorizar alguns desses sinais.

Atenhamo-nos somente a alguns daqueles que são objecto de estudo nos actuais programas de filosofia.

Entre os chamados primeiros filósofos sente-se o pulsar de uma busca sem limites acerca da origem, mas nessa busca é comum a todos eles a intenção lógica, mesmo que nesse parto da razão por conta própria se mostre ainda o cordão umbilical da dependência divina (estigma insuperado, quicá, insuperável). Neles é clara, também, a intenção pedagógica, patente na forma aforística como nos chegaram os seus pensamentos e, sobretudo, na consciência do seu poder despertador subjacente nas suas máximas.

Anaxágoras afirma: «Todas as artes superiores devem fundamentar-se na pesquisa e na meditação da Natureza» (Platão, *Fedro*). Se a filosofia é uma arte superior então os seus aprendizes (os que se disponham a aprender) devem ter como primeira tarefa investigar e meditar.

«Enche-te de coragem, lança-te nos cumes da sabedoria, vai, medita com todas as forças possíveis face visível do mundo...» aconselha Empédocles (frg.3). para todos, o objectivo da investigação filosófica deve ser a sabedoria, porque «a sabedoria tanto é dos jovens como dos anciãos, porque a idade não faz a sabedoria», avisa Demócrito (frg. 183).

Se a primeira tarefa é investigar e meditar, se o objectivo último de tal trabalho é a sabedoria, um método possível pode encontrar-se nestas palavras — «Os sentidos são os inimigos... que teu pensamento saiba efectuar sempre as necessárias distinções» (Empédocles, frag.3); a razão como caminho de rigor.

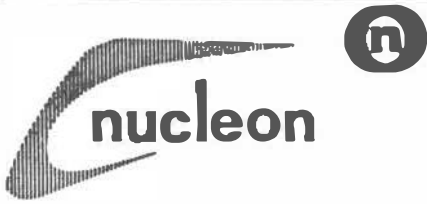
Se nem todo o trabalho filosófico tem implicações pedagógicas, este (o trabalho filosófico no Ensino Secundário) deverá tê-las, pois «a Natureza e a pedagogia estão próximas; a pedagogia transforma o homem e, por isso, cria uma segunda natureza» (Demócrito, frag. 33).

Nos sofistas afirma-se o poder da palavra dita ou escrita, isto é, o poder de persuadir pela palavra, mesmo que a palavra seja usada abusivamente na defesa de interesses subjectivos ou na relativização do conhecimento. É preciso não esquecer que os sofistas foram, na cultura ocidental, os primeiros homens reconhecidos publicamente como professores, e que a sua ocupação se prendeu com a formação de jovens, isto é, com a preparação do jovem candidato a político. Se tudo mudou com os sofistas, em relação ao objecto, aos objectivos e ao método, porque para eles «o homem é a medida de todas as coisas», sobretudo, as humanas, (Protágoras, frg. 1). algo de novo apareceu na sua didáxis: «Para obter instrução, é necessário possuir vocação e prática, e o estudo deve começar-se na

adolescência» (Protágoras, frag. 2). Determina assim, Protágoras, as condições de aprendizagem da sabedoria, condições essas que exigem a disponibilidade de espírito para aprender, o exercício do espírito com o fim do saber, e, ainda, a determinação da fase de desenvolvimento pessoal propícia à iniciação.

Se nos primeiros filósofos se encontra duma forma diluída a afirmação de princípios que permitem despertar nos outros o desejo de pensar e de atingir a sabedoria, em Sócrates não só encontramos tudo isso, mas também os princípios fundamentais de um método de aprendizagem definido com racionalidade. O método funda-se na ideia de que todo o conhecimento verdadeiro pré-existe na alma, e na dicotomia alma/corpo, valorizando Sócrates o poder da alma actualizar em si, pela via do diálogo, o conhecimento. Assim, a palavra é o escopo do conhecer recordando, pela via indutiva, até à definição, a mais rigorosa possível, dos conceitos, diríamos, até à ciência.

Mas se tivermos em consideração os vários momentos do método, podemos aí encontrar os



EQUIPAMENTOS DE PRECISÃO, LDA.

FIRMA ESPECIALIZADA NÁ MAIS DE 30 ANOS NOS SEGUINTES RAMOS

DESENHO
TOPOGRAFIA-GEODESIA
INSTRUMENTOS TÉCNICOS E CIENTÍFICOS
EQUIPAMENTOS PARA ESCOLAS SECUNDÁRIAS
INSTITUTOS
UNIVERSIDADES E FORMAÇÃO PROFISSIONAL
MATERIAL AGROTÉCNICO

PRINCIPAIS MARCAS:
NEOLT, TOPCON - G. BOSCH - LOVIBOND - P. HARRIS
SWIFT - WYLER, etc

CONSULTEM-NOS

SEDE: Av Columbano Bordalo Pinheiro, 57-A 1000 LISBOA
Telets 726 20 39 \ 726 20 72
Av. da Boavista 80, 5.ª. sala 39 - 4000 PORTO Telet 69 90 92
Telex 65 342 Fax 726 26 86

sinais claros de um percurso que é ao mesmo tempo um jogo. É claro que, o terreno de jogo é o próprio diálogo, mas os instrumentos do jogo são as palavras-ideias que se utilizam numa troca que é busca comum da sua clarificação pelo *trivium* da ironia, douda ignorância e maiêutica. Ao proclamar «Eu nunca fui mestre de ninguém» (Platão, *Apologia de Sócrates*), Sócrates assume pela negativa o primeiro princípio da maestria: a humildade; e ao definir o seu método como «aquele que consiste em dialogar com os outros» (Platão, *Ménon*), afirma o segundo: a intimidade. Não tenhamos medo das palavras. Humildade e intimidade, se Platão foi sincero na maneira como descreveu o modo de filosofar de Sócrates, querem aqui estritamente dizer paixão pelo saber, ou, melhor, a consciência total de uma forma pessoal de buscar o saber a que ninguém se mostra indiferente, porque essa forma, esse caminho, é equivocante, atraente, íntima e, simultaneamente, erótica — a paixão do saber, é o prazer do saber, o reencontro da alma na sua originalidade, porque «a busca e o saber não são mais do que reminiscência» (Platão, *Ménon*).

Se a anamnese é um ponto comum entre Pitágoras, Sócrates e Platão, este dá-lhe uma profundidade que revela não só as suas preocupações metodológicas no que se relaciona com a aprendizagem, mas também os seus objectivos epistemológicos.

Platão, porém, não se limita à recorrência anamnésica, descreve todo um percurso que, embora assente no poder despertador do diálogo, obriga a alma a uma ascensão do chão ao céu do conhecimento. O método dialéctico, que tem como ponto de partida a humildade-intimidade socráticas, revela uma gradação de momentos que não são mais do que estações do conhecimento que se ganham à custa da actividade reflexiva bem dirigida (*eikasia*, *doxa*, *dianóia*, *noesis*). Platão ao escrever que «o método da dialéctica é o único que procede, por meio da destruição das hipóteses, a caminho do autêntico princípio, a fim de tornar seguros os seus resultados...» (*República*), está a afirmar o terceiro princípio da maestria: a intencionalidade, pois, todo o método vive da sua capacidade de prova, isto é, da sua subjectividade, mesmo que essa objectividade não saia dos limites estritos da razão. A univocidade deste caminho, que faz depender a chegada ao verdadeiro conhecimento da intencionalidade e da inteligibilidade, contém implicitamente o quarto princípio: a oraculidade, isto é, a necessidade do professor do espírito se mostrar como indicador do caminho. É claro que todos os mestres do espírito sem excepção, pretenderam ver no seu caminho, o caminho, o que só abona em favor da tese: o

professor do espírito deve ser um oráculo, um indicador de caminhos, e nunca um indicador de um só caminho, porque assim a autonomia do aprendiz poderá fazer a melhor ou pior escolha, mas ela será sempre a sua escolha.

A dívida de Platão à geometria-matemática de Pitágoras está consagrada na função prope-deutica que este dá à matemática no término do método, como também anuncia a necessidade de um diálogo cuja linguagem deverá ser a do número enquanto meio e fim da própria cognoscibilidade.

Aristóteles, «o parricida», cuja arma foi a instituição de regras lógicas do pensar, que em termos de conhecimento, e quando correctamente aplicadas, fazem coincidir a validade material e formal de um raciocínio, impõe-nos um percurso que vai do juízo — «O juízo é um discurso que afirma ou nega alguma coisa de alguma coisa: é universal, ou particular, ou indefinido» (*Analíticos*) — ao silogismo — «O silogismo é um discurso em que, estabelecidas algumas coisas, se deriva necessariamente algo diferente das premissas, conclusão, pelo facto mesmo de que elas são» (*Analíticos*) —, passando pelas operações da razão, dando à dedução uma importância demonstrativa-científica e o carácter de caminho da verdade.

Este *organon* lógico, independentemente do seu valor científico, mostra a inevitabilidade do método, pois, em termos de aprendizagem, e tendo em consideração a ideia aristotélica, baseada no seu hilemorfismo, de que qualquer homem é em potência um sábio, não há actualização formal dessas potencialidades sem a necessária abstracção intelectual — meio por excelência de definir essências.

O salto é enorme mas só em tempo, porque as relações são muitas, mesmo que de contradição. Galileu faz-se por oposição ao aristotelismo, mas faz-se sobretudo, pelo poder pessoal de invenção, de argumentação — «... Como se a nossa mente, quando não adopta o discurso de outrem, tivesse por isso de permanecer estéril e infecunda» (*Saggiatore*) —, e de combate filosófico-político em nome de uma novíssima visão do cosmos que há-de criar a ciência moderna. Com Galileu as relações fenoménicas perdem o seu carácter de mistério, «salvo» por interpretações metafísicas e ganham a dimensão de ordem natural, possíveis de compreender a partir das leis que as regem e através de uma leitura universal que tem como chave a matematização-geometrização da Natureza — «A filosofia encontra-se escrita neste grandíssimo livro que continuamente está aberto diante dos nossos olhos (o universo) ... Ele encontra-se escrito em língua matemática» (*Saggiatore*) — e

necessariamente a matematização e geometrização da ciência.

O valor de Galileu, do ponto de vista de aprendizagem, (o qual chegou a ser um professor aristotélico), encontra-se na forma platônica de argumentação, ao utilizar nalgumas das suas exposições filosófico-científicas o diálogo em vernáculo; encontra-se também na definição de um método que, do princípio ao fim, tem como cerne o rigor da medida e a formulação de momentos, entre os quais se destaca o momento compositivo, pois é na invenção de hipóteses axiomáticamente formuladas e nas chamadas, «experiências pensadas» que se mostra a sua capacidade conceptual. Mas Galileu reúne em si a paciência emotiva do sábio — «Ao aperceberem-se de que se me combaterem apenas no domínio filosófico terão dificuldades em me confundir, resolveram dar como escudo do seu raciocínio errado o manto de uma fingida religiosidade e a autoridade das sagradas escrituras, aplicando-as, com pouca inteligência, à refutação de argumentos que nem sequer compreenderam (Carta a Cristina de Lorraine) —, a habilidade investigativa-técnica (telescópio, modelos mecânicos) e o fulgor conceptual do filósofo — «Mas, mesmo sem qualquer outra experiência, é possível provar claramente, por meio de um argumento certo e concludente, que um corpo mais pesado que outro não se move mais rapidamente do que este, desde que ambos sejam do mesmo material...» (*As duas novas ciências*) —, qualidades aconselháveis a um professor do espírito.

Descartes, à semelhança de Sócrates, toma a posição do investigador que parte da alma para tentar compreender os próprios mistérios da alma, aparentemente sem a pretensão de fazer escola, isto é, sem a pretensão de impor uma doutrina. E digo aparentemente porque sinto que não é legítimo pensar quem, tanto um como outro, não estivessem conscientes do valor pedagógico dos seus métodos, mesmo que afirmem o contrário: «Assim, não tenho o propósito de ensinar aqui o método que cada um deve seguir, para bem conduzir a sua razão, mas tão-somente fazer ver de que maneira procurei conduzir a minha» (*Discurso do Método*).

Se em Descartes se encontram posições muito próximas das de Galileu em relação à negação do aristotelismo, outro é o caminho em relação ao método de aprendizagem, já que, ao instituir a dúvida como meio, ele institui simultaneamente a certeza como regra, porque, a relacionar a dúvida e a certeza está essa evidência lógica do «penso, logo existo» — «O primeiro consistia em nunca aceitar coisa alguma por verdadeira, sem que a conhecesse evidentemente

como tal...» (*Discurso do Método*) — que tem a sua raiz no rigor das evidências matemáticas.

Instituído o método, que inteligentemente se funda na dúvida (evidência, análise, síntese, enumeração), Descartes encontrou o seu ponto de apoio (a certeza do eu) e pode assim «mover o mundo», isto é, partir para as provas: da existência de Deus e da compreensão científica do próprio mundo, ou seja, sem sair de «casa» (da alma) ele torna possível a qualquer homem, que pense segundo o seu método, conhecer inatisticamente as leis do mundo, já que, para ele, elas estão inscritas numa forma eterna na própria alma por dádiva divina.

