



Universidade Nova de Lisboa

Faculdade de Ciências e Tecnologia

Departamento de Matemática

Dissertação de Mestrado

# Experiências na Telescola: perspectivas de monitores

Ana Rita da Silva Costa (23454)

Orientador: Professor Doutor António Domingos

*Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Matemática.*

Lisboa

(2010)

*Para o meu filho Diogo e para o meu marido Ricardo*

# Agradecimentos

Primeiro gostaria de agradecer ao meu orientador Professor Doutor António Domingos, por toda a disponibilidade demonstrada durante este ano e por todas as críticas importantes no decorrer deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Matos por todas as críticas e sugestões, que ajudaram a melhorar o meu trabalho.

A todos os que trabalharam ou estudaram na Telescola, pois só assim foi possível a realização deste trabalho, em particular aos monitores que me concederam as entrevistas, Bernardino Sousa, Luísa Pereira e Nuno Barrela.

Ao meu marido Ricardo por toda a compreensão e estímulos necessários nos momentos mais complicados.

À minha amiga Isa por todo o apoio e motivação.

Ao Professor Doutor João Lourenço pela revisão do sumário em inglês.

Aos meus pais por sempre me apoiarem.

Aos meus familiares e amigos.

# Sumário

---

No ano de 1964, após a publicação de um relatório onde foram indicadas as carências do sistema de ensino, a escolaridade obrigatória passou de quatro para seis anos. De forma a colmatar as carências da rede escolar existentes, surgiu um subsistema escolar com recurso aos meios audiovisuais, a Telescola. Esta modalidade começou por ter um carácter provisório, com a designação de Curso Unificado da Telescola, que mais tarde passou a designar-se de Ciclo Preparatório TV e posteriormente de Ensino Básico Mediatizado.

Após a análise do contexto histórico e social em que a Telescola surgiu, tal como variados documentos legais desde a criação do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino (que mais tarde criou a Telescola), até à extinção deste método de ensino, procedeu-se à análise do processo da Telescola por forma a compreender o seu papel no sistema educativo português.

A metodologia de investigação usada é de índole qualitativa e procura recolher informação tendo em conta as diversas experiências dos monitores da Telescola, a legislação aplicável, livros publicados, trabalhos de investigação, folhetos.

No método de ensino da Telescola, os professores que davam apoio aos alunos na sala de aula eram apelidados de monitores. Estes estavam presentes durante o visionamento do filme que apresentava a matéria a ser leccionada. Posteriormente faziam a exploração das Folhas de Trabalho com os alunos. Neste método de Ensino o programa seguido era igual ao seguido no Ensino Directo.

Segundo os monitores, a Telescola foi de extrema importância pois desta forma muitos mais alunos conseguiram completar a escolaridade obrigatória. Segundo os mesmos, foi um método muito bem estruturado e organizado, que os alunos apreciavam e conseguiam até melhores resultados, quando comparados com os alunos que frequentavam o Ensino Directo. Para os monitores existiam no entanto, algumas diferenças entre os dois métodos. Duas das desigualdades baseavam-se no facto de o programa ser todo cumprido na Telescola e de acordo com os mesmos, os alunos que frequentavam esta modalidade, conseguiam melhores resultados no 7º ano de escolaridade.

# Summary

---

In the year of 1964, after the publication of a report pointing the shortcomings of the current education system, the compulsory teaching level was raised from four to six years. In order to address the existing needs of the education system, a new education subsystem arose based on media content called Telescola. This new method had a temporary nature and was designated as Curso Unificado da Telescola, later the name was changed to Ciclo Preparatório TV, and then to Ensino Básico Mediatizado.

We study the historical and social context in which the Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino emerged, which later formed the Telescola, until the extinction of this teaching method. Then, we examine the process of this teaching method in order to better understand its role in the Portuguese education system.

The research methodology used is of a qualitative nature, and seeks to gather, integrate and summarize information related to the diverse experiences of the monitors of Telescola, the relevant legislation for the initiative, published books, research works and leaflets.

In the Telescola teaching method, the syllabus were the same as those from the classical teaching method (Ensino Directo) and were supported by a set o teaching assistants (Monitores). Teaching assistants were teachers whose job was to give support to students in the classroom. They were present while the lecturing video was exhibited and, later, they explored the Working Sheets (Folhas de Trabalho) with students.

According to the teaching assistants, this teaching method was extremely important and had a strong social impact, allowing many more students to improve their qualifications by finish the required compulsory education levels. According to the teaching assistants, the Telescola was a very well structured and organized teaching method. It was well appreciated by the students, which frequently achieve better marks than those enrolled in the classical teaching method. For the teaching assistants there were, however, some differences between the classical and Telescola teaching methods. The two main differences were that with Telescola the planned syllabus was always fully covered, and children attending this model achieved improved results in the 7th grade.

# Conteúdo

<b>1</b>	<b>Introdução</b>	<b>1</b>
1.1	Motivação . . . . .	1
1.2	Contexto . . . . .	2
1.3	Descrição do problema e objectivos do trabalho . . . . .	2
1.4	Estrutura da tese . . . . .	3
<b>2</b>	<b>O contexto histórico e social em que a Telescola surgiu</b>	<b>4</b>
2.1	Últimos anos de monarquia . . . . .	5
2.2	Primeira República . . . . .	7
2.3	Estado Novo . . . . .	8
2.4	Aparecimento da Telescola . . . . .	14
<b>3</b>	<b>Legislação sobre a Telescola</b>	<b>15</b>
3.1	Origens . . . . .	15
3.2	Estrutura . . . . .	17
3.3	Extinção . . . . .	27
3.4	Descrição da Legislação apresentada . . . . .	28
<b>4</b>	<b>Telescola</b>	<b>30</b>
4.1	Origens e percurso . . . . .	31
4.2	Do CUT até ao EBM . . . . .	35
4.2.1	Curso Unificado da Telescola . . . . .	35
4.2.2	Ciclo Preparatório TV . . . . .	36
4.2.3	Ensino Básico Mediatizado . . . . .	37
4.3	Monitores . . . . .	38
4.3.1	Responsabilidades dos monitores . . . . .	38
4.3.2	Orientação e uniformização da actividade dos monitores . . . . .	39