Então, sem impor mas sugerindo, Descartes, discretamente, assume a humildade, a intimidade, a intencionalidade, a oraculidade e também a verdade, presentes em quase todos os mestres do espírito — «Se a minha obra, cujo modelo vos apresento aqui, tanto me agradou, isso não quer dizer que queira aconselhar alguém a imitá-la» (*Discurso do Método*), mas experimentem, tentem, terá pensado Descartes, pois muitas surpresas podereis encontrar neste jogo do conhecimento em que o homem não só é árbitro mas, sobretudo, mágico.

Professores do espírito

Agora, retomemos a questão posta. O que deverá querer dizer mudar para aquele que quer ser professor do espírito? Só pode querer dizer, procurar, buscar sem limites. Assim, os caminhos são tantos, quantos os buscadores. Os que o foram deixaram aí os traços ou as arquiteturas do seu devir do espírito e alguns tornaram-se mestres. Os que o são, tornar-se-ão ou não, mas, entre o dado, o devir e o uso do espírito só os resultados dirão.

Já Heráclito afirmava: «Devemos alertar o homem que se esqueceu do seu caminho» (frg. 71). E o caminho só cada professor do espírito o poderá fazer, porque «o caminho faz-se ao caminhar» (A. Machado).

A filosofia no Ensino Secundário é um privilégio e uma responsabilidade. Privilégio, porque ao professor do espírito é-lhe dada a oportunidade única de despertar nos outros o pensar, e não apenas o pensar segundo os outros, mas o pensar por si próprio, tão bem definido por Kant nas suas três máximas do entendimento: «Pensar por si mesmo, pensar colocando-se no lugar de outrem, pensar sempre de acordo consigo mesmo» (C.F.J. § 40); responsabilidade, porque o profes-

sor do espírito deve criar as condições necessárias e propícias ao devir do espírito que, como já o afirmámos, implica a consciência da liberdade no uso e orientação do espírito.

Apesar das dificuldades institucionais, das carências no que se relaciona com as condições de trabalho, e mesmo das desmotivações pessoais, quer de professores, quer de aprendizes,

tais obstáculos não são de todo impossibilitadores de uma relação geradora de espíritos libertados e de libertadores do espírito. E depois, sendo a filosofia no Ensino Secundário uma disciplina, ela permite transformar-se a si mesma numa «indisciplina», isto é, ela contém em si a possibilidade da subversão, porque, todos o sabemos, pensar é dizer não. ▲

Reflectindo ...

Um Breve Contributo Para o Sucesso da Reforma Educativa

MARGARIDA SANTOS

A Reforma Educativa tem sido um dos «cavalos de batalha» deste Governo. Sobre ela se tem vindo a legislar intensamente, sobre ela se tem falado desmedidamente. No entanto, para que ela seja uma realidade, muito mais se tem a fazer.

Todos sabem que ela só será efectiva (e a geração vindoura não nos perdoará se assim não for) se os agentes transmissores acreditarem nela e nela se empenharem. Os agentes desta reforma são os professores e estes constituem uma classe excessivamente extensa para ser controlada ou seleccionada — não é como seleccionar jogadores para a equipa nacional de futebol —, por isso é necessário criar incentivos aos profissionais de educação para que eles assumam esta reforma como a «sua» reforma.

Toda a gente está consciente que a Reforma Educativa é imperiosa e urgente: os sindicatos de professores reclamavam-na há muito, os professores criticavam as deficiências e alguns propunham soluções, outros começaram a mudar a Escola, sozinhos, à margem da corrente. O facto de não haver avaliação do trabalho dos professores propiciou que se revelasse a competência e o interesse de alguns que eram movidos apenas pelo brio e opção pessoais de realizar um trabalho consciencioso. Todavia, muitos deixaram-se adormecer na rotina e na tradição, uma vez que nada se lhes exigia. E agora? Como fazer para recuperar muitos professores que poderão ser profissionais competentes? Parece-me que é necessário dar incentivos, mas... quais? Como?

Todo o professor é um ser humano, daí de-

correrá que se conheçam as motivações mais gerais de todo o ser humano e enquadrá-las numa perspectiva colectiva de classe (profissional e social).

Mas será preciso ir mais longe e compreender as motivações particulares, mais específicas que movem um professor(a) a empenhar-se vivamente num trabalho intenso, dinâmico, e até oneroso, e enquadrá-las numa perspectiva individual. A avaliação do trabalho dos professores, e não dos professores, é de uma grande complexidade porque se trata de um trabalho em que algumas vertentes não são visíveis. Educar é propiciar condições para um desenvolvimento completo e harmonioso de todo o indivíduo, tendo por suporte um quadro valorativo que pode divergir de pessoa para pessoa, e transmitir conhecimentos úteis à vivência comunitária.

Avaliar o trabalho do professor apenas pelos conhecimentos que o aluno demonstra parece-me demasiado reducionista da função educativa, mas como avaliar aspectos dessa função se o professor a desempenha sozinho na sua sala e pode, como eu já vi muitas vezes, falsear os dados a um observador estranho? De facto, talvez seja a melhor solução, partir da Escola na sua globalidade e conceder a todos os elementos do corpo docente de uma Escola dinâmica uma valorização suplementar que tenha um efeito prático: acumulação de pontos que permitam a ascensão ao escalão seguinte com alguma antecipação.

No entanto, ainda será necessário pensar que os professores não são missionários e como diferenciar os mais dinâmicos de um grupo? Há pessoas mais enérgicas e estas são imprescindíveis a um corpo docente que pretenda activar uma Escola de acordo com os princípios e os objectivos da Reforma Educativa. A avaliação do trabalho do professor contempla estas diferenças? De que modo? Se a avaliação não marcar as diferenças também não será justa, deve dar-se «a César o que é de César» para que haja motivação. O professor é um ser social e vive numa comunidade que valoriza certos bens e possui um quadro de referências objectivadas na posse de objectos-símbolos (vestuário, casa, automóvel, móveis,...). Não se lhe deve pedir que abdique desse quadro de referências para viver de acordo com o «ideal prático e cristão de.... e a exercer as virtudes morais (de austeridade) e um vivo amor a Portugal»⁽¹⁾. O trabalho do professor deve ser reconhecido e valorizado qualitativa e quantitativamente com reflexo na sua situação financeira, caso contrário deixará de haver professores a médio prazo para haver um excedente de quadros médios de empresas, já que estas dão resposta às motivações interiores que movem os indivíduos na procura de bem-estar social. ▲

(1) António Nóvoa em «Os Professores — Quem são? Onde vêm? Para onde vão?», publicação da Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física, Abril de 1989.

Transportes Escolares Degradados

JOÃO BOTELHO (*)

Trago à vossa consideração um problema pouco discutido e talvez esquecido: os transportes escolares. De facto, quem questiona a segurança, a organização e a gestão dos transportes escolares?

Este assunto só surge nos títulos dos jornais quando se verifica «mais um acidente mortal com transporte de crianças», o que, nos últimos tempos, não tem sido tão raro quanto isso, infelizmente.

Na verdade, as queixas dos alunos sobre as más condições de transporte, o mau estado dos autocarros, a falta de tratamento correcto dos funcionários das empresas, as multas quase

diárias que a Brigada de Trânsito aplica às empresas por excesso de lotação, são exemplos dos lamentos frequentes de alunos de todo o País sobre a actual situação dos transportes escolares.

A organização e controlo de funcionamento dos transportes escolares do ensino regular é da competência dos municípios, sendo dois os critérios básicos que presidem à sua feitura: a) os transportes não podem obrigar os estudantes a tempos de espera superiores a 45 minutos ou a tempos de deslocação superiores a 60 minutos, em cada viagem simples; b) caso os meios de transporte colectivos não preencham estas condições, deverão ser utilizados veículos em regime de aluguer ou da propriedade dos municípios (exemplo — o Município de Nelas

(*) Professor da Escola Secundária de Nelas

dispõe de alguns veículos mas esta solução, além do elevado investimento inicial, acarreta problemas de pessoal, de manutenção, reparação e substituição das viaturas).

O processo de transferência de competências relativas aos transportes escolares para os municípios foi um assunto muito discutido em 1984/1985 e ainda hoje as questões então levantadas se mantêm pertinentes. O que significou a sua transferência em termos de cumprimento da escolaridade obrigatória, em termos de apoio aos alunos, em termos de contributo para a redução do insucesso escolar, em termos do contributo para melhores condições de trabalho?

Esta questão dos transportes escolares insere-se no campo muito vasto da Acção Social Escolar que, como todos sabemos, é decisiva para o cumprimento com sucesso da escolaridade obrigatória. É-o não apenas devido à vertente dos transportes escolares, mas, e muito pela vertente alimentação e pela vertente auxílios económicos, já que a igualdade de oportunidades é um objectivo a concretizar ao longo de todo o processo educativo. Assim, creio ser pertinente perguntar: — como será feita a reestruturação global da ASE?

Outra questão que poderemos colocar é relativa ao alargamento da escolaridade obrigatória para 9 anos e o facto de uma população

escolar relativamente reduzida poder eventualmente significar que os transportes escolares não são uma verdadeira alternativa para o estabelecimento escolar a distância normal, não conseguindo, consequentemente, compensar a redução da procura que a falta de estabelecimento próprio provoca, sobretudo para além da escolaridade obrigatória, problema já levantado em 1988 pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo.

Termino este artigo fazendo um especial apelo às Associações de Pais e Associações de Estudantes para que colaborem, incentivem o diálogo, apresentem propostas e debatam este problema com os municípios, Conselhos Directivos, Conselhos Pedagógicos e Directores de Turma, pois a segurança, o regular funcionamento, a organização do processo dos transportes escolares não é nem pode ser apenas um processo de transporte de crianças de suas casas para o estabelecimento de ensino (e vice-versa), pois o bem-estar do estudante depende de uma ampla gama de factores que excedam largamente o conjunto de serviços incluídos na Acção Social Escolar. Mas, se acreditarmos que o Ministério é uma entidade zeladora dos nossos interesses, então fiquemos tranquilos e quietos!

Se acreditarmos no Pai Natal também vamos ficar tranquilos! ▲

INDISPENSÁVE L ER !!

VANTAGENS PARA ASSINANTES



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

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

O **professor**, inteiramente escrita por professores, constitui um facto inédito na história de publicações editadas no nosso país sobre a temática da educação e ensino. 1991 - ano do 20º aniversário - será especialmente dedicado aos assinantes de o professor e esperamos poder traduzir em realidades as sugestões que deles nos chegam.

12 números	2 520\$00
24 números	4 800\$00



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



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



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

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

Uma Gota de Sangue ()*

ARMINDO JORGE SOUSA CARVALHEIRA

Tem a sua história tudo quanto há sob a roso do sol. Assim este viajante, para perto irá, que pouca pressa mostra, adormecida na compassada marcha do jumento que o leva, quem dirá sas fadigas ou dos pesos que assim o retardam. Ou aquele gavião que além voa em seus redondos círculos, julgamos nós que não saberá descrever no céu uma linha recta, quanto se engana quem cuida, agitou um coelhito as orelhas, eum risco rasgou o céu, onde está o gavião. Ou este rolando seixo que assim ri no límpido espelho da ribeira, que diria se pudesse contar das trovoadas e dos ventos, dos rígidos gelos de mil invernos, das quedas e das cascatas e dos tempos que neste arenoso descanso finalmente o depositaram. E assim este Cristo de madeira, que do seu

nicho nos observa, pequena coisa parece no largo pano da parede de granito, nesta penumbra húmida de capela de aldeia, que mágicos poderes encerrará em tão apagada simplicidade.

Sáfu, há muitos anos, das mãos de um mestre carpinteiro, que fazia, para os lavradores, carros de bois por estas terras. Seria inverno, de pesadas noites, quando o mestre por aqui se quedou em trabalho. E fôï ao serão dos seus rudes labores de escopro e de enxó que deu lugar a mais perfeitas vozes do seu antigo ofício a mais delicadas emoções das suas velhíssimas mãos.

Este Cristo que assim nasceu numa noite de inverno era de pau de amieiro. Encostava a uma cruz de pinheiro vulgar um corpo desproporcionado, no qual a arca de um tosco peito em quilha se avantajava às minúsculas dimensões di ventre cavado pelos sofrimentos do calvário, e das coxas sumidas na febre, nos jejuns, no mordente azorrague pagão. Os membros eram

diminutos, quse feitos apenas para fixar os cravos sacrílegos, que o místico empenho do mestre carpinteiro assim viu de desconformes tamanhos, e assim fixou em desmesuradas cabeças. Os pálidos tons da matéria original davam ao corpo deste Cristo as ajustadas cores da agonia e do suplício, que ainda hoje mantém. Ficava, decerto, satisfeito o mestre com a sua obra, salvo o incômodo vermelhão de um nó afluorando, e que do informe tronco original vinha a corresponder exactamente ao alto da cabeça. Foi a bico de canivete que o mestre lavrou esta mistura de coroa de espinhos e desgrenhada melena, que salvaria a situação.

Não sabemos de que modo foi este Cristo parar a casa de um moleiro, nem se lhe perturbou as noites o cantar da mó sobre o grão, nem quantas invernias contou até ficar sozinho, sobre a velha mesa de um quadro sem janela, quando o moleiro, a isso forçado pelas mudanças técnicas, abandonou, por outras, as sagradas artes da água e do grão. O que temos apenas por seguro é que, em certo dia, um cristão que passava ao correr da ribeira decidiu entrar a porta escancarada do moinho abandonado, e sobre a mesa encontrou este solitário Cristo, afogado na humidade do quarto interior. E, sobre a face esquerda, do alto da cabeça, lhe escorria um lento fio de sangue sofredor. Cristão dos verdadeiros, no íntimo consumido ao fogo dos pecados que o salvador assim sozinho ia expiando, levou consigo o Cristo, e a todos convenceu a evidência milagrosa do divino sinal.

Era, era por certo, a mordedura dum espinho, ele, como os outros, um espinho dos pecados dos homens — nunca findos e nunca finalmente expiados! — que assim atormentava a salvadora carne; era, por certo, um alarme do céu, um grito às consciências, quem sabe se uma trágica advertência, uma tão vermelha lágrima de sangue assim correndo.

Cuidado pelos temores da contrição geral, ao Cristo foi cedido o nicho da capela. Houve que desalojar um São Teotónio, mas esse era um velhíssimo abade, algo obtuso e muito distanciado, de quem nunca constou tão real, e visível, e humano sacrifício.

Veio o inverno. Não era preciso que o inverno viesse, para trazer a chuva, elemento ignorado, mas de grande peso nesta história. Por estes montes tão velhos como o mundo, é sabido que as nuvens se desatam, sem tempo nem pretexto. Mas o inverno veio, muito molhado e

persistente. Mal cuidado e antigo, o telhado da capela fez o que pôde para salvaguardar o recato dos seus místicos inquilinos. Mas uma telha, uma idosa telha mourisca, que mais fraca saíra das mãos do forneiro, e que estava ali mesmo à flor da parede, cedeu a tanta água. O tecto gotejou, e uma lágrima de sangue vermelho e sofredor voltou a correr pela face esquerda deste Cristo.

Esta repetida ocorrência foi notada com o maior alvoroço, e deixou um fundo de aflição. Vieram, devotas, as zeladoras, a recolher num sudário de linho o sangue salvador. As vozes de milagre agora mais definitivas e urgentes, voltaram a correr mundo. Cedeu, enfim, a rebeldia de alguns incréus. E acordou-se para Março uma jornada de louvor e desagravo. Uma romaria que ali juntasse os povos rendidos ao fervor divino, sem folgedos nem outros paganismos, que fosse grata ao coração de Cristo. Mas uma das mu-



Instituto Superior de Psicologia Aplicada

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA*

Psicologia Clínica

Psicologia Educacional

Psicologia Social e das Organizações

(Pré-inscrição para o ano lectivo 1991/92: 116 a 30/7 de 1991)

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Saúde Mental Comunitária

Reabilitação (Inscrição: de 2 a 30 de Maio de 1991)

MESTRADOS**

Psicopatologia e Psicologia Clínica

Psicologia Educacional (Pré-inscrição até 30 de Julho 1991)

Comportamento Organizacional

(Pré-inscrição até 30 de Julho 1991)

* Reconhecimento oficial: - Despacho 128/86 do MEC

** Reconhecimento oficial: - Portaria 385/91 do MEC

INFORMAÇÕES: SECRETARIA DO ISPA

Rua Jardim do Tabaco, 44 - 1100 LISBOA Tel 86 31 6456 Fax: 86 09 54

lheres notou que havia humidades no tecto da capela, e descobriu que a intempérie tinha atingido o pobre nicho, porventura afligindo o Cristo desta história. Era tempo e ocasião de mandar correr o telhado, não há como os trovões para valer a Santa Bárbara.

Serenaram os ânimos na pacatez rotineira da vida. Mas o que não esmoreceu foi o ardor da fé dos romeiros, de perto e de longe. Atraídos por este aroma de sobrenatural, pressionados por suas correntes aflições de vida madrastra, de porco doente, ou de filho distante, foram aparecendo em número cada vez maior. Pediam milagres, e deixavam oferendas. E levavam para as suas terras o mesmo coração aflito, temperado agora no bálsamo desta celeste intimidade. E assim começou este Cristo a ouvir notícia dos seus milagres. E sentiu, sagrado mas profano, uma indizível comoção interior.

Já vinha perto do dia da romagem. Ninguém voltara a ver sinais de sangue na tosca face do Cristo. Mas ninguém duvidava de que, nesse dia, a mão divina, caprichosa mas magnânima, voltaria a manifestar-se. O povo andava contente, e a chuva que voltou persistente como por estes montes sempre cai, era a única preocupação. Na véspera, combinou-se que, perante a invernia, o justo era não fazer sair os andores em

procissão. De mortificações do corpo tinham os santos todos larga história, seria desamor martirizá-los mais. Além disso, eram fatos e enfeites que ficavam em risco, eram rendas e veludos expostos à ruína. O bom senso fechou as cerimónias na capela, a devoção de cada um lhes acrescentaria o que perdiam em fulgor das vistas.

Quando chegou a noite, e, tudo preparado, o último devoto fechou a porta da capela, o Cristo estava preocupado. Não lhe desagradava este confronto do nicho seco, e assim protegido da invernia pelo telhado novo. Mas pesava-lhe na alma, tanto como a culpa de um novo calvário, a decepção que inundaria os corações crentes do povo, se o divino choro não voltasse, ao menos no dia da festa. Passou, neste conflito, a noite inteira. E, de madrugada, chovia por estes montes a bendita água que Deus mandava, subiu, sorrateiro, ao telhado, e partiu uma telha que estava mesmo ali à flor da parede.

No dia seguinte, uma vermelha lágrima de sangue escorregava pela face esquerda este Cristo. De novo exultaram os povos, postos assim entre o temos divino e a mística exaltação. E desde então, sempre que chove, e porque os humanos pecados não têm fim, uma gota de sangue divino se derrama. ▲

Golfo Pérsico

Vamos prà escola!

Este grito de índios à beira do assalto ao sol, de espada de *Y-man* em riste e que por certo se transmutará em *scud* ou *patriot* consoante o íntimo fuso horário de cada um, é terno engôdo de adultos que olhando os seus índios esquecem o resto e os restos da guerra e das guerras, enquanto sorriem ou rabugeiram alaridos e correrias. A imprensa estrangeira ocidental, na sua generalidade, também não resistiu ao apelo da tradicional saudade do «regresso às aulas» e não sabendo já como motivar para o caso do Golfo lembrou-se das escolas e espreitou a ver como era, fazendo-lhe uma referência morna no passado Abril que revelava claramente o apetite de ocasião de quem não sabia como funcionava «antes» e ficara desiludido com o que vira, ou de quem já esquecera que a guerra era *post-moderna* e terminara só para os militares ocidentais.

Além do mais, este «regresso às aulas» não foi tão poético assim, porquanto naqueles países «da guerra do golfo» coincidiu geralmente com o fim de férias semestrais, apenas acarretando prolongamentos de uma ou duas semanas o que, «se bem me lembro», é bem pouco para qualquer estudante que se preze, não fora neste execrável caso o peso de eternidade em cada segundo do desbragado relampejar de vidas, medos e haveres magicamente sumidos em *post-modernas* luzes.

Neste particular contexto, o *Monde de l'Education* optou por uma panorâmica geral do acontecimento nos países da região mais directamente implicados no conflito. É uma notícia que se dirá *demasiado* racionalista até para franceses, por estranhamente desidratada, sem *frisson*: diz o que sabe, coisa pouca e bem concreta. Mas é nesse não dizer que a primazia dada ao Iraque e alguns pormenores de outros

países fazem o ressaltado do quanto não se sabe do caos que o Grande Encenador e nós, plural sem majestade nem arte, consentimos e só muito devagarinho e lá mais para depois do depois iremos conhecendo. Pela nossa, digamos, «afinidade» com o «*Monde*» foi esta a informação, praticamente na íntegra, que seleccionámos e apresentamos a seguir.

«A maioria das crianças dos países do Golfo ficou impossibilitada, por períodos variáveis, de frequentar a escola a partir de 17 de Janeiro, dia em que teve início a operação «Tempestade no Deserto» desencadeada contra as tropas iraquianas.»

«No **Iraque** as escolas estavam fechadas para férias no início da guerra. Deveriam reabrir em Março mas as autoridades decidiram, nessa data «*e até nova ordem*», adiar a reabertura de todos os estabelecimentos de ensino do país. A medida foi tomada «*devido às dificuldades no sector dos transportes e por ser preciso aguardar que estejam reunidas as condições mínimas necessárias*», segundo declarava a nota oficiosa do governo. A situação caótica — hoje de autêntica guerra civil — que se instalou na maioria das regiões do país desde o início da «Tempestade no Deserto» explica cabalmente a decisão das autoridades.»

«Na **Arábia Saudita** as aulas estão anunciadas para 20 de Abril em todas as escolas e universidades. No início de Março o ministério da educação decidira prolongar por mais dez dias as férias semestrais que, por coincidência, tinham começado a 15 de Janeiro. Durante a guerra as cidades de Ryad e Dahrán foram alvo de mísseis iraquianos e a 11 de Fevereiro um *scud* explodiu na área da universidade de Ryad fazendo dois feridos entre os guardas do estabelecimento.»

«Na **Jordânia** as escolas reabriram normalmente a 28 de Janeiro, no termo dos vinte e um dias das férias de Inverno. Os trabalhos começaram com «aulas de segurança»: informações e exercícios de protecção civil. Mais de um milhão de crianças aprenderam as chamadas *medidas de urgência*: correr para os

abrigo em caso de ataque aéreo; ficar calmo; evitar acções precipitadas em momentos de perigo; aprender a viver em estado de alerta permanente.»

«Nos **Territórios ocupados** a administração militar israelita autorizou a 19 de Fevereiro a reabertura de jardins de infância e de algumas escolas. Todavia, a maior parte das 300.000 crianças palestinianas não podiam regressar às aulas dado o recolher obrigatório de 24 horas imposto pelas autoridades militares israelitas.»

«Em **Israel** as escolas reabriram a 10 de Fevereiro, por ordem do ministro da educação, depois do encerramento na sequência dos primeiros mísseis iraquianos sobre Tel-Aviv a 18 de Janeiro. Os alunos dos últimos anos do Secundário recomeçaram as aulas a 27 de Janeiro, armados de máscaras antigás e depois de 11 dias de férias forçadas. As habituais campanhas estridentes que anunciam o princípio e o fim das aulas foram substituídas por música muito suave que não lembrasse as sirenes dos «alertas». Em finais de Janeiro iniciaram-se aulas especiais em três hotéis de Tel-Aviv, destinadas a crianças cujas casas foram destruídas por mísseis iraquianos. As aulas foram asseguradas por professores e psicólogos, a fim de se «ajudar as crianças a ultrapassarem a ansiedade causada pela queda dos mísseis.»

«No **Egipto** as escolas primárias e secundárias reabriram no início de Fevereiro, após as férias semestrais terem sido prolongadas por uma semana. As universidades reabriram uma semana mais tarde, portanto com duas semanas de atraso relativamente à data normal. Os estudantes egípcios que frequentavam escolas na Argélia, e noutros Estados árabes onde se registou apoio popular a Saddam Hussein, foram convidados a regressar ao seu país para aí continuarem os estudos — tal como os egípcios repatriados do Iraque e do Kuwait. O Cairo — lembremos — mantinha um contingente militar de 35.000 homens nas forças aliadas.» ▲

Estados Unidos da América

Tempos difíceis para as universidades

Continua a crise financeira das universidades americanas. As despesas de funcionamento são cada vez mais pesadas e a diminuição do número de estudantes acarreta sérias preocupações aos presidentes das universidades. Para fazer frente ao problema, as universidades optaram por duas medidas drásticas: duros cortes nas despesas e procura de subsídios.

A universidade Cornell (New-York) estabeleceu um prazo de 5 anos para conseguir 1,25 milhões de dólares; a universidade de Columbia (New-York) procura 1,15 milhões de dólares; a de Yale (Connecticut) procura um milhão, pelo menos, para 1992, e a Harvard (Massachusetts) procura dois.

A nível de corte de despesas as notícias da *Time Magazine* não são menos preocupantes.

Para além dos cortes nas actividades para-escolares há-os também directamente no ensino: a universidade Bryn Mawr (Pennsylvania) suprimiu cinco departamentos que conferiam mestrado, a de Lehigh (Pennsylvania) fechou o departamento de línguas e literaturas clássicas, a universidade de Dartmouth (New Hampshire) suprimiu 55 postos administrativos e sete desportos onde se incluem o ténis, o futebol e o golf... A universidade de Stanford, «segundo o exemplo das universidades de Harvard, Duke e Princeton, criou uma sociedade com um responsável não universitário que se encarregará de gerir as finanças e investimentos da universidade».

N O V I D A D E S

Joan Manuel Gisbert
**O MISTÉRIO DA ILHA
DE TÖKLAND**

Cecil Bødker
SILAS E A ÉGUA NEGRA

O barco que flutuava rio abaixo parecia vazio. Depois Bartolin, o negociante de cavalos, pensou que o barco continha um cadáver. Afinal o que continha era um rapaz — e bem invulgar. Este foi apenas o início da estranha história do estranho Silas. *Cecil Bødker*, chamada "o Kafka das crianças", por este seu primeiro livro para jovens, recebeu o Prémio da Literatura Infantil da Academia Dinamarquesa. Outros livros para crianças e jovens valeram-lhe muitos prémios, culminando em 1976 com o Prémio Hans Christian Andersen, o "Nobel" da literatura infantil/juvenil. ISBN 972-21-0538-8 164 pp. Preço 690\$00

Numa pequena ilha perdida no mar esconde-se o mais extraordinário segredo de todos os tempos. Tokland transformou-se num desconcertante labirinto, criado pela fantasia do enigmático Dr. Kazatzkian. À ilha acorrem aventureiros, cientistas e sonhadores, em busca de tesouros e emoções. De todos estes apenas um descobrirá a fabulosa revelação que encerra este labirinto a qual vai alterar o curso da História.