4.4	A disciplina de Matemática . . . . .	42
<b>5</b>	<b>Metodologia</b>	<b>44</b>
5.1	Características da Investigação Qualitativa . . . . .	44
5.2	Paradigmas na Investigação Qualitativa . . . . .	46
5.3	Plano de Investigação . . . . .	49
5.4	Técnicas de recolha de dados . . . . .	49
5.4.1	Observação . . . . .	50
5.4.2	Inquérito . . . . .	50
5.4.3	Análise documental . . . . .	51
5.5	Processo de recolha de dados . . . . .	51
5.6	Participantes no estudo . . . . .	52
<b>6</b>	<b>Contributo dos monitores</b>	<b>54</b>
6.1	Início da carreira enquanto monitor . . . . .	54
6.2	Orientação dos monitores . . . . .	55
6.3	As aulas com televisão . . . . .	58
6.4	Os materiais . . . . .	61
6.5	O currículo . . . . .	63
6.6	Dificuldades de implementação do método de ensino . . . . .	64
6.7	Opiniões gerais sobre a Telescola . . . . .	67
<b>7</b>	<b>Conclusões</b>	<b>70</b>
7.1	Conclusões do trabalho realizado . . . . .	70
7.2	Sugestões para trabalho futuro . . . . .	72
	<b>Bibliografia</b>	<b>74</b>
	<b>A Horário</b>	<b>75</b>
	<b>B Boletim de Orientação de Monitores</b>	<b>77</b>
	<b>C Folhas de Trabalho</b>	<b>79</b>
	C.1 Folha de Trabalho N.º33 . . . . .	79
	C.2 Folha de Trabalho N.º44 . . . . .	82
	<b>D Avaliação da acção de formação</b>	<b>85</b>

<b>E Actuação do professor-monitor do C.P.TV</b>	<b>87</b>
<b>F Guião da entrevista realizada aos monitores</b>	<b>94</b>





# Introdução

A Telescola foi uma modalidade de Ensino que começou por ser aplicada em Portugal na década de sessenta. Neste mesmo capítulo em que falaremos acerca das razões que motivaram este trabalho, apresentaremos também o contexto em que a Telescola surgiu. Será também feita de seguida uma descrição do problema e dos objectivos do trabalho e por fim referimos qual a estrutura da tese.

## 1.1 Motivação

Segundo SOL/Lusa (2009): Dos 27 exames nacionais realizados na segunda fase, 18 registam uma descida das médias relativamente a 2008, entre os quais as quatro disciplinas com mais provas realizadas, que apresentam valores negativos.

Nos dias actuais as notas finais continuam a não ser as esperadas... Muitas vão sendo as reformas apresentadas, mas na verdade, os maus resultados dos alunos mantêm-se. Sendo assim, será de pensar, afinal o que é que está mal? Porque é que estes maus resultados não desaparecem? Será que já existiu alguma época em que os resultados foram melhores? O trabalho que se segue, não visa ser uma resposta absoluta a estas questões, pretende isso sim levantar (quem sabe!?) o véu para possíveis caminhos a percorrer tendo em vista uma melhoria do processo educativo. Quem sabe se este caminho não começa com um pé na antiga telescola e os olhos postos nas novas tecnologias que invadem as nossas vidas, aproveitando o contributo

que estas duas realidades separadas no tempo, têm para dar às nossas salas de aula.

## 1.2 Contexto

Pela análise de variados documentos, e pela entrevista a alguns dos intervenientes nesta modalidade de ensino, vai-se regressar à década de sessenta, contextualizando em termos históricos e sociais este subsistema de ensino com recurso aos meios audiovisuais, que surge como forma de colmatar as carências do sistema de ensino reveladas pelo relatório de 1964, do qual se falará mais pormenorizadamente à frente.

Esta modalidade de ensino, que começou por ter um carácter provisório, com a designação de Curso Unificado da Telescola, mais tarde passou a designar-se de Ciclo Preparatório TV e posteriormente de Ensino Básico Mediatizado, e acabou por dar uma resposta educativa a um largo leque da população, (essencialmente rural) por algumas décadas.

Nesta modalidade de ensino, os professores que davam apoio aos alunos em sala de aula eram apelidados de monitores. Estes tinham um papel de extrema importância durante o funcionamento da Telescola, seriam os responsáveis pelo bom funcionamento dos postos de recepção (locais onde funcionava a Telescola), bem como pela comunicação entre o posto e a Telescola. Além das responsabilidades que os monitores tinham extra aula, eram obviamente responsáveis pela normalidade dentro da sala de aula. Pretendia-se que esta normalidade fosse idêntica em todos os postos de recepção, sendo assim, foram emitidos diversos documentos que serviriam de guias para que todos os monitores trabalhassem da mesma forma com os alunos.

A matemática, tal como todas as outras disciplinas, durante o Ensino Básico Mediatizado (EBM), tinham programas iguais ao Ensino Directo. No entanto, sendo uma disciplina do EBM estava organizada em duas fases: emissão e exploração. Na parte de emissão, que tinha a duração de 20 minutos, o monitor limitava-se a ver a aula, tal como os alunos, primeiro em directo, mais tarde em diferido e por fim já em vídeo-cassete. Na parte de exploração, o monitor esclarecia as dúvidas que existiam e explorava a Ficha de Trabalho proposta para aquela aula com os alunos.

## 1.3 Descrição do problema e objectivos do trabalho

Pretende-se, com este estudo analisar diversos documentos escritos, nomeadamente legislação referente ao Ensino e em particular à Telescola e algumas entrevistas realizadas a antigos

monitores da telescola. É esperado que se entenda o modo como os monitores encaravam as orientações que lhes eram dadas para o funcionamento das aulas, o que achavam das aulas dadas pela televisão, qual a opinião que tinham acerca dos materiais que lhes eram fornecidos para trabalhar na sala de aula com os alunos, o que achavam do currículo seguido e por fim, entender quais os aspectos que do ponto de vista dos monitores se destacariam no seu funcionamento.

No desenrolar deste processo, pretende-se responder às questões seguintes:

Como é que o movimento da Telescola, enquanto sistema de ensino, foi criado e quais as fases por que passou?

Como é que este sistema de ensino é visto pelos seus monitores?

Qual a importância deste sistema de ensino?

São estas as questões chave que servirão de ponto de partida nesta viagem pelo mundo da Telescola.

## 1.4 Estrutura da tese

Este trabalho encontra-se distribuído ao longo de sete capítulos. Inicialmente encontra-se descrita qual a motivação para a realização deste trabalho, o contexto do problema, a metodologia adoptada e quais as contribuições deste trabalho. No segundo e terceiro capítulos é apresentado o contexto histórico e social em que a Telescola surgiu. Inicia-se o capítulo pelos últimos anos de monarquia, prossegue-se pela Primeira República, Estado Novo e é então que surge a Telescola. Ao longo dos anos que serão estudados neste capítulo dar-se-á uma maior abordagem à área da Educação em prol de outras. No outro capítulo, serão apresentados diversos documentos legais sobre a Telescola, desde a sua criação até à sua extinção.

No quarto capítulo da dissertação será abordada a via de ensino que teve o seu início no ano de 1965, a Telescola. O capítulo terá no seu início uma descrição da sua origem e qual o percurso que teve, depois será feita uma descrição desde o Curso Unificado da Telescola até ao Ensino Básico Mediatizado. Será abordado com mais pormenor o papel dos monitores nesta modalidade de ensino, para finalizar, será feita uma abordagem à matemática ensinada na Telescola. No quinto capítulo será descrita qual a metodologia adoptada neste trabalho, a investigação qualitativa, a qual será analisada com algum detalhe.