Joan Manuel Gisbert com este livro ganhou o Prémio Lazarillo, o mais prestigioso prémio de Espanha para originais infantojuvenís e foi nomeado para a Lista de Honra do Prémio Andersen de 1982, o chamado "Prémio Nobel" da literatura infantil/juvenil. ISBN 972-21-0542-6 199 pp. Preço 790\$00

Brian Aldiss
**GALÁXIAS COMO
GRÃOS DE AREIA**

«A criatura estava à espera do homem. Esticando, ela tornou toda a galáxia, em volta do aquílio de peixes dourados, com as suas flutuantes asas de morcego tacteando em busca de um ponto de apoio. Farro voltou a gritar.» Como o leitor verificará, *Galáxias como Grãos de Areia* é um livro diferente e de enorme interesse. ISBN 972-21-0554-X 212 pp. Preço 440\$00

Henrique Nicolau
TODOS E NENHUM

Erguendo tenaz e talentosamente uma obra singular nas letras portuguesas, *Henrique Nicolau* continua a merecer a atenção do público mais vivamente receptivo ao romance policial dos nossos dias. ISBN 972-21-0555-8 180 pp. Preço 440\$00



CAMINHO

o prazer de ter bons livros para ler

Versando o mesmo assunto o *US News & World Report* pergunta se acaso não serão os estudantes das minorias e os programas de investigação científica quem, no fim da história, vai pagar a grave crise económica do Superior. ▲

Washington, que lhes consagra anualmente 400.000 dólares. E «o próprio Centro Madison publica regularmente uma *carta confidencial* destinada aos jornais estudantis onde sugere temas para artigos e rubricas, e anuncia a organização de oficinas e seminários sobre publicação, produção e gestão de jornais, bem como meios para obterem publicidade. ▲

Imprensa de direita nas cidades universitárias

Diz o *New-York Times* que as cidades universitárias americanas «foram sempre local predilecto de um certo tipo de imprensa dita “de esquerda” — à americana, evidentemente.» Na sua grande maioria os *jornais clandestinos* «aí nasceram e... aí morreram — à excepção do glorioso *Rolling Stone* que, mudando de San Francisco para New-York, se tornou numa excelente empresa comercial».

Ora acontece, continua o *N-Y Times*, que há cerca de dois anos se regista nas cidades universitárias americanas a novidade periódica do nascimento da «imprensa de direita». No rasto da *Dartmouth Review* («fundada em 1980 e cujos alvos favoritos são negros, judeus, mulheres e homossexuais»), muitas das publicações recentemente aparecidas são porta-voz de um pensamento resolutamente conservador: a *Campus Review* (Iowa), a *California Review* (Berkeley) e a *Florida Review* (Florida) «que ficou tristemente célebre por ter denunciado todos os professores marxistas dos departamentos de História e de Filosofia da sua universidade». Outras publicações similares têm surgido em Harvard, Yale, Princeton, etc., e na sua maioria têm distribuição gratuita: estas novas publicações têm ajuda financeira do Centro Madison para a Educação, sediado em

BÉLGICA

Semeia ventos ...terás tempestades!

«Os filhos da greve são diplomados?», com este título gerador de muito «Ça, alors!...» o jornal *Libre Belgique* pretendia apenas chamar a atenção dos seus leitores para as consequências a médio e longo prazo, e respectivos custos nacionais, do movimento de protesto dos professores da comunidade francófona, «a greve mais longa da história da Bélgica». Para que os diplomas do Secundário sejam homologados, a escolaridade deve compreender 40 semanas de aulas. Ora acontece que algumas escolas fecharam as portas em finais de Setembro passado... Esquema semelhante se verifica com os programas, pelo que todos se perguntam como «acelerar matérias» sem sobrecarregar os estudantes. A lei não prevê derrogação por casos excepcionais, pelo que qualquer alteração terá de passar pelo Parlamento. E a fechar pergunta o jornal: «O governo não deveria ter pensado e resolvido isto de outra forma e mais cedo?». Pois é. ▲

Lovaina em pé de guerra

«Os estudantes de Lovaina têm de ser bem comportados!», foi o que anunciaram aos estudantes, e sem eufemismos, os moradores, em fúria, do bairro onde se insere a famosa universidade. Segundo consta na petição apresentada «*Todas as noites os foliões, já ébrios, andam de capelinha em capelinha urrando pelas ruas*». As «capelinhas» são os famosos *cercles*, e a petição termina com a exigência do seu encerramento. O *Libre Belgique* comenta que a petição é «um requesitório musculado a que a direcção da Universidade de Lovaina procurou dar resposta limitando o número das *soirées*. ▲

CHINA

Apenas um terço termina o primário

Dos cerca de 220 milhões de crianças chinesas que ingressam no ensinoprimary regular apenas um terço termina essa escolarização; e só um nono termina o secundário. A notícia é dada pela Agência Nova China. Ciclicamente as autoridades chinesas são confrontadas com o elevado grau de abandono que se regista no ensino. Em 1988, de novo alarmadas, mais uma vez tomaram severas medidas para limitar o fenómeno: ajudas e repreensões aos pais, perseguição judicial e fortes penas para os exploradores do trabalho infantil. No entanto não conseguiram qualquer melhoria: os mais recentes dados estatísticos oficiais voltam a revelar que numa população total de 1,133 biliões há 220 milhões (19,5%) de analfabetos e destes 70% são mulheres.

Embora a escolaridade obrigatória seja de nove anos, nas regiões rurais mais pobres os custos da escolarização excedem as possibilidades das famílias, pelo que apenas um terço das crianças em idade escolar pode frequentar a escola primária; e há regiões rurais onde nove em cada dez crianças abandonam esse ensino. As raparigas são mais fortemente penalizadas que os rapazes, já que a tradição dita que sejam mais úteis em casa do que na escola. Nas províncias mais desfavorecidas é frequente as raparigas registarem 70% do abandono verificado.

As autoridades chinesas revelam-se extremamente preocupadas com a manutenção da taxa de 19,5% de analfabetismo e com o elevado abandono escolar, dado que a sua incidência não é «nacional» mas de nível local, pelo que a consideram particularmente alarmante: havendo vastíssimas regiões rurais e

grande quantidade de população rural, isso significa que grandes zonas do país não têm, nem não vai ter a «médio» prazo, população preparada para enfrentar as resoluções impostas pela vida corrente e pelo progresso. ▲

FRANÇA

As novas reflexões sobre o ensino superior

A renovação do ensino superior volta a estar na «ordem do dia». Em Agosto de 1989 anunciou-se uma reformulação dos dois ciclos universitários. Parece, de momento, que a reflexão está suficientemente avançada para que o ministro francês da educação tenha podido revelar alguns leves indícios quando da entrega oficial do relatório «Universités-industrie».

Segundo o *Le Monde de l'Education* «o objectivo número um é o emprego: tal é, em substância, o que declarou Lionel Jospin. O ministro anunciou que deseja reunir uma conferência regular que ponha em presença presidentes de universidades, directores de escolas e dirigentes empresariais «para que em cada ano sejam debatidas directamente todas as questões de adaptação quantitativa e qualitativa das formações em busca da qualificação». Neste sentido, os serviços do ministério estudam um melhor ajustamento da formação-emprego, enquanto se diz que essa

evolução não deverá realizar-se à custa da investigação e da cultura geral, missões tradicionais da universidade». Observa o *Monde*, paralelamente, que as mentalidades mudaram pelo que se torna necessário a universidade ouvi-las. «Primeiro que tudo, trata-se de tornar a gama dos cursos mais compreensível tanto para os estudantes como para os seus futuros recrutadores. E é necessário esclarecer os estudantes desde os primeiros anos do liceu. Como não será possível manter o *numerus clausus*, que fazia a selecção, os jovens precisam saber o que os espera e o que pretendem antes de ingressarem no ensino superior». Nisso serão ajudados por previsões oficiais, a médio prazo e regularmente divulgadas com essa finalidade, sobre todos os ramos de emprego. «Essa é a condição necessária para a eficácia do sistema e que limitará repetições, fracassos e erros de percurso». Condição necessária mas não suficiente, já que se prevê a «necessidade de facultar conse-lheiros e tutorias aos estudantes e multiplicar os paralelismos, nomeadamente em todas as estruturas que constituem o primeiro ciclo do ensino superior».

«É possível imaginar, por exemplo — comenta o *Monde* — a re-orientação no início do ano civil: das universidades para formações superiores curtas ou de uma classe preparatória para a universidade. Para isso o ensino poderia ser concebido por semestres. Ou seja: as secções técnicas superiores e os Institutos Universitários Técnicos deveriam ser desenvolvidos e, sobretudo, regressarem à sua vocação primeira: receber grande número dos alunos do secundário que o finalizaram com diplomas em tecnologias. De igual modo as grandes escolas, que recebem mais ou menos alunos, deveriam aumentar proporcionalmente também os seus efectivos. A Universidade poderia, também ela, modificar as suas fileiras, actualmente muito rígidas, múltiplas e mal conhecidas. Para isso deveria apoiar-se numa formação à partida mais lata, que levaria progressivamente o estudante à especialização, propondo-

lhe em cada etapa de quatro a seis possibilidades. Assim, os primeiros ciclos poderiam subdividir-se em seis sectores (com opções): ciências, tecnologia, letras e civilizações, ciências humanas, direito-economia-administração, vida e saúde. Os estudantes preparariam um DEU ou um DEUP (Diploma de Estudos Universitários Profissionalizado). Paralelamente, institutos universitários especializados poderiam ser criados propondo-se objectivos de formação especificamente profissional: engenharia, administração geral, gestão financeira, estudos comerciais, comunicação. «As pistas de reflexão são numerosas e fortemente inovadoras. Resta esperar, conclui o *Monde*, que não demorem muito mais a passar à prática e que não se iniciem com a habitual confusão». ▲

surdo deleite vário, ao saber que a primeira manifestação estudantil se verificou em... 1658, no liceu de Nottingham, e provocou nada mais nada menos do que 2 mortos e 40 feridos. Que em 1669 um rapazito de 12 anos apresentou ao Parlamento uma «Petição das Crianças» sobre «a grande severidade da disciplina escolar da nação». Que em 1797 os estudantes que se manifestaram na escola de Rugby se refugiaram numa ilha no meio de um lago para «escaparem» à repressão. Que em 1818 foi necessária a intervenção de duas companhias militares para pôr fim à revolta dos estudantes do Colégio de Winchester. Que a «grande rebelião» do Colégio de Marlborough, em 1851, durou mais de uma semana. Que o primeiro movimento estudantil com expressão nacional data de 1889: nasceu na Escócia e alastrou por todo o país. E que em 1911 uma vaga de greves abrangendo um milhão de estudantes, afectou seriamente cerca de sessenta cidades. O autor analisa pormenorizadamente todas estas revoltas e acaba por lhes descobrir sempre as mesmas origens: más condições de trabalho, escolas e internatos «vetustos», disciplina draconiana e... os eternos castigos corporais da tradição inglesa. ▲

GRÃ-BRETANHA

A luta das classes

A luta dos estudantes do secundário em França ofereceu ao *The Guardian* uma belíssima ocasião para publicitar um novo livro, *Protests by Pupils*, e aguçar a curiosidade dos leitores do jornal divulgando alguns dos curiosos dados nele contidos. O autor, Robert Adams, director do Instituto Universitário de Tecnologia de Humberside, traça um quadro histórico dos diversos movimentos de protesto estudantil na Grã-Bretanha e esforça-se por encontrar as causas que os determinaram. Assim, por certo os britânicos terão exclamado «shocking!» em várias tonalidades de som e

O sucesso dos «politécnicos»

Segundo conta o *Guardian*, em finais de 1990 festejaram-se os 21 anos dos «IUT» (Institutos Universitários de Tecnologias) britânicos com certa pompa e circunstância. A ocorrência registou votos e cumprimentos do príncipe Carlos, de Margaret Thatcher e de Neil Kinnock, chefe da oposição de Sua Majestade.

Nascidos em finais dos anos 60, estes estabelecimentos acolheram os estudantes que não tiveram acesso às universidades tradicionais. Davam uma formação comercial, técnica, profissional ou ajudavam-nos a preparar um diploma de ensino superior. Os «Politécnicos» mantêm estreitos laços com as empresas locais a fim de responderem às necessidades económicas regionais e de fornecerem mão-de-obra especializada.

Actualmente existem na Grã-Bretanha 45 destes «IUT», 15 dos quais na Escócia. Sublinhando o sucesso destes estabelecimentos o *Guardian* alvitra que eles «bem merecem o título de Universidade — técnica ou municipal — o que lhes permitiria conferir diplomas próprios e colher benefícios com a afluência de estudantes estrangeiros». ▲

Adenda

No artigo *Advertências Necessárias a Um Encontro*, de Manuel Reis, publicado no nº 14 (3ª série), de Fevereiro de 1991, algumas gralhas podem tornar a leitura menos clara. Do facto nos desculpamos.

- P. 16, 2ª col., 9ª linha: significativo)
- P. 17, 2ª col., 24ª linha: (também elas)
- P. 17, 2ª col., 28ª linha: com a *mesma força e positividade*
- P. 18, 1ª col., 16ª linha: Music
- P. 18, 1ª col., 31ª linha: (sem... autono-
mias)
- P. 18, 2ª col., 8ª linha: pois
- P. 19, 1ª col., 26ª linha: *Cave*
- P. 19, 2ª col., 18ª linha: só uma

Projecto Escola Livre

A ideia de oferecer apoio no campo da formação geral do Homem congregou um grupo de indivíduos, oriundos de áreas de formação distinta, no lançamento do Projecto Escola Livre (PEL). Centrado num processo de criação e gestão de recursos humanos capazes de activar o Homem no seu todo, aos níveis do pensar, sentir e querer e com base nos princípios antropológicos de Rudolf Steiner, o PEL pretende desenvolver iniciativas nas áreas de formação escolar, vocacional, reeducativa, socio-económica e cultural.

Trata-se, para além da aquisição de conhecimentos rigorosos e profundos relativos às áreas escolhidas, de utilizar as matérias de ensino e as temáticas de trabalho como meios para obter um desenvolvimento harmonioso corporal, psíquico e espiritual do formando, de acordo com as suas necessidades. A aprendizagem é nesta perspectiva encarada como uma dinâmica aglutinadora de processos práticos, artísticos e científicos em que se pretende levar o indivíduo a valorizar as suas próprias faculdades humanas. Assim, a partir dos membros fundadores deste projecto e com recurso a colaboradores convidados, nacionais e estrangeiros, visa-se a oferta de iniciativas num centro específico e/ou organismos que se mostrem interessados em as acolher.

Pretendendo o PEL ser um projecto de intervenção social de carácter amplo tem, necessariamente, de obedecer a fases de implementação sucessivas que respeitem, por um lado, a existência de necessidades reais e a intensidade da procura e, por outro lado, a disponibilidade de concretização que os membros do grupo possam oferecer.

Trabalha-se neste momento na preparação da «Escola Livre» que envolve em simultâneo grupos de formação pedagógica com componentes artísticas e núcleos de divulgação dinamizadora de debates, conferências e exposições. A iniciativa «Escola Livre» está a ser preparada por um grupo de pais e professores que se

propõe criar as bases física, económica e social para a fundação de uma Escola baseada nos princípios pedagógicos de Rudolf Steiner. A partir da sua divulgação procura-se alargar o círculo de amigos e pais interessados em apoiar uma educação global.

Formou-se, paralelamente, um «Colégio de Professores», embrião do futuro corpo pedagógico da Escola e que trabalha actualmente na adequação do currículo oficial aos princípios e práticas implícitas na pedagogia adoptada e implementa as bases jurídicas para o seu reconhecimento.

A futura Escola preencherá progressivamente o percurso escolar, completando primeiramente uma etapa de 8 anos para vir depois a integrar os 12 anos de Ensino Secundário.

A tarefa a desempenhar pelo professor, tendo especial atenção às necessidades evolutivas da criança, características do segundo e terceiro septénios de vida, define-se a partir do conhecimento das necessidades individuais dos seus alunos e realiza-se no pleno desabrochar da essência íntima de cada um deles, com vista ao futuro adulto capaz de assumir socialmente com plena consciência a sua capacidade de livre arbítrio.

Para realizar uma tal tarefa cada «professor de classe» acompanha os mesmos alunos ao longo dos 8 primeiros anos de escolaridade, cimentando um relacionamento íntimo com a classe, ao mesmo tempo que acompanha a evolução de cada um dos seus membros.

O Projecto Escola Livre insere-se como grupo de trabalho no contexto e finalidades jurídicas da «Associação de Pais para o Desenvolvimento de um Ensino Segundo Rudolf Steiner». Esta Associação, não tendo fins lucrativos, existe com a finalidade de fundar jardins de infância e escolas, constituídas como entidades livres económica e culturalmente e está aberta a todas as pessoas que participem dos princípios pedagógicos que a norteiam.

Para quem pretenda contactar o PEL ou obter mais informações deixamos a morada: Projecto Escola Livre, Estrada de Alfragide, Casa Vestefália, 2700 Amadora, tel.4711920. ▲

À Descoberta Romântica dos Descobrimentos no Palácio da Pena

O convite que nos chegou à Redacção, dizia que o Palácio Nacional da Pena, a Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses e o Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para os Descobrimentos Portugueses, nos convidavam para a inauguração oficial do projecto «**À Descoberta Romântica dos Descobrimentos**».

A agenda anunciava que a data prevista era a da chegada da Primavera e Dia Mundial da Floresta — 21 de Março de 1991.

Tudo razões para que aceitássemos o convite.

Em Sintra, no amplo espaço que antecede a entrada para a rampa que nos leva ao Palácio, um grupo de crianças e algumas professoras esperava — muito antes da hora prevista.

Ficámos a saber que era uma turma do 2º ciclo da Escola Preparatória de António Sérgio, do Cacém, e que antes desta inauguração oficial outras duas turmas daquela escola tinham participado nesta descoberta, a título experimental.

Quisemos saber porquê do Cacém, e não de Lisboa, como sempre acontece nestas coisas de inaugurações oficiais. A razão era simples. «**À Descoberta Romântica dos Descobrimentos**», pelo menos neste ano lectivo, é exclusivamente dedicada às crianças das escolas do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico do Concelho de Sintra. Decisão que nos pareceu justa e acertada, e que a dinâmica equipa do Serviço Educativo do Palácio da Pena tenta levar a cabo, informando e mobilizando todas as escolas do Concelho.

Entretanto, e enquanto a inauguração tardava em se inaugurar — parece que é da praxe, mas afigura-se-nos pouco educativo — vimos chegar dois grupos que de imediato tiveram carta branca para entrar. Soubemos depois que eram elementos da Companhia de Teatro de Sintra uns, e que os outros eram alunos da

classe de música do Externato Príncipes de Aviz, de S. João do Estoril.

O que iria passar-se?

Isto dizemo-lo para criar algum mistério à volta da leitura da notícia, pois já antes, gentilmente, os responsáveis pelo Grupo de Trabalho do ME nos tinham posto ao corrente.

No ano lectivo transacto, numa acção de formação de professores, no âmbito do Projecto «Sintra - As Escolas - Os Descobrimentos», falou-se, entre outras coisas, de História ao Vivo. Entre os presentes, duas professoras que trabalhavam no Serviço Educativo do Palácio da Pena. Inspiradas pelos relatos das actividades da História ao Vivo, apresentaram ao Grupo de Trabalho do ME um projecto que procurava, de algum modo concretizar, se não a temática dos Descobrimentos em sentido estrito, pelo menos o seu espírito de descoberta e aventura. Nasceu, assim, **À Descoberta Romântica dos Descobrimentos**. Uma maneira de criar apetência e gosto pela visita a museus, tornando o seu espaço habitualmente amorfo e fechado, «num espaço vivo, lúdico e pedagógico».

Dividiu-se o grupo de 30 crianças, em quatro grupos mais pequenos. Para cada grupo, um monitor — um elemento da Companhia de Teatro de Sintra — a quem o Serviço Educativo do Palácio preparou para os papéis a desempenhar: copeiro, monge, camareira, chefe de cozinha. Reunidos em aposentos separados do Palácio, onde se vestiram a rigor, em função das personagens que iriam encarnar e interpretar, para outros aposentos separados se dirigiram.

De *peregrinos*, uns, que acompanhados por um «monge» percorreram os claustros do Palácio e se detiveram na Capela de Nossa Senhora da Penha, ouvindo e conversando sobre a vida nos mosteiros no séc. XVI, das lendas que envolvem a capela, dos peregrinos e suas motivações.

Noutra zona, um «copeiro» explicava a um grupo de *domésticos* como se preparava um banquete, desde a limpeza das pratas, à disposição das louças e talheres — tarefas que o grupo compenetradamente executava como se tivesse sido transportado para 1860.

Já no quarto de *Sua Alteza* a azáfama era outra, ainda que a época fosse a mesma. Tratava-se de vestir, pentear e perfumar a princesa. E a «camareira», numa azáfama, orientava umas aias enquanto outras cosiam e bordavam.

No salão de música, onde *Sua Alteza* era aguardada impacientemente, bem como os membros da sua comitiva, os músicos (estes não vão em itálico porque eram mesmo músicos — ainda que vestidos à séc. XIX), sob a orientação da professora de música (que também não leva aspas...), atacaram três árias românticas que deixaram pálida a gravação sonora que habitualmente se ouve no Palácio, e encantaram toda a assistência — havia mais convidados, é claro. Não eramos só nós.

Finalmente — por que é que estas coisas são sempre tão curtas e acabam tão depressa? —, dirigimo-nos todos à cozinha. Ali, orientados por um excelente «chefe de cozinha», os criados e criadas depois de terem aprendido o uso das louças, os requintes do menu e os segredos dos condimentos, ainda tiveram tempo para nos preparar umas excelentes fatias de pão com manteiga (como só as crianças sabem barrar) e umas tirinhas de queijo, e para nos servir umas queijadinhas.

Cá fora, no terraço, falava-se, perguntava-se e respondia-se: — «O que fizeste?»; «De que te vestiste?»; «Eu era princesa!»; «Amanhã, na escola, vamos ouvir o relato de cada grupo e fazer a avaliação do trabalho»; «É muito giro. A vida naquele tempo era mais calma»; «Havia diferenças entre as pessoas, não era como agora»; «Havia uns que mandavam mais, mas tinham autoridade e sabiam mandar»; «Sabes por que se chama da Pena ao Palácio?»

«Os garotos fazem isto tudo muito compenetrados e calmos»; «Vê-se que aderem. Que interiorizam»...

Um êxito, sem sombra de dúvida. Uma actividade que interessou e mobilizou as crianças. Que notoriamente lhes deu prazer e lhes abriu perspectivas.

Apenas uma pequena dúvida nos ficou. Do ponto de vista pedagógico, não seria mais enriquecedor tentar a intercomunicabilidade entre os diversos grupos-personagens, numa interac-

CONTRAPONTO, LIVROS ESCOLARES



ENSINO UNIFICADO

PORTUGUÊS, LÍNGUA MATERNA • 7º ano

Isabel M. Duarte, Olívia Figueiredo

PORTUGUÊS, LÍNGUA MATERNA • 8º ano

Isabel M. Duarte, Olívia Figueiredo

HISTÓRIA • 7º ano

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira,
Maria da Glória Rodrigues

HISTÓRIA • 8º ano

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira,
Maria da Glória Rodrigues

HISTÓRIA • 9º ano

Carlos Rodrigues, Maria Eliana Teixeira,
Maria da Glória Rodrigues

ENSINO COMPLEMENTAR

ECOLOGIA • 10º ano

Joaquim Morais Ferreira

PSICOLOGIA • 10º/11º anos

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

FILOSOFIA • 10º ano

Conceição Pinto da Rocha, João Baptista Magalhães

FILOSOFIA • 11º ano

Conceição Pinto da Rocha, João Baptista Magalhães

FILOSOFIA • 12º ano

Alfredo Reis
• VOLUME I. KANT, HEGEL, HEIDEGGER
• VOLUME II. NIETZSCHE, FOUCAULT, MARX

HISTÓRIA • 12º ano

Justino Magalhães, Rodrigo Azeiteiro
• VOLUME I
• VOLUME IIPARA UMA LEITURA DE O JUDEN!
DE BERNARDO SANTARENO • 12º ano

José Oliveira Barata

ção teatral mais dialéctica? Isto é, respeitando embora a intimidade e os «segredos» de cada cena e tarefa, e as suas dinâmicas próprias, não se poderia tentar que da cozinha se «espiasse» a casa de jantar, o salão de música e o quarto da princesa? E que esta se deslocasse à cozinha, passando pela casa de jantar para verificar se tudo estava em ordem?

E os peregrinos do séc. XVI?

Nós estamos quase todos a entrar no séc. XXI e «vivemos», sem preconceitos e perfeitamente integrados, nos séculos XVI e XIX. Também para isso pode haver uma solução.

Apenas uma dúvida? Não. Também um desafio. (JFN) ▲

foi notícia em Abril

• No II Encontro de Associações de Estudantes do Ensino Secundário do Alentejo foi manifestado o desacordo dos estudantes da zona pela maneira como está a decorrer a reforma educativa. Os estudantes queixam-se de falta de material de apoio, «que só chega na véspera dos testes», da organização da sequência curricular e da «escassa vertente prática leccionada nas escolas». ▲

• Nas reuniões (Lisboa, Porto e Guarda) organizadas pelos Sindicatos de Professores no âmbito da preparação da II Conferência Nacional sobre Educação Especial da FENPROF foram divulgadas informações preocupantes sobre o ensino especial: «dois

terços dos educadores e professores e mais de metade dos auxiliares pedagógicos do ensino especial não têm formação específica para o trabalho que estão a fazer há largos

anos, nem têm possibilidades de acesso a qualquer tipo de formação em exercício».