Quase a finalizar, no sexto capítulo, será analisado o contributo dos monitores nesta modalidade de ensino, na sua perspectiva. Por fim, no sétimo capítulo serão descritos os resultados deste trabalho.



## O contexto histórico e social em que a Telescola surgiu

Segundo B. Sousa (Comunicação Pessoal, 21 de Julho, 2009): A telescola foi uma inovação, uma via de ensino nova, e veio satisfazer em larga medida, uma lacuna ou uma falta, porque já se tinha como ensino obrigatório o ciclo, 5º e 6º ano. (...) na medida em que foram criadas escolas do ensino directo nas sedes do concelho, ela foi extinta aí, e foi ``descendo'', foi-se mettendo no meio rural, aliás onde fazia mais falta. A escola foi ter às povoações e daí que, a partir da Telescola, muito dificilmente vamos encontrar a partir dessa data, pessoas que não tenham o 5º e 6º ano. Foi ela a grande precursora.

Compreender o aparecimento da telescola implica uma viagem até aos últimos anos da monarquia portuguesa.

Nos últimos anos de monarquia, cerca de 75% dos habitantes de Portugal eram analfabetos. Os dirigentes republicanos compreenderam a importância que os professores poderiam vir a ter e tendo por base as promessas de regalias materiais, os professores aderiram ao regime republicano.

Quando se iniciou a Primeira República, gerou-se uma grande instabilidade política uma vez que não foi possível assegurar o desenvolvimento socioeconómico que tinha sido prome-

tido a nível social e educacional. Neste contexto o Ensino Primário foi estruturado em três graus distintos.

Na década de 1920, após Oliveira Salazar ter iniciado funções, começou um período de cerca de 50 anos de ditadura. Na perspectiva do regime a educação não era uma prioridade. Nesta altura e contrariamente ao que nos transmite o ditado popular, “o saber não ocupa lugar”, o saber ocupava um lugar ameaçador para quem estava à frente dos destinos da população. Quanto mais culta fosse a população maior seria a ameaça à placidez nacional, maiores as possibilidades de revolta contra o governo.

Segundo Santos (2003): A educação passou a ser encarada como uma ameaça à tranquilidade nacional. (p.18)

Nesta época, altura em que as ideias foram reprimidas, a liberdade de expressão também deixou de existir. O estatuto social dos professores perdeu qualidades e algumas das associações de professores foram desfeitas.

No ano de 1963 o então ministro da educação Galvão Teles, conhecedor do poder dos audiovisuais para desenvolver e espalhar massivamente cultura, anunciou a intenção do recurso sistemático ao televisor na área da educação, marcando aqui o ponto de partida para a Telescola como veículo de transmissão de saberes. Esta medida tornou possível a chegada da escolaridade obrigatória a todos os jovens em idade escolar mesmo nos locais mais remotos de um país marcadamente rural.

No ano de 1964 foi publicado o relatório do Projecto Regional do Mediterrâneo, onde foram indicadas as carências do sistema de ensino, (“Organização dos Estados”, 2009). Após esta publicação e devido a pressões externas, a escolaridade obrigatória passou dos quatro para os seis anos.

Ao situar o movimento da telescola num determinado contexto político e social, entendemos as modificações na cultura portuguesa que surgiram da vontade política totalitária e repressora preconizada por Oliveira Salazar.

## 2.1 Últimos anos de monarquia

Até 1870 o Ministério do Reino foi o responsável pela Administração, Beneficência, Política, Política Geral e Saúde, altura em que terá sido criado o Ministério da Instrução Pública. Este departamento governamental estava encarregue da operacionalização das políticas de educação.

No ano de 1876 João de Deus, pedagogo, publicou a Cartilha Maternal, através da qual muitos portugueses aprenderam a ler.

Segundo [''Cartilha Maternal'' \(2009\)](#): Uma das características da Cartilha é exactamente o tipo de impressão adoptado nas lições. Apesar de todos os avanços tecnológicos, não conhecemos manuais escolares que proponham o que a Cartilha Maternal propôs, ao apresentar as palavras segmentadas silabicamente através do recurso ao preto/cinzento. Com este recurso a estruturas gráficas artificiais, a metodologia João de Deus recusa-se a tratar as sílabas independentemente das palavras em que estão inseridas. Para João de Deus este aspecto permite obter a decomposição das palavras sem quebrar a unidade gráfica e sonora das mesmas.

No ano de 1878 existiam 4 550 699 pessoas em Portugal, das quais 82,4% eram analfabetos totais. No final do século XIX frequentavam a escola 2848 jovens, dos quais apenas 59 seriam raparigas, ([Carvalho, 2001](#)).

No início do século XX, a população não chegava aos 5,5 milhões de habitantes, e destes, 4,5 milhões viviam no campo. A população que não vivia no campo estava essencialmente concentrada em Lisboa e Porto, as duas maiores cidades. Portugal era um país com uma população maioritariamente rural e essencialmente analfabeta, cerca de 75% dos seus habitantes ainda não sabiam ler nem escrever.

Os últimos anos de Monarquia foram marcados pela reforma de 24 de Dezembro de 1901, de Hintze Ribeiro, foi nesta altura elaborado um documento considerado muito importante. Segundo [Wikipedia \(2009\)](#) podia-se ler:

Segundo [Wikipedia \(2009\)](#): A abertura de uma escola não faz nem nunca fará fechar uma prisão; assim como o bem-estar material não está intimamente ligado, nem é fatalmente proporcional ao grau de instrução do povo.

Também nessa altura tinha sido realizado um relatório que indicava que cada medida da reforma fosse confrontada e justificada comparativamente com outros países. Só mais tarde com o aparecimento da República, após 1910, os dirigentes republicanos perceberam a importância que os professores poderiam desempenhar no país, e sendo assim, prometeram-lhes melhores

condições num regime republicano. Com base nas promessas materiais, os professores do ensino primário acabaram por aderir ao movimento republicano, (Wikipedia, 2009).

## 2.2 Primeira República

Quando se iniciou a República, tentou reformar-se a mentalidade dos portugueses e a base social centrava-se nas classes médias urbanas. A “Primeira República” aconteceu num período de grande instabilidade política, uma vez que não foi possível assegurar o desenvolvimento socioeconómico que tinha sido prometido a nível social e educacional.

O principal objectivo dos republicanos foi a problemática educacional. As primeiras medidas tomadas passaram por retirar o ensino da doutrina cristã das escolas cristãs e proibir as actividades religiosas. Contudo e apesar das medidas tomadas, os problemas no âmbito da educação persistiram: analfabetismo, escolas primárias insuficientes, pouca preparação pedagógica e científica dos professores.

No decorrer da Primeira República foi elaborada muita legislação acerca do ensino, mas o principal documento foi mesmo a Reforma de 1911 (Lei de 29 de Março de 1911). Por esta Lei o professorado primário deveria ser feito em escolas normais primárias e foram criadas as Universidades de Lisboa e do Porto.