Lurdes Pereira (ESE do Porto) e Isabel Cottineli Telmo (ESE de Setúbal) informaram que os projectos, com vista à formação inicial e contínua na área do ensino especial, apresentados pelas suas Escolas e também pela ESE de Lisboa ao Ministério da Educação não tiveram «qualquer resposta, mesmo os que foram entregues há mais de três anos» e que «a única formação inicial feita no País para a área é a garantida pelas ESE de Lisboa e Porto, donde saem anualmente 60 professores especializados e um curso especial, com mestrado, na

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.»

Principais pontos do caderno reivindicativo dos professores do ensino especial: «os cursos de formação de docentes devem ter obrigatoriamente uma componente dirigida à problemática da educação e ensino de crianças com necessidades educativas especiais, quer sejam decorrentes de uma deficiência orgânica ou não»; estabilidade de emprego; condições de trabalho «que vão da precaridade de instalações aos transportes, horários, formas de gestão, à falta de verbas, de pessoal auxiliar e de centros de recursos». O objectivo da II Conferência Nacional (a primeira realizou-se em 1983) segundo a dirigente sindical Teresa Maia, «é por o preto no branco, denunciando a situação caótica em que se encontra o sector do ensino especial. Um dos eixos

fulcrais das reivindicações que iremos apresentar está na necessidade de revogação do «despacho 13» que determina as verbas a atribuir a cada instituição mediante um número determinado de alunos. Ora o que acontece é que todas as instituições têm mais alunos do que o regulamentado e continuam a receber o mesmo».▲

•Começaram em Março as obras de terraplanagem para a construção da Escola Básica do Casal de S.Brás. Mediante o protocolo assinado pela Câmara da Amadora e a Direcção Regional de Educação de Lisboa, a Câmara suportará 30% dos custos que incluem a cedência do terreno, arranjo da zona circundante, infraestruturas e arruamentos e a Direcção Regional suportará os restantes 70%.▲

•Técnicos de Educação de países da Comunidade Europeia estiveram em visita de trabalho em várias escolas da Região do Porto e o seu espanto foi notório pelo facto dos professores portugueses trabalharem em esferas que não dizem respeito à sua profissão e pelas dificuldades com que se debatem quotidianamente.

Segundo esses Técnicos em Portugal criou-se «uma rede para resolver problemas sociais através da escola», «não se houve falar de ajudas pedagógicas», «o Governo português deve tentar dar mais dinheiro à educação», Portugal tem um insucesso escolar «muito grande» e precisa aproveitar rapidamente a ajuda da CEE visto que «quanto mais tempo passar maiores serão as diferenças», é impressionante o modo «entusiástico e idealista como os professores portugueses trabalham», «os professores estão a trabalhar

mais do que são obrigados», «é notável» a presença feminina na educação portuguesa e que para os homens o ensino funcione como segundo emprego («disseram-nos qualquer coisa sobre os salários...»). Por certo estes Técnicos farão notáveis relatórios nos seus países e instâncias comunitárias. Por nós esperamos que tenham reparado, também, que as «habilitações suficientes» se expandem em alta velocidade e que, de facto, há cada vez menos professores... no ensino. ▲

•Foi publicado no Diário da República o regime jurídico da Educação Física e Desporto. A disciplina de Educação Física tem programas próprios com três horas lectivas semanais. O diploma estipula que o desporto escolar, entendido como «o conjunto das práticas ludico-desportivas

e de formação com objectivo desportivo» deverá desenvolver-se a partir do ano lectivo de 1991-92 desde o 2º ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário. Nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico a iniciação desportiva deverá ser integrada nos programas de Educação Física. ▲

•Oitocentos e cinquenta alunos com o 9º ano de escolaridade prestaram provas para admissão como aprendizes nas escolas da Companhia dos Caminhos de Ferro Portugueses (CP). As provas incluíam as disciplinas de Matemática, Português, testes de personalidade e de aptidão profissional, e testes de avaliação de níveis de inteligência geral e prática. Seguiram-se entrevistas e exames médicos. Os novos «cursos ferroviários» darão equivalência ao 12º Ano. No Centro de Formação da

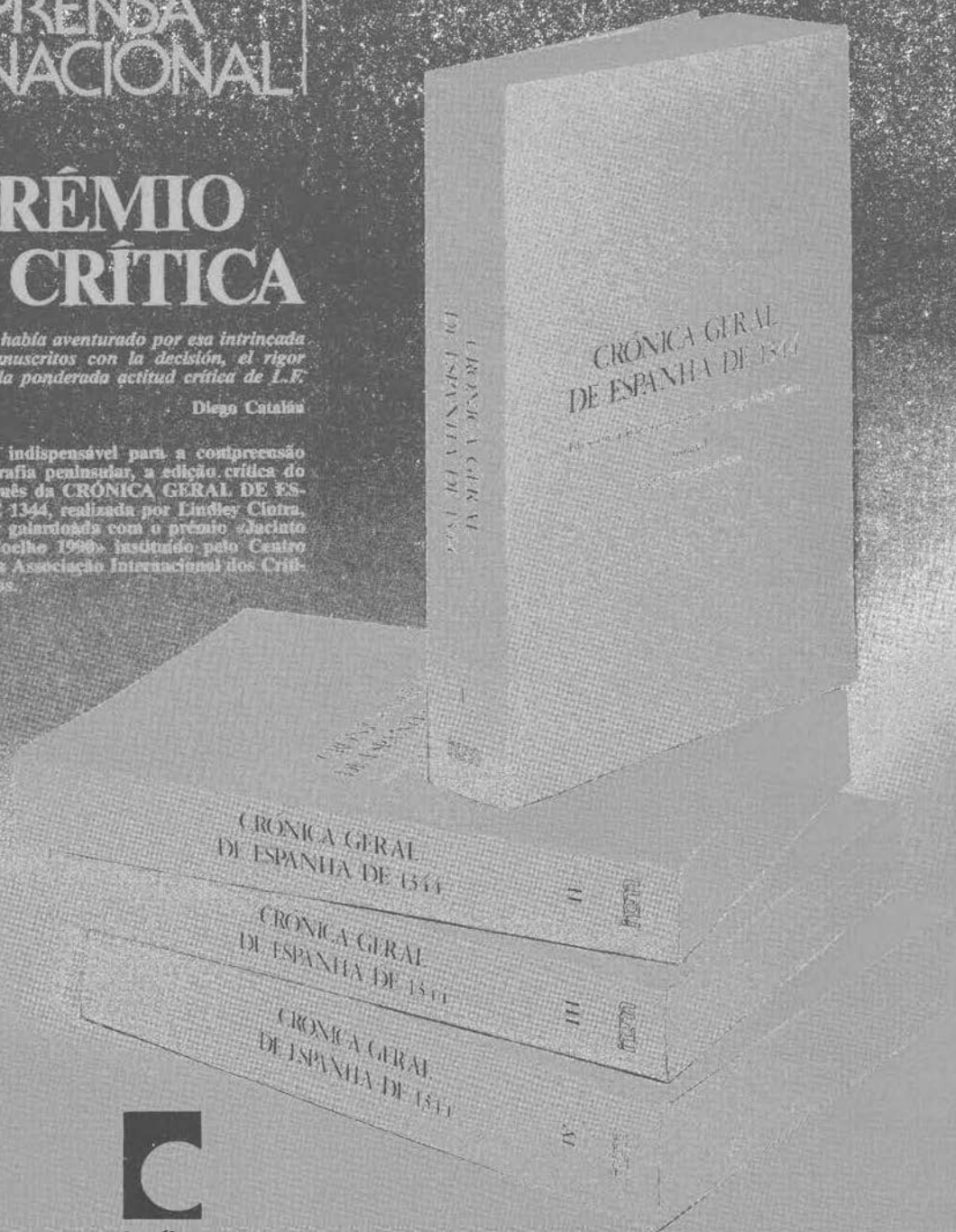
LIVROS
DA
IMPrensa
NACIONAL

PRÊMIO DA CRÍTICA

«... nadie se había aventurado por esa intrincada selva de manuscritos con la decisión, el rigor científico y la ponderada actitud crítica de L.F. Cintra.»

Diego Catalán

Instrumento indispensável para a compreensão da historiografia peninsular, a edição crítica do texto português da CRÓNICA GERAL DE ESPANHA DE 1344, realizada por Lindley Cintra, acaba de ser galardoada com o prémio «Jacinto do Prado Coelho 1990» instituído pelo Centro Português da Associação Internacional dos Críticos Literários.



INCM

IMPrensa NACIONAL-CASA DA MOEDA

Distribuição:
DIGILIVRO/MOVLIVRO

CP/ Entroncamento os 80 aprendizes serão orientados por 30 professores e 20 instrutores ferroviários em instalações próprias integradas no complexo oficial. Os programas incluem Ciências Básicas (Matemática, Física, Geografia, Psicologia Social, Comunicação e Relações Interpessoais, etc.) Formação Cultural Geral (Língua e Cultura Portuguesas, Inglês e Mundo Actual) além das disciplinas tecnológicas específicas do ramo ferroviário a que se destinam. A carga lectiva de cada ano é de 1680 horas, pelo que cada curso atingirá as 5000 horas. ▲

•Segundo referiu o Secretário de Estado da Reforma Educativa em reunião em Coimbra, o «novo regime de habilitações para o ensino dará às instituições de ensino superior critérios objectivos e claros para a organização dos cursos»,

garantindo que todos os professores possuam sempre as habilitações científicas necessárias para o ensino das disciplinas de que são titulares. Quanto aos professores, para ensinar um disciplina ou grupo de disciplinas bastará que possuam um certo número de «créditos» (tempo de formação) científicos e pedagógicos relativos à matéria, estando previstas reciclagens nas áreas que registem excesso de professores.▲

•A Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) diz que o preço máximo de 390\$00 para os livros do primeiro ano do Ensino Básico impossibilita a existência de manuais de qualidade. Simultaneamente a APEL alerta para a demora das negociações com a Direcção-Geral da Concorrência e Preços e com o Ministério da Educação que

estão a por em causa a existência de manuais no início do próximo ano lectivo. ▲

•Numa reportagem assinada por Nuno Ferreira e titulada «Crianças em fuga» o jornal Público noticia que «É cada vez maior o número de crianças que fogem de casa para se refugiarem na Baixa Lisboa, entre vendedores de droga e homossexuais que lhes oferecem 15 a 20 mil escudos para dormirem com elas. Um escândalo nacional que o Instituto de Apoio à Criança tenta combater há cerca de um ano». ▲

•A Câmara Municipal de Évora fez entrega de um lote de terreno e de um subsídio de mil contos destinados à construção de uma residência universitária na cidade. Évora já tem 4200 estudantes universitários.▲

•A Companhia Portuguesa Rádio Marconi ofereceu à Escola Primária N.º 4 da Falagueira cinco computadores, duas impressoras, dois gravadores, máquina fotográfica, televisão, vídeogravador, câmara de vídeo, retroprojector e projector de slides. A pedido da Câmara Municipal a Marconi resolveu «apadrinhar» a escola, ao abrigo do projecto «Uma Escola, Uma Empresa». A Marconi comprometeu-se também a apoiar a formação dos professores que trabalharão com o novo equipamento.

Na Escola Primária N.º 4 da Falagueira 40% das crianças vêm das barracas do bairro «Estrela de África», são de origem cabo-verdiana e, na sua maioria, de ambientes familiares degradados. A escola é nova, espaçosa, bonita e os professores pensam que no próximo ano já estará a funcionar em pleno. Por enquanto não há refeitório

(apesar da muita fome) nem equipamentos desportivos nem balneários. Este ano estava programado o lançamento das «oficinas», que receberam agora a participação da Marconi.▲

•A 14 de Março a Escola Básica de S.Julião/Oeiras anunciava vagos um horário de 22 horas de Geografia e um de 20 horas de Electrotecnia, para 7.º e 8.º anos.

A Escola Secundária Dr. Serafim Leite/S. João da Madeira anunciava vago por cerca de tres meses (regime de substituição temporária) um horário de 22 horas do 9.º Grupo/Inglês. ▲

•Os Estudantes do Instituto Superior de Economia e Gestão (ISEG) decidiram propor uma discussão profunda sobre causas do insucesso escolar

no Instituto que deverá incluir desempenho dos professores, natureza e extensão dos programas. Os estudantes, que há pouco realizaram uma greve pelo facto de se terem registado 79% de negativas num primeiro teste de Matemática, afirmam-se dispostos a retomar a greve se a sua proposta não for atendida. ▲

•A Juventude Comunista Portuguesa (JCP) manifestou o seu desacordo sobre o novo projecto de gestão para as escolas. Condenando a criação do director-executivo por ser «um órgão unipessoal cheio de poderes, inclusivamente na aplicação das penas disciplinares aos alunos». Outro ponto de desacordo e preocupação consiste no facto da escolha dos representantes dos estudantes para a gestão da escola ser feita pelas

Associações de Estudantes, enquanto a JCP entende que «deve ser feita por sufrágio directo e universal».▲

• O líder da Juventude Centrista em conferência de imprensa criticou o Ministro Roberto Carneiro «por fazer parte de um governo socialdemocrata», por «ter começado a reforma do sistema educativo pelo telhado quando fez entrar em vigor um novo regime de acesso ao ensino superior» e por ter cometido «o crime da revisão curricular».