Segundo Santos (2003), o Ensino Primário foi estruturado em três graus distintos:

- **Elementar** – todas as crianças com idade entre os sete e os catorze anos tinham de frequentar obrigatoriamente este ensino com a duração de três anos
- **Complementar** – tinha a duração de dois anos
- **Superior** – com a duração de três anos, permitia a continuação de estudos ou diversas saídas profissionais

A 12 de Julho de 1918, o breve governo de Sidónio Pais decretou que os serviços de instrução primária fossem de novo geridos pelo Estado, mas a 10 de Maio de 1919, a descentralização voltou a ter evidência.

Foram criadas Juntas Escolares, que exerceram actividade entre os anos de 1919 e 1925. Foi feito um balanço da reforma instaurada em 1911, e a conclusão não foi a que se pretendia uma vez que os dois projectos mais ambiciosos, o ensino primário superior e a descentralização, não foram concretizados. A preparação do professorado nas escolas primárias só começou a ser realizado sete anos depois da promulgação da Lei.

Durante o ano de 1923, depois de ter sido realizado um questionário ao corpo docente nacional, foi elaborado um “Projecto de Reforma da Educação”. Este projecto tinha como objectivo tornar o sistema escolar português mais eficaz a nível social, tendo também previsto que fosse criada a Faculdade de Ciências da Educação, estabelecimento onde os professores dos vários graus seriam formados. O seu autor foi Faria de Vasconcelos (1880-1939), seguindo os princípios da pedagogia moderna e do movimento pedagógico internacional. O principal objectivo das Bases da Reforma foi construir uma sequência na escolaridade desde o jardim infantil até à universidade.

No final da Primeira República menos de um terço da população infantil frequentava a escola primária, e desses, apenas 4% ingressava no Liceu.

## 2.3 Estado Novo

No ano de 1926 começou uma época difícil para a Educação em Portugal. Iniciou-se um período de ditadura de quase meio século, em que as ideias conservadoras e tradicionalistas substituíram a inovação pedagógica. O ensino complementar foi extinto e foi considerado gravoso para o orçamento do Estado.

Segundo Santos (2003): O Estado Novo defendia que o povo português apenas precisava de saber ler, escrever e contar. (p.19)

Ainda em 1926 foram extintas as Escolas Normais Superiores. De forma a evidenciar as mudanças desta nova política, foi escolhido o nome de “Estado Novo” para esta nova época, de forma a existir um contraste com a desordem dos últimos dezasseis anos de República (de 1910 a 1926).

No ano de 1928 Oliveira Salazar iniciou a sua governação como Ministro das Finanças. Nesta altura os partidos da ditadura eram da opinião que não era necessário combater o analfabetismo:

Segundo Wikipedia (2009): A parte mais linda, mais forte e mais saudável da alma portuguesa, reside nos seus 75% de analfabetos

Para o próprio Oliveira Salazar, o ensinar a ler não era urgente. Durante o ano de 1931, através da Lei de 30 de Novembro, foram criados os “postos de ensino” que eram dirigidos por “regentes escolares”, que sem terem qualquer habilitação concreta assumiam os lugares, tendo



apenas a comprovação de possuírem a idoneidade moral e intelectual necessárias. Segundo Santos (2003), as turmas chegavam a ter mais de 40 alunos.

No ano de 1930 a escolaridade obrigatória passou a ser até à 3ª classe. Dois anos depois, em 1932, através do Decreto de 19 de Março, o Diário do Governo começou a apresentar 113 frases para serem expostas nas escolas e nas paredes dos Liceus. Estas frases, de autoria de Salazar e Mussolini eram sobre a educação e mostravam bem as ideias autoritárias dos seus autores. Segundo Santos (2003) são exemplos de frases:

*“Obedece e saberás mandar!”*

*“Se tu soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a tua vida!”*

Na maioria dos casos os professores do ensino secundário não eram efectivos, não recebiam vencimento nas férias, faziam estágio suportando os próprios custos e ainda tinham de superar um “Exame de Estado”, em “Estatuto do Ensino Secundário”, 18 de Dezembro de 1931 (Wikipedia, 2009).

Os anos 1932 e 1933 tornaram-se no período decisivo da época salazarista. Os contornos do Estado Novo estavam bem visíveis com a Constituição de 1933, a emissão do Estatuto Nacional do Trabalho e algumas medidas legislativas e sociais, assim como a proibição de discussão pública, oral ou escrita, de assuntos de serviço, através da suspensão do exercício e do próprio vencimento por trinta dias, e demissão no caso de reincidência.

O Estado Novo teve como base “Deus, Pátria e Família” e considerou que a aquisição de instrumentos culturais poderia ser um acto duvidoso. Desta forma, o Estado Novo constituiu uma quebra muito mais profunda do que a implantação da República.

O Estado Novo tinha vindo a contrariar as aspirações que os docentes tivessem quanto a uma autonomia. No entanto, o número de professores não deixou de aumentar desde 1851. Ao mesmo tempo que aumentava o número de docentes, verificou-se uma feminização crescente. Entre 1900 e 1940 as professoras passaram de 37% a 76%.

Para o regime salazarista, a decisão de se tornar professor, era assumida como uma vocação própria. De acordo com o Estado Novo, os docentes tinham um dever sacerdócio, e deviam remeter-se à sua sala de aula.

Entre 1936 e 1942 as escolas do Magistério Primário foram encerradas. De acordo com Santos (2003), considerou-se que a formação baseada em objectivos pedagógicos, era uma perda de tempo, dinheiro e de inteligência. Os cursos que inicialmente eram de três anos, passaram para dois (Decreto-Lei de 5 de Setembro de 1942). No ano seguinte, 1943, o currículo das escolas do Magistério Primário foi aprovado, com o Decreto-Lei n.º 52 629, e manteve-se em vigor até

Outubro de 1974.

A 20 de Maio de 1938, com a Lei n.º1938, o Ensino Primário foi reestruturado mais uma vez:

- **Elementar** – todos os jovens física e mentalmente sãos, com idade entre os sete e os doze anos, tinham de frequentar obrigatoriamente este ensino com a duração de três classes;
- **Complementar** – para os jovens com idades entre os dez e os dezasseis anos, a duração eram dois anos, e destinava-se a quem quisesse prosseguir os estudos.

No ano de 1956, através do Decreto-Lei n.º40 964 de 31 de Dezembro, as crianças do sexo masculino passaram a ter quatro classes como escolaridade obrigatória. Enquanto para as meninas, a obrigatoriedade chegou quatro anos depois, a 28 de Maio de 1960, com o Decreto-Lei n.º42 994. O período de governação de Oliveira Salazar foi dividido em dois, inicialmente a educação teve uma função repressiva, posteriormente fez parte de um elaborado aparelho repressivo estatal, de onde se destacam a polícia política e a Mocidade Portuguesa.