Entre as reivindicações mais notórias da Juventude Centrista conta-se a «extinção do 12º Ano» e a instituição de «bolsas de estudos integrais» para jovens sem recursos. No entanto não se sabe quando estas propostas chegarão ao Parlamento já que

o CDS tem anualmente direito a uma iniciativa legislativa e a agendar quatro temas. ▲

• E Março acabou com circo mas sem pão: a 25 e 26 de Março/91 os professores entravam em greve devido ao Ministério da Educação se recusar ao pagamento dos índices e à actualização derivada da passagem de escalões que, por puro acaso pelos vistos, até já saíram em Diário da República. Vamos lá a ver se alguém no Ministério se lembra de que há falta de professores no País e que até parece que no secundário já saíram 21 000 licenciados. Aguardemos Abril, de águas mil. ▲

SILAS E A ÉGUA NEGRA

Cecil Bodker

Tradução de Sofia Matos

Editorial Caminho, colecção Caminho Jovens

Lisboa, 1991.

Cecil Bodker foi galardoada com o Prémio de Literatura Infantil da Academia Dinamarquesa por este seu primeiro livro. Muitos outros prémios se lhe seguiram vindo a culminar no mais apetecido dos prémios de literatura para crianças e jovens, o Prémio Hans Christian Andersen, em 1976.

Silas e a égua negra, é a estranha história de um menino que não (se) sabe de onde veio, nem onde arranjou tão estranhos poderes — já que as habilidades as aprendeu na vida do circo. E se neste livro todos os adultos são maus — ou pelo menos alguns não são bons —, também as crianças lhes não ficam atrás.

De fazer inveja a muitos contos de fadas. ▲

CECIL BODKER
PRÉMIO HANS CHRISTIAN ANDERSEN

**SILAS
E A ÉGUA NEGRA**



CAMINHO
JOVENS

JOAN MANUEL GISBERT

**O MISTÉRIO DA ILHA
DE TÖKLAND**



CAMINHO
JOVENS

O MISTÉRIO DA ILHA DE TÖKLAND

Joan Manuel Gisbert

Tradução de António Pescada

Editorial Caminho, Colecção Caminho Jovens;

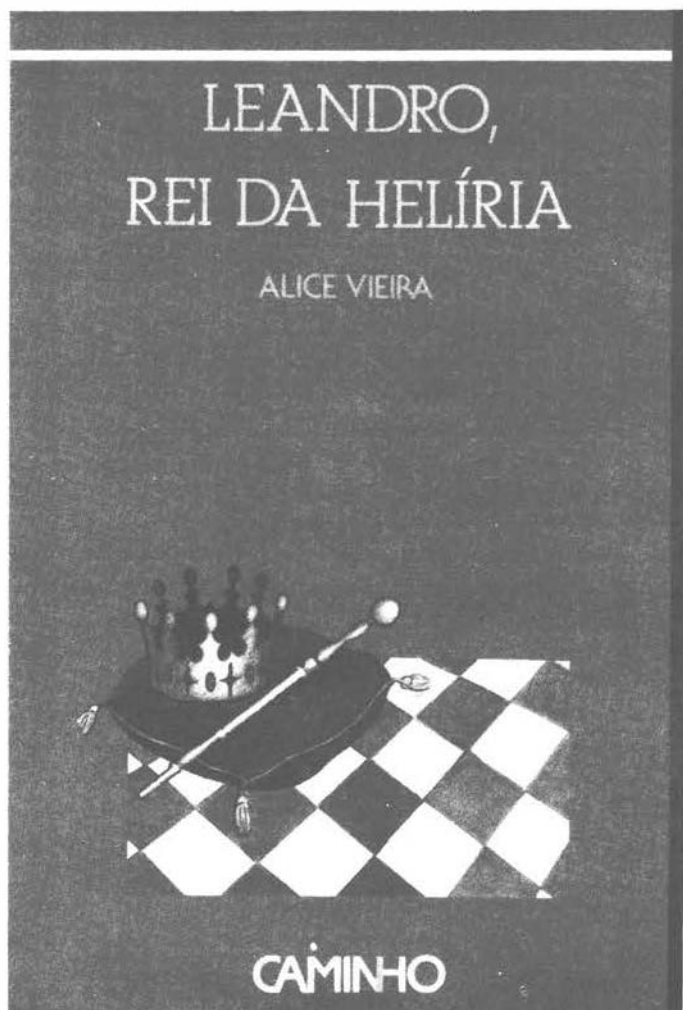
Lisboa, 1991.

«(...) A perspectiva de se encontrar sozinho, perdido e sem rumo naquela planície de trevas povoada de árvores fantasmáticas, entre os altos muros de pedra e o abismo mortal, quase o deixou sumido no desalento. (...)».

De enigma em enigma, Cornelius e Anastase Kazatzkian desafiavam-se no ponto mais alto da imaginação, da inteligência e da criatividade lutando, sem armas, no profundo labirinto da ilha de Tökland. Tudo, para encontrar o mais cobiçado segredo do Universo que é, como todos sabemos...

O autor deste livro apaixonante, que nasceu em Barcelona, em 1949, «cultiva um mundo literário muito próprio, em que a imaginação e o fantástico ocupam lugar central». Em 1980 ganhou o Prémio Lazarillo (o mais prestigiado prémio de Espanha para originais infanto-juvenis), e foi nomeado para a Lista de Honra do Prémio Andersen, de 1982.

A não perder. Obrigatoriamente para quem gosta de Hitchcock (Alfred). ▲

*LEANDRO, REI DA HELÍRIA*

Alice Vieira

Editorial Caminho; Lisboa, 1991.

Em pouco mais de dez anos Alice Vieira conquistou, no panorama da literatura infanto-juvenil, um lugar destacado e merecido. Quer pelo número de obras publicadas, quer pela qualidade e inventiva das suas histórias.

Leandro, Rei da Helíria é, na experiência diversificada de Alice Vieira, um novo marco: trata-se de uma adaptação teatral. Pegando na conhecida história tradicional da princesa que «quer ao pai como a comida ao sal», a autora reinventa toda a trama e consegue, através do jogo das palavras, e através deste continente dizer da importância do conteúdo, que o Bobo (figura cara a Alice, e penso que a Brecht também) se encarrega de explicitar.

Primor da linguagem são, em nosso entender, os versos cantados que pontuam a acção; veja-se, por exemplo, as páginas da cena VI, do I acto, «Criados e Criadas». É uma confissão.

Tínhamos «armadilhado» um discurso sobre os «malefícios do sal», para finalizar esta revisão. E não é que Alice Vieira, adivinhando tudo isto, se antecipou? Vejam-se as pp.107-108.

Estou como o Príncipe Simplício, embora me irrite a comparação: — Tiraram-me as palavras da boca! ▲

FORMAR*Revista dos Formadores*

Nº 1, Outubro/90; 200\$00.

Ed. do Centro Nacional de Formação do IEFP
Lisboa.

Uma revista nova, da responsabilidade do Centro Nacional de Formação de Formadores do Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Bonita e cuidada como a sua «irmã» *Dirigir*, com capa de João Machado (responsável pelas espectaculares capas da *Dirigir*) e com um grafismo leve que por certo evoluirá para uma definição mais clara de texto e secções — que isto de ser «a nova», «a primeira», causa sempre alvoroços e «engulhos» sentimentais que muito bem entendemos!

Da razão de ser da revista dá-nos conta, em Editorial, o seu Director, José Casqueiro Cardim: «(...) Os desafios que enfrentamos são assim, antes de mais, os da nossa própria mudança. (...) Ao contrário do passado, (...) hoje, é em nós próprios, na nossa maneira de ver os problemas, no nosso saber, na nossa cultura que está o essencial das alterações necessárias. Neste quadro o Ensino e a Formação Profissional têm um papel essencial. (...)»

O IEFP tem preocupação crescente com a Formação de Formadores, área essencial para o bom desenvolvimento da Formação. Para aumentar este trabalho foi entendido que uma publicação, como esta, deveria ser posta à disposição dos Formadores para veicular experiências, trocar informação, identificar problemas concretos, divulgar métodos e técnicas de forma simples e prática. É este o programa de trabalho da *Formar*: visamos a criação de um espaço de diálogo e debate com as pessoas que, na primeira das organizações, realizam a Formação Profissional e a ela se dedicam como profissionais. (...)».

Deste primeiro número destacamos a secção *Tema Central* preenchida com o artigo «Psicologia da aprendizagem, hoje» de Jorge Pinto; a *Banda Desenhada* «Matias & Milú», de José Carlos, dedicada às «atribulações dos formadores» — e daqui lhes desejamos que essas atribulações sejam bem menores que as dos seus colegas professores! —; *Página Aberta*, com o artigo «Ser formador», de A.J. Raseth; *Vamos Experimentar*, que inclui dois artigos,

um de Isabel Real sobre «A técnica das perguntas» e outro de Rocha Machado sobre «Fazer uma transparência»; *Planeamento*, também com dois artigos, «Planeamento da formação» de Carlos Fontes e «O planeamento da Formação para o desenvolvimento integrado» de Isabel Real.

Muitas outras secções e artigos haveria, por justiça, aqui a registar mas as nossas limitações já só nos deixam espaço para os votos de felicidades à Redacção da *FORMA*, os sinceros desejos de que o seu projecto editorial seja alcançado e que, não menos importante, o trabalho lhes seja gratificante a nível pessoal. ▲

Manuela Agostinho

LISBOA E A EXPANSÃO MARÍTIMA
- SEC XV EXVI

(Roteiros para visitas de estudo)

Comissão Nacional para as Comemorações
dos Descobrimentos Portugueses
Ministério de Educação; Lisboa, 1990.

Sob este título genérico, o que o leitor encontra não é um livro ou uma revista, mas sim um dossier cujo projecto, coordenado pelo Grupo de Trabalho do Ministério da Educação para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, pretende servir de apoio aos professores na realização de «visitas de estudo». Cada dossier, capa dupla, com bolsas, é constituído por um conjunto de sete cadernos de texto e uma colecção de 36 diapositivos.

Até este momento (Fev. 1991), saíram dois dossiers, destinados respectivamente ao 3º e 2º ciclos do Ensino Básico, estando prevista a edição de outros dois, estes para o Ensino Secundário e para o 1º ciclo do Ensino Básico.

Temos presente a edição mais recente, a destinada ao 2º ciclo do Ensino Básico, a qual pouco ou nada difere da anterior, a não ser, e por consideração para com o nível etário das crianças, uma ou outra alteração nos Documentos e nas fichas de registo.

De harmonia com os autores, no texto destinado aos professores, (...) «Este dossier (como o anterior e os que se lhe vão seguir)

está organizado em módulos: dois de carácter introdutório (um sobre aspectos didácticos das visitas de estudo, outro sobre Lisboa quinhentista) e os restantes sobre cada um dos locais que são objecto de proposta de visita. Nestes últimos, procurou dar-se uma informação de carácter diversificado: dos aspectos práticos (horários, contactos, etc.) às sugestões de percursos, às referências históricas, à descrição dos monumentos de peças ou de locais. Cada um desses módulos é ainda acompanhado de bibliografias, de documentação escrita e/ou iconográfica e de um modelo de ficha de registo, contendo um itinerário possível e um conjunto de questões que guiem os alunos na visita de estudo respectiva (...) cada dossier é completado por uma colecção de diapositivos que, além de outras funções didácticas, poderão ser úteis na fase de preparação das visitas de trabalho, nomeadamente na motivação dos alunos.»

Estamos perante um excelente instrumento de apoio ao trabalho dos professores, o qual pode ser adquirido na Av. 24 de Julho, 140 - 1º, em Lisboa, ao preço de Esc:3.700\$00, (Fevereiro de 1991). ▲

José Francisco Nereu

FALAR MELHOR

ESCREVER MELHOR

Vários Autores

Ed. Selecções do Reader's Digest; Lisboa, 1991.

No momento em que não se sabe ainda se há acordo ou não há acordo quanto ao Acordo Ortográfico, ou melhor, na hora em que estamos no auge de todos os desacordos, surge este livro que, na singeleza do título, nos quer ajudar a falar melhor e a escrever melhor.

E se propõe também ensinar a distinguir as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil.

O Acordo Ortográfico em vigor é, como nem toda a gente sabe, o estabelecido na Convenção Ortográfica Luso-Brasileira, publicada entre nós no Diário do Governo nº35.228, de 8 de Dezembro de 1945, e que aprova o Acordo de 10 de Agosto do mesmo ano entre as Academias de Portugal e do Brasil. Pretendia-se en-

tão, como já antes, em 1911, quando o Brasil não adoptou a nossa reforma ortográfica, ou como depois em 1931, 1940 e 1943, resolver problemas de diferenciação e dos inconvenientes das divergências que impediam a unidade ortográfica da língua portuguesa.

É pois antigo, como se vê, se não o desacordo, pelo menos o desacerto entre portugueses e brasileiros — a que se vieram juntar agora os nossos irmãos africanos de língua oficial portuguesa — quanto às questões da forma escrita que há-de forjar a unidade intercontinental, ou melhor, internacional, da língua portuguesa.

Daí que Falar Melhor, Escrever Melhor tenha chegado no momento oportuno.

E se «a falar é que a gente se entende», então este livro traz-nos a oportunidade de melhor falar de melhor comunicar oralmente. Com mais propriedade e rigor, mas também de modo mais belo e expressivo.