Segundo Santos (2003): A educação desempenhou um papel fortemente repressivo, no primeiro período da era salazarista. No segundo período, a educação passou a fazer parte integrante de um elaborado aparelho repressivo estatal, onde se evidenciam algumas organizações repressivas, tais como a polícia política (PIDE) e a Mocidade Portuguesa. (p.22)

Segundo Santos (2003), o Decreto-Lei n.º 39 968 lançava um novo programa de alfabetização para os portugueses, no entanto afirmava que pelas condições de existência e de actividade, os portugueses não sentiam necessidade de saber ler.

Depois da segunda guerra mundial, a progressão da indústria originou uma alteração no modelo de desenvolvimento em Portugal. Foi então que os portugueses passaram a ter consciência do isolamento que tinham em relação ao resto do mundo.

Durante a década de 50, cerca de 40% dos 8,5 milhões de portugueses ainda eram anal-fabetos (“Organização dos Estados”, 2009). Nesta altura vivia-se uma euforia com os novos projectos industriais mas, grande parte dos portugueses, principalmente os que habitavam no meio rural, viviam em situações muito difíceis.

Entre 1950 e 1960 verificou-se um grande aumento de alunos a frequentar o ensino técnico em Portugal, cerca de 60000 alunos a mais, aumento este, que poderá ter sido causado pelo facto da indústria necessitar de mais trabalhadores qualificados (Santos, 2003).

Segundo Santos (2003): Leite Pinto, o então Ministro da Educação Nacional, permeável às ideias vindas do exterior, que defendiam ser possível transformar a sociedade a partir da escola, mostrava-se preocupado com a baixa escolarização dos portugueses, bem como com os elevados índices de analfabetismo. Propõe então o desenvolvimento de um plano de fomento cultural, para o qual são necessários meios técnicos e financeiros que ultrapassavam as possibilidades nacionais. (p.23)

Na década de sessenta a taxa de analfabetismo era de aproximadamente 30%, Santos (2003). Tendo em linha de conta todo o contexto envolvente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), fez entender ao estado português que para existir um melhor desenvolvimento económico, tinha de existir um desenvolvimento educativo.

Em colaboração com a OCDE, Portugal participou no Projecto Regional do Mediterrâneo. O relatório deste projecto foi publicado em Abril de 1964, procedendo-se então à realização da Análise Quantitativa da Estrutura Escolar Portuguesa (1950-59), com a finalidade de preparar pessoas qualificadas para a dinâmica da economia (“Organização dos Estados”, 2009). Segundo Santos (2003), Portugal e os outros países do sul que participaram no Projecto, chegaram à conclusão que para se poderem desenvolver economicamente seria necessário desenvolverem-se no âmbito da educação. Devido às conclusões do relatório, foi reconhecida a importância de alargar a escolaridade obrigatória para os seis anos.

O Decreto-Lei n.º45 810 assinado por Galvão Teles, propôs três alternativas de forma a ser possível implementar a escolaridade obrigatória para os seis anos:

- O 1º Ciclo Liceal e o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico passam a ter carácter obrigatório.
- A extinção do 1º Ciclo do Ensino Secundário e a criação de um Ciclo Complementar do Ensino Primário.
- Criar um Ciclo Complementar do Ensino Primário simultaneamente com o 1º Ciclo do Ensino Secundário.

De acordo com Santos (2003) a opção escolhida foi a terceira, uma vez que para além de implicar menos custos, já estava em vigor em França e Espanha. Outro problema veio a surgir, uma vez que os recursos necessários (humanos e materiais) e mesmo o currículo caracterizante de cada uma das vias, acentuava a dicotomia existente entre os meios rurais e os meios urbanos:

o Ciclo Complementar do Ensino Primário prevalecia nos pequenos centros e o 1º Ciclo do Ensino Secundário nos grandes centros.

Segundo *Abreu e Roldão (1989a)*: A escolha desta via iria inevitavelmente diferenciar as duas formas de completar a escolaridade obrigatória: no 1º ciclo do ensino liceal e no ciclo complementar do ensino técnico, os docentes eram professores do ensino secundário, normalmente de formação universitária (apesar da discriminação já existente entre o ensino liceal e o técnico); para o novo ciclo complementar a docência era de preferência, mas não necessariamente entregue a professores do ensino primário que receberiam mais um ano de formação, ou que tivessem o 3.º ciclo do ensino liceal. Enquanto não houvesse esse complemento de informação / formação, os professores do ensino primário receberiam cursos de aperfeiçoamento, destinados à docência do ciclo complementar. Esta foi, na prática, a solução encontrada.

Outra característica discriminatória desta opção é que a via do ciclo complementar (5ª e 6ª classes), que aparecia à partida como menos qualificada (pela diferente habilitação dos docentes, pela diferença de tipo e qualidade de equipamentos e por diferenças curriculares, nomeadamente a não existência da disciplina de Francês), iria, naturalmente desenvolver-se nas áreas onde não havia liceus nem escolas técnicas, ou seja, fora dos centros urbanos. Apesar de se criar uma possibilidade até aí inexistente, mantinha-se a dicotomia meios urbanos / meios não urbanos, em termos de acesso à educação e de divisão social do trabalho. Aliás, para prosseguimento de estudos, os alunos oriundos do Ciclo Complementar tinham de prestar provas, em Francês, auto-preparando-se. (p.51 e 52)

O Decreto-Lei nº45 810, já referido anteriormente, salienta que a passagem para a escolaridade obrigatória de seis anos se deveu essencialmente a pressões vindas do exterior e não a uma vontade política do Governo Português.

Segundo Santos (2003) no seguimento da participação de Portugal no Projecto Regional do Mediterrâneo, dois organismos considerados muito importantes pela OCDE surgiram. Os

novos organismos foram o Fundo de Desenvolvimento da Mão-de-Obra, criado pelo Ministério das Corporações, e o Gabinete para o Estudo e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE), criado pelo Ministério da Educação no ano de 1965.

No ano de 1965, de acordo com Santos (2003), foi publicado o relatório “Evolução Recente do Sistema de Ensino em Portugal”, onde foram indicadas as carências do sistema de ensino no domínio da formação da mão-de-obra exigida pela industrialização. Destacaram-se:

- O menor período de escolaridade de toda a Europa;
- Muito absentismo;
- Após a escolaridade obrigatória, poucos são os que continuam os estudos;
- Poucos professores com qualificação apropriada e escolas oficiais em número insuficiente no País;
- Pouca produtividade em quase todos os escalões do sistema, acentuado com o número crescente de desistentes;
- Baixo interesse por parte dos alunos nas matérias economicamente necessárias;
- Estruturas não apropriadas do sistema pedagógico, muitos programas que ficavam por leccionar, poucos cursos destinados a especialistas necessários para acompanharem a evolução da ciência e da tecnologia;
- Formação pós-escolar insuficiente e muitas vezes deficiente.

Até esta data, a escolaridade obrigatória era de quatro anos e poucos eram os que tiravam mais do que a 4ª classe. Nos meios não urbanos, as perspectivas de formação ainda eram mais baixas. Quando a escolaridade passou de quatro para seis anos, foi uma mudança difícil de encarar.

Segundo Santos (2003): O alargamento da escolaridade obrigatória e a generalização do acesso ao ensino de estratos sociais mais desfavorecidos era entendido como um mal necessário, imposto pelo desenvolvimento da indústria e do capitalismo, mas que era necessário vigiar para não pôr em perigo o regime estabelecido como se depreende das palavras do então Ministro da Educação Nacional. (p.26)

O Ministro Galvão Teles era da opinião que a escolarização geral era um acontecimento digno de valor, mas que era necessário existir algum controlo na “corrida à escola”, pois só assim seria possível prevenir um “abafamento da escola intelectual”, (Fernandes, 1981).

## 2.4 Aparecimento da Telescola

No ano de 1963, o então Ministro da Educação Galvão Teles, sabendo que os audiovisuais tinham a capacidade de desenvolver e espalhar a cultura, anunciou a intenção do recurso sistemático ao televisor na área da educação.

Segundo Teles (1963): Os métodos pedagógicos modernos utilizam meios audiovisuais de vanguarda como a televisão escolar educativa que tende a generalizar-se a pouco e pouco por todo o território metropolitano. Em todos os escalões da educação, consideráveis investimentos têm permitido a modernização total do equipamento escolar

No dia 6 de Janeiro de 1964, experimentalmente, iniciou-se o ensino à distância através da televisão.



# Legislação sobre a Telescola

Segundo N. Barrela (Comunicação Pessoal, 4 de Março, 2009): Muito importante! Muito importante. Não havia ciclo preparatório, portanto o 6º ano de escolaridade obrigatória em Portugal saltaria gerações sem ter formado as pessoas, sem ter dado oportunidade de continuar a estudar às pessoas que deu, por haver a telescola.

Conhecer a Telescola e a sua evolução, implica conhecer também a legislação que a originou e que lhe foi traçando os contornos. Neste capítulo serão apresentados e discutidos vários documentos legais desde a criação do Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino que mais tarde deu origem à Telescola, até à sua extinção.

## 3.1 Origens

- Decreto n.º 45 418 - Criação do Centro de Estudos de Pedagogia Áudio-Visual

No dia 9 de Dezembro de 1963, o *Centro de Estudos de Pedagogia Áudio-Visual* era criado na dependência do Instituto de Alta Cultura, de acordo com o decreto n.º 45 418 e segundo o art. 2.º do mesmo decreto, competia-lhe proceder ao estudo e experimentação dos processos áudio-visuais, nomeadamente cinema, rádio e televisão, nas suas aplicações ao ensino e à educação, assim como estimular e coordenar as aplicações desses processos, e fazer a análise dos respectivos resultados.

- Decreto-Lei n.º 46 135 - Criação do IMAVE

As técnicas áudio-visuais estavam a ter um grande desenvolvimento, a possibilidade de aplicar estas técnicas ao ensino como meios auxiliares ou complementares de propagação da cultura popular fez com que fosse criado um novo organismo. Desta forma o *Instituto de Meios Áudio-Visuais de Ensino* (IMAVE) era criado a 31 de Dezembro de 1964 no Ministério da Educação, devido à necessidade de estruturar as actividades existentes no âmbito das técnicas áudio-visuais, de forma a prevenir a dispersão ou sobreposição de serviço e material.

Segundo o art. 1.º deste Decreto, tinha como objectivos promover a utilização, a expansão e o aperfeiçoamento das técnicas áudio-visuais como meios auxiliares e de difusão do ensino como forma de melhorar os níveis educativos da população.

- Decreto-Lei n.º 46 136 - Criação da Telescola

A emissão de programas através de radiodifusão e televisão escolares, como apoio ou extensão, dos cursos ministrados nos estabelecimentos oficiais de ensino, ou sob a forma de cursos autónomos, necessitavam de ter uma organização própria, devido à sua complexidade. A telescola vinha servir de enquadramento aos vários cursos de radiodifusão e televisão escolares, e quando os cursos não eram dirigidos a alunos de estabelecimentos de ensino directo, tinham de ser seguidos através de postos de recepção criados para o efeito.

A 31 de Dezembro de 1964, era criada uma *telescola* na dependência do IMAVE, no Ministério da Educação. De acordo com o artigo 1.º deste Decreto-Lei, a finalidade desta telescola era a realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares. A telescola surgia então no seguimento do Decreto-Lei referido anteriormente, (D.L. n.º 46135).

Segundo o Decreto-Lei n.º 46 136, seriam administrados os cursos que viessem a ser criados em portaria, pelo Ministro da Educação Nacional. A Telescola teria um director e cada um dos cursos que viesse a ser administrado na Telescola, funcionaria com um director de curso e com o pessoal docente que fosse necessário. Tanto o director, como o director de curso e o pessoal docente seriam nomeados pelo Ministro da Educação Nacional.

Segundo o Art. 9.º, a frequência dos cursos far-se-ia através de postos de recepção. Estes postos poderiam estar ou não integrados em estabelecimentos de ensino particular, mas funcionariam em ligação directa com a telescola e destinavam-se exclusivamente ao seguimento dos respectivos cursos. As salas não deveriam ter, em regra, mais de 20 alunos, excepto se o Ministro da Educação Nacional emitisse um novo despacho.

De acordo com o Art. 11.º, cada sala estaria à responsabilidade de um monitor. A cada mo-



monitor competia assegurar a disciplina, orientar os trabalhos de aplicação de que as lições seriam seguidas, esclarecer dúvidas aos alunos, e certificar-se do aproveitamento destes. Poderiam ser monitores, indivíduos que oferecessem garantias de idoneidade moral e cultural consideradas suficientes e, designadamente, possuíssem as habilitações mínimas exigidas para o efeito nas portarias que estabelecessem os cursos.

Pelo Art. 12.º seria assegurada uma ligação entre os postos de recepção e a Telescola, através da emissão mensal de um boletim e fichas de recepção. O boletim, editado pelo IMAVE, serviria de orientação pedagógica para os monitores, uma vez que em cada edição seriam editados os resumos das lições do mês seguinte, assim como os restantes elementos e esclarecimentos que os monitores tivessem necessidade. As fichas de recepção, que seriam preenchidas pelos monitores de acordo com o modelo estabelecido pelo IMAVE, tinham a finalidade de colocar a telescola a par do modo de funcionamento de cada um dos postos.

Pelo Art. 15.º, os cursos que fossem seguidos nos postos de recepção, as condições de admissão, matrícula, frequência e aproveitamento, seriam as exigidas para o ensino particular dos cursos correspondentes, quando os houvesse. No caso de serem cursos com planos próprios, as referidas condições seriam fixadas nas portarias que os instituíssem.