«Palavras, leva-as o vento», e para que tal não aconteça também os problemas da língua escrita estão presentes e abundantemente tratadas, quer nas questões da forma como nas de conteúdo.

A língua materna como património colectivo, uma reflexão sobre a linguagem à luz de novos conceitos, a geografia da língua portuguesa e a sua diversidade temporal e espacial... estes e muitos outros temas, nos ajudarão a conhecer melhor o falar e o escrever português — e o que isso significa.

Esta obra, a que poderíamos chamar, sem exagero, um compêndio de ensaios sobre a nossa língua, tem também um vasto conjunto de «utilidades» que os leitores gostam de ter à mão: sugestões para uma biblioteca básica de autores da língua portuguesa, as expressões latinas e outras usuais, normas (desde escrever uma carta até endereçar um convite), regras para escrever um Sermão (pelo punho de Padre António Vieira), dúvidas e dificuldades do escrever. E, por que não, tudo (até Janeiro de 1991) sobre a história da ortografia portuguesa, em capítulo próprio, na página 361.

Mas o melhor será, ao correr da pena, deixar aqui o sumário de Falar Melhor, Escrever Melhor na esperança de que os títulos e os autores sejam por si só elucidativos do seu interesse.

A experiência da Linguagem/Adriano Duarte Rodrigues; A Língua Portuguesa no

Tempo e no Espaço / Ivo Castro; Como adquirir um Maior Domínio da Língua / Teresa Moura Guedes; Quando os Sons se Fazem. Língua / José Vítor Adragão; As Escritas da Nossa Vida / M^a de Lurdes Paulino Martins; As Palavras / Teresa Moura Guedes; Ortografia Portuguesa / Ivo Castro; A Arte da Comunicação Oral / Arnaldo Saraiva; A Expressividade da Fala e na Escrita / João David Pinto Correia; Dificuldades da Língua Portuguesa / Edite Estrela.

Com 576 páginas, muitas ilustrações e destaques, encadernação forte, dimensão apreciável (19X25cm) e um preço de capa de 5795\$00.

Eis um livro que nos fazia falta, que certamente nos fará falta até pelo menos 1994 (se entrar em vigor um novo Acordo), que nos será útil por muito tempo, mude ou não a ortografia, entendam-se ou não os políticos e os homens das Academias, sempre que precisarmos de estudar a nossa língua. ▲

José Francisco Nereu

L & R RECEBIDOS

O MIÚDO

Nº11, Janeiro de 1991

• Jornal editado pelo Departamento de Acção Sociocultural da C.M. de Vila Franca de Xira. Didáctico e divertido, tem uma distribuição gratuita (1400 exemplares) pelas crianças das escolas do 1º ciclo do Ensino Básico do concelho. (JFN) ▲

A EDUCAÇÃO DO CONSUMIDOR

Guia para professores, formadores e animadores.

Beja Santos/ Odete Carvalho/ Teresa Duarte; *Colecção Educação Hoje*; Texto Editora; Lisboa, 1991; (*Preço: sem referência*) • Primeiro livro de educação do consumidor publicado em Portugal tem, para além de dez temas relacionados com o consumo e o consumidor, algumas referências programáticas de apoio aos programas da Reforma, um conjunto de normas jurídicas de protecção do consumidor e, a fechar, «um cabaz de leituras». Uma unidade didáctica de formação bem concebida com inúmeras actividades e sugestões de trabalho. (JFN) ▲

LES FILLES ET LES GARÇONS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET SUPERIEUR

—Analyse de donnés statistiques sur la répartition des effectifs. Bruxelas, Janeiro, 1990.

• Documento realizado pela Unidade Europeia de EURYDICE, a pedido da Comissão das Comunidades Europeias, fala-nos da igualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes, na educação. Através da apresentação de dados simples e objectivos são possíveis algumas reflexões sobre a participação das raparigas nas diferentes fileiras do ensino secundário e do ensino superior. (JFN) ▲

O CICLISTA

nº36, Março de 1991.

• O Ciclista é o órgão colectivo de alunos, professores, funcionários e encarregados de educação da Escola Preparatória da Anadia. Artigos, histórias, passatempos, página de inglês, culinária e muitas outras rubricas. Este número comemora em especial o Dia Mundial da Árvore. (JFN) ▲

PEQUENOS JORNALISTAS

nº29, Jan/Fev/Mar., 1991.

• Os alunos da Escola Preparatória Augusto Moreno, de Bragança, mantêm com muita regularidade e há já uns anos, este precioso jornal. Aqui se fala de festas populares e lendas, se fazem entrevistas, se divulgam Jogos Florais, se escrevem artigos. No geral, os alunos são os colaboradores maioritários. (JFN) ▲

REVISTA PORTUGUESA DE PEDAGOGIA

Nova série, Ano XXIV; Coimbra, 1990.

Publicação da Faculdade de Psicologia da Universidade de Coimbra.

• Revista de mérito reconhecido, todos os artigos têm interesse. Mas o presente volume destaca-se muito particularmente pela inserção de grande número de artigos dedicados ao ensino de adultos e alfabetização. Apenas para ilustrar a variedade que o índice apresenta indicamos alguns dos artigos nele contidos: As origens do laboratório de Psicologia Experimental da Universidade de Coimbra (Joaquim Ferreira Gomes) A escola em mutação (Bernard Lefebvre), Alguns mitos respeitantes ao idoso (António Simões), Os psicólogos e a escola (Bartolo P. Campos), Auto-conceito académico em adultos (Margarida Pedroso Lima e Graça Batista Seco), Estilos de aprendizagem na educação de adultos (Jonathan Smith), Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação (Albano Estrela e Luísa Lebres Aires). (MA) ▲

MANUAL PRÁTICO DO RETALHISTA

(People in Retailing)

VERA HUGHES/ DAVID WELLER

Trad. Maria de Lurdes Medeiros

Col. Gestão Prática, nº2 ; Ed. CETOP; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência)

• Manual destinado aos que lidam directamente com o público, nele os autores abordam de forma muito prática os pontos que consideram essenciais no contacto com «o cliente», as regras a seguir, como escolher o pessoal destinado a essas funções, etc. O livro divide-se em quatro partes: Vendas e Relações com o

cliente; A Indústria — Serviços prestados às pessoas; Marketing — Serviços prestados às pessoas; Questões de Pessoal.

Seguindo o método próprio destes manuais todos os capítulos incluem exemplos e exercícios práticos. (MA) ▲

TÉCNICAS DE CONSERVAÇÃO E REPARAÇÃO EM VIVENDAS

(Simple Household Repairs)

PETER BROOKE-BALL

Trad. Carlos Jardim

Col. Construção e Móveis, nº 25; Ed. CETOP; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência)

• Livro no estilo do anterior, mas desta feita relativo a cuidados de manutenção a ter com as casas e indicações pormenorizadas sobre reparações de interiores e exteriores, do tecto aos esgotos passando pela electricidade e gás, sem esquecer, até, móveis e estofos!

Aos «bricolentos», o livro reduzirá muitas das despesas aos custos de material. Aos «outros», os chamados ingénuos, ensinará como distinguir uma avaria inocente de um defeito, ou de um acidente grave a exigir arranjo imediato para evitar um grande sarilho. E ainda indica os elementos pró e contra a ter em consideração na obra e respectivo orçamento para que se possa confiar na reparação. (MA) ▲

COMO CONSTRUIR COM BETÃO TIJOLOS E PEDRAS

(The homeowner's Building with Concrete, Brick & Stone)

THE PORTLAND CEMENT ASSOCIATION

Trad. Carla Pinhal

Col. Construção e móveis, nº24; Ed. CETOP; Lisboa, 1990. (Preço: sem referência).

• É sempre perigoso, num país onde a «construção clandestina» prolifera, mencionar, sequer, o título de um livro como este, não se dê o caso de julgarem esta pobre revista «feita com a malandragem». Mas como a má construção também abunda não desmerece ninguém que se referencie um livro que explica tudo sobre a maneira como uma casa deve ser pensada, feita e até decorada, que aponta os mate-

riais mais indicados para as várias circunstâncias e qual a justa proporção dos matérias intervenientes. E, passo a passo, fotos e desenhos muito claros ilustram todos os percursos e o vocabulário «mais rebarbativo». O pormenor do manual vai a ponto de indicar como se limpam os desagradáveis pingos de argamassa, qual o ácido a utilizar, os cuidados a ter no seu manuseio e solução. Se está a pensar em mandar construir «a sua casa», pequena ou maior, e «com betão, tijolos e pedras», aconselhe-se com este mestre maçon que por certo lhe evitará futuros danos fazendo-o pesar algumas fantasias. (MA) ▲

SER LÍDER EMPRESARIAL

(The «I» of the Hurricane)

ART McNEIL

Trad. Jaqueline Medeiros

Col. Gestão, nº 11; Ed.CETOP; Lisboa, 1991.

(Preço: sem referência)

• Diz o Autor logo no início do prefácio que este livro trata de «energia». E fá-lo em duas partes: na primeira aborda a questão da Energia empresarial; na segunda as Estratégias de implementação. Para os mais curiosos ainda acrescentamos que na primeira parte se traça em pequenos quadros o perfil de vários dirigentes reconhecidamente portadores de indiscutível energia como Churchill, Watson «Sénior» e Napoleão; e que na segunda parte cabe a vez aos não menos indiscutíveis implementadores Florence Nightingale, Mahatma Gandhi, Luther King. (MA) ▲

acaso o doutor já assina o professor?...

É barato: 2 520\$00 Doze Números/Ano.

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

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

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

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

A MULHER nas bocas do povo e na pena dos escritores

Seleção e Organização de textos
de Luís Souta

Ed. Projecto Igualdade de Oportunidades em
Educação, Escola Superior de Educação/
Setúbal; Setúbal, 1989.

• De acordo com o espírito do Projecto Igualdade de Oportunidades em Educação e que visa, obviamente, promover e fomentar a igualdade das raparigas no sistema educativo, o presente volume é resultante de um trabalho de consciencialização crítica de valores, atitudes e comportamentos intrínsecos aos papéis sociais do homem e da mulher, e subsequente investigação e análise crítica desses mesmos valores, atitudes e comportamentos. O livro dá conta do resultado da pesquisa em obras literárias e expressões populares pelo que se apresenta dividido em duas partes: na primeira, são incluídos excertos de autores portu-
ses dos séculos XIX e XX que exemplificam

«expressões menos edificantes» relativas à mulher em matérias tão variadas quanto o amor, trabalho, política, vícios e virtudes, etc.; na segunda parte são incluídos os exemplos relativos a adágios provérbios, máximas e lugares comuns. Como se calcula, encontram-se exemplos de puro deleite. (MA) ▲

CAETÉS/S. BERNARDO GRACILIANO RAMOS

Obras Completas, Ed. Caminho; Lisboa, 1991.
(Preço: 2200\$00 e 2000\$00)

• Com o lançamento simultâneo destas duas obras, a Caminho inicia a publicação dos romances, memórias, crónicas, histórias para a juventude e livros de viagens deste grande escritor brasileiro — um dos mais lidos em Portugal. Angústia e Vidas Secas serão possivelmente os próximos romances a ser editados. (JFN) ▲



BOLETIM DE ASSINATURA

o professor

Revista de educação, ensino e cultura

DOZE NÚMEROS/ANO: 2 520\$00

POR FAVOR PREENCHER COM MAÍUSCULAS:

NOME _____

MORADA _____

LOCALIDADE _____ **COD. POSTAL** _____

ENVIO CHEQUE S/BANCO _____

COM O N° _____ **NO VALOR DE 2 520\$00**

PASSADO À ORDEM DE EDITORIAL CAMINHO, SA.

ASS.) _____ **DATA** _____

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

ATD

ELECTRÓNICA

COMPONENTES



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

**AT&T**

- DSP'S: 16 e 32 BITS
- COMPONENTES TELECOM
- FIBRAS ÓPTICAS
- ASICS PROGRAMÁVEIS
- CODEC'S
- I.S.D.N.
- FDDI
- F.P.G.A.



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

**ANALOG
DEVICES**

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



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

**Lasertron**

- DIODOS DE LASER
- FIBRAS ÓPTICAS
- pinFET



WATKINS JOHNSON

- MICROONDAS:
- AMPLIFICADORES
- MISTURADORES
- YIG

S I S T E M A S



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

**ANALOG
DEVICES**

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



- HARDDISKS
- REDES LOCAIS
- PLACAS GRÁFICAS
- CONTROLADORES DE DISCOS DUROS



- RÁDIO DIGITAIS
- PLOTTERS
- TECLADOS
- DISPLAYS DE PLÁSMIA
- IMPRESSORAS TÊRMICAS
- FICHAS E RELES

ATD**ELECTRÓNICA, LDA.**

R. Dr. Faria de Vasconcelos, 3-A, Lj.
Telefs. 351-1847 22 00/01
Fax: 351-1-847 21 97
1900 LISBOA - PORTUGAL



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

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

OBSERVE REGULARMENTE AS CABEÇAS DOS SEUS ALUNOS!

QUITOSO

Loção • Shampoo • Pulverizador

ELIMINA TOTALMENTE PIOLHOS E LÊNDEAS



STERLING-WINTHROP
PRODUTOS FARMACÊUTICOS, Lda.