## 3.2 Estrutura

- Portaria n.º 21 112 - Realização de um curso de educação

Em 17 de Fevereiro de 1965, era criado um curso de apoio ao ensino, baseado nos cursos de educação de adultos. Este curso seria dirigido através das disposições do D.L. n.º 46 135. O curso referido teria emissões com a finalidade de apoiar o ensino na fase de iniciação, e outras emissões destinadas à fase de desenvolvimento ou preparação para o exame.

- Portaria n.º 21 113 - Criação do Curso Unificado da Telescola

Ainda 17 de Fevereiro de 1965, era criado um Curso a ser seguido nos postos de recepção, formado pelas disciplinas que constituíam o ciclo preparatório do ensino técnico-profissional, acrescido da de Francês. Os programas das disciplinas seriam iguais aos que vigoravam no ciclo preparatório do ensino técnico-profissional, e em relação ao Francês seria igual ao do 1.º ciclo do ensino liceal, com as adaptações metodológicas aconselhadas, dadas as circunstâncias.

Segundo L. Pereira (Comunicação Pessoal, 20 de Junho, 2009): (Acerca do currículo) Igual! Só que tinha uma diferença! No EBM,

o currículo era todo cumprido! Todos os anos!

O diploma de monitor de posto de recepção, para o curso em questão, só seria concedido a quem possuísse como habilitação mínima o 3.º ciclo do ensino liceal, algum curso médio ou habilitação equivalente.

- Portaria n.º 21 114 - Integração da Rádio Escolar na Telescola

Ainda em 17 de Fevereiro de 1965, a Rádio Escolar era integrada na telescola. As lições através da radiodifusão, ou Rádio Escolar, que servissem de apoio ao ensino primário, passariam a estar a cargo da telescola.

- Despacho ministerial - Relativo ao Curso Unificado da Telescola

O Curso referido na Portaria n.º 21 113, CUT, deveria obedecer às orientações já indicadas anteriormente, mas no dia 19 de Maio de 1965 saía este Despacho ministerial que acrescenta determinações quanto à concessão de alvarás de postos de recepção e de diplomas de monitores e ao funcionamento dos postos.

Os alvarás para o estabelecimento de postos de recepção destinados ao curso unificado da telescola poderiam ser requeridos por quaisquer entidades públicas ou particulares que dessem garantias de conveniente funcionamento dos postos. Os alvarás poderiam ser requeridos por pessoas que se propusessem a exercer a função de monitor, estabelecimentos de ensino particular, Casas do Povo, estabelecimentos de assistência ou detenção, empresas industriais, comerciais ou agrícolas, salões paroquiais, associações culturais, recreativas ou desportivas.

Cada posto de recepção deveria, em princípio, dispor de tantas salas de aula quantos os grupos de vinte alunos inscritos dos dois anos do curso, e fracções correspondentes a cada um dos anos. O posto deveria ter também instalações sanitárias independentes, para cada um dos sexos.

As salas de aula deveriam ter as seguintes condições mínimas: área de 30  $m^2$ ; secretária e cadeira para o professor; mesas-carteiras ou carteiras para todos os alunos; banco de trabalho para os alunos, com todas as ferramentas necessárias para os trabalhos manuais; armário-estante para o material escolar; quadro preto ou equivalente; receptor de televisão, com visor de, pelo menos, 49 cm na diagonal; material didáctico colectivo para o ensino da Aritmética e Geometria, Geografia e Ciências Naturais.

Os diplomas de monitores dos postos de recepção destinados aos cursos unificados da telescola deveriam ser pedidos em requerimento dirigido ao Ministro da Educação Nacional.

Os postos de recepção funcionariam nos mesmos dias lectivos em que, normalmente, funcionariam as escolas técnicas públicas. Em cada dia, os postos estariam em funcionamento para além do tempo das emissões, aproximadamente mais outro tanto igual, de forma a ser concretizada a exploração da lição, com a orientação do monitor e segundo as instruções dadas pela telescola.

O tempo total diário seria entre 4 a 5 horas, com excepção do sábado, que o horário seria mais reduzido. O horário semanal dos postos seria estabelecido pela telescola, fazendo a distinção entre os tempos de audição e os de exploração. Os monitores deveriam seguir rigorosamente este horário, que deveria estar afixado.

Os monitores teriam a obrigação de enviar para a telescola a relação dos alunos inscritos, preencher as fichas de recepção, efectuar os exercícios de aplicação e aproveitamento e a fornecer as informações relativas ao rendimento escolar que a telescola lhes solicitasse.

Para cada sala de aula, teria de existir pelo menos um monitor. Quando existissem mais, cada um ficaria encarregue sempre da mesma disciplina ou conjunto de disciplinas. Se existir mais do que um monitor no posto, um deles seria nomeado como responsável, e seria através dele que se estabeleceria os contactos com a telescola.

Em situações especiais, poderia ser autorizada a criação de centros de postos de recepção, que abarcassem dois ou mais postos pertencentes ao mesmo proprietário dentro da área determinada, com um director encarregue da administração respectiva. Na situação referida, o director seria o responsável das relações com a telescola.

Em casos devidamente justificados, poderiam existir no mesmo posto, alunos dos dois sexos, mas preferencialmente em salas separadas.

As entidades que estivessem interessadas no estabelecimento de postos de recepção deveriam promover formas de colaboração de outras entidades que poderiam facilitar a frequência e aproveitamento dos alunos, especialmente através da concessão de bolsas de estudo.

- Portaria n.º 22 113 - Curso Unificado da Telescola: matrícula, frequência e aproveitamento

No dia 12 de Julho de 1966, a nova portaria vinha regulamentar a matrícula, frequência e aproveitamento no Curso Unificado da Telescola.

Os alunos que pretendessem frequentar o Curso Unificado da Telescola, deveriam em cada ano, inscrever-se num posto de recepção e, através dele, matricular-se na telescola. A primeira inscrição e matrícula dependiam da aprovação no exame da 4.<sup>a</sup> classe do ensino primário ou

de habilitação equivalente.

O aproveitamento dos alunos no Curso Unificado da Telescola seria avaliado através dos seguintes elementos: provas de aproveitamento; exercícios de controlo; trabalhos dos alunos enviados à telescola; observação local das actividades escolares; informações dos monitores; provas especialmente organizadas para determinação das aptidões dos alunos e outros meios conducentes a esse fim; informações fornecidas pelos encarregados de educação em resposta a questionários especialmente elaborados para o efeito.

Os alunos seriam classificados pela telescola, em função do seu aproveitamento. A cada aluno seria atribuída, por período, uma nota de 0 a 20 valores, em cada uma das disciplinas: Língua Pátria, História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais, Matemática, Desenho, Trabalhos Manuais e Francês. A cada disciplina corresponderia uma classificação anual, igual à média, não arredondada, das correspondentes notas de período.

O aluno perdia a frequência em duas situações: se num período tivesse nota inferior a 5 valores, com excepção se essa classificação for em apenas uma disciplina e noutra, no mesmo período, tiver classificação superior a 13; se o aluno tivesse classificação anual inferior a 6,5 em alguma disciplina ou inferior a 9,5 em mais de uma.

A classificação final de frequência, era calculada para os alunos que não tivessem perdido a frequência, determinava-se pela média arredondada das classificações anuais das respectivas disciplinas.

Se os alunos obtivessem a classificação final mínima de 10 valores, obtinham aprovação na frequência. Os alunos que obtivessem aprovação no 1.º ano podiam matricular-se no 2.º, e os aprovados na frequência do 2.º ano seriam admitidos ao exame final do curso. Os alunos que obtivessem aprovação no exame final do curso, ficavam com a habilitação do 1.º ciclo liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional.

- Portaria n.º 22 643 - Curso Unificado da Telescola: regime dos exames finais

Em 21 de Abril de 1967, foi estabelecido o regime dos exames finais do Curso Unificado da Telescola.

Os exames finais do curso unificado consistiam de provas escritas e provas orais. As disciplinas com prova escrita e oral seriam Língua Pátria e Francês, e as disciplinas apenas com prova escrita eram História Pátria, Ciências Geográfico-Naturais e Matemática. As provas baseavam-se em toda a matéria abordada ao longo do curso.

Apenas existiria uma época de exames que teria início após o termo do ano lectivo. As

provas orais poderiam no entanto, realizar-se num período mais cedo, relativamente aos alunos do 2.º ano.

Os exames seriam orientados e classificados por um júri único, que teria como presidente o Director da Telescola, como vice-presidente o director do curso unificado e como vogais os professores da telescola. O director da telescola poderia delegar no director do curso, a presidência do júri, quando devidamente justificado e perante a prévia autorização do presidente do IMAVE. Ao júri, associavam-se os professores que fossem necessários para a classificação das provas escritas.

O País era dividido em diversas áreas, de forma a serem realizados os exames, e em cada uma delas, o júri teria um delegado, que também devia ser professor. As áreas e os delegados poderiam ser diferentes nas provas orais e escritas.

Só eram admitidos a exame, os alunos que fossem aprovados na frequência do 2.º ano. Quando os alunos fossem realizar a prova escrita, poderiam ser agrupados de vários postos de recepção, desde que pertencentes à mesma área. Estas provas seriam prestadas na presença do delegado, do júri e, pelo menos, de um dos monitores dos postos. O local onde as provas eram realizadas podia ser em algum ou alguns dos postos, ou então em outros estabelecimentos de ensino da área, com o prévio acordo do director, no caso de se tratar de estabelecimentos particulares.

O calendário das provas seria estabelecido anualmente, estando prevista a organização de vários turnos. As provas orais seriam prestadas por cada aluno, no seu posto de recepção, perante o delegado do júri e o monitor. As provas poderiam ser gravadas em fita magnética.

O delegado do júri ficaria com a responsabilidade de organizar o serviço de exames na sua área. No caso de um aluno tentar cometer fraude, as suas provas seriam anuladas e não poderiam ser repetidas no mesmo ano. As provas escritas tinham a duração de 90 minutos, podendo ser realizada mais do que uma por dia. As provas orais tinham a duração de 10 minutos por aluno.

Quando um aluno faltasse e apresentasse uma justificação credível, o director da escola após receber um requerimento nas 48h seguintes à falta, poderia realizar os exames numa segunda chamada. Para realizar estes exames, da segunda chamada, os alunos seriam concentrados nas capitais de Distrito.

As provas orais seriam classificadas de Mau, Mediocre, Suficiente, Bom e Muito Bom. As provas escritas seriam classificadas de 0 a 20 valores, sem arredondamento.

A classificação final do exame seria obtida através da média aritmética das classificações de

todas as disciplinas, arredondada às unidades.

Se a classificação final fosse inferior a 14 valores, mas superior a 10, o aluno ficaria excluído se alguma das seguintes situações acontecesse: tivesse classificação de Mau em qualquer das provas orais; tivesse classificação inferior a 6,5 em qualquer das disciplinas; tivesse classificação inferior a 9,5 em mais de uma disciplina.

- Portaria n.º 23 217 - Criação do Curso de Formação e Actualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário

No dia 10 de Fevereiro de 1968 era criado na telescola um Curso de Formação e Actualização de Futuros Professores do ciclo preparatório do ensino secundário. A organização e o funcionamento do curso teriam a colaboração da Direcção de Serviços do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Seriam leccionadas aulas para os professores das seguintes disciplinas do plano de estudos do ciclo preparatório: Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Moral e Religião, Ciências da Natureza, Matemática, Desenho e Trabalhos Manuais, Educação Física, Educação Musical e Língua Viva. Seriam também leccionadas outras aulas com o pressuposto da organização e orientação escolares.

O curso seria destinado aos candidatos com as seguintes condições mínimas: 1) Professores, que se encontrassem a leccionar na altura, adjuntos e auxiliares do 1º grau do 5.º, 8.º e 11.º grupos e mestres de Trabalhos Manuais do ensino técnico profissional; 2) Pessoas com a habilitação dos cursos de preparação dos professores adjuntos do 8.º e 11.º grupos de ensino técnico profissional ou em vias de conclusão desse curso no actual ano lectivo; 3) Pessoas com aprovação em todas as cadeiras que constituem o plano de estudos do 3.º ano dos cursos das Faculdades de Letras e de Ciências e da Escola Superior de Belas-Artes, da antiga e nova reformas, ou em vias de obtenção dessa aprovação durante o actual ano lectivo; 4) Candidatos a professores de Educação Física, Educação Musical e Moral e Religião.

Os candidatos aprovados ficariam com um diploma de frequência do curso. Este diploma assegurava-lhes a preferência, dentro da mesma categoria, nos concursos para professores provisórios do ciclo preparatório do ensino secundário; a redução do tempo normal de estágio para professores do ciclo preparatório do ensino secundário, no caso de possuírem ou virem a possuir as habilitações académicas legalmente exigidas para o ingresso nesse estágio.

No decorrer do curso seriam solicitados aos candidatos respostas a questionários ou elaboração de temas sobre as aulas ministradas. No final do curso seriam realizados encontros

entre os candidatos com os respectivos professores. Durante esses encontros, os candidatos que ainda não possuísem o estágio para professores adjuntos de ensino liceal técnico profissional, seriam submetidos a uma prova escrita sobre a matéria das lições ministradas.

- Portaria n.º 23 529 - Criação do Ciclo Preparatório TV

O Curso Unificado da telescola representaria a reunião dos planos de estudo do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional, sendo uma via comum de acesso à fase seguinte de qualquer destes ramos. Desta forma foi feita uma experimentação que estabelecia a completa fusão de dois ciclos iniciais do ensino secundário, ou melhor, os substituía por um ciclo único que não revestia em si próprio nem carácter liceal nem carácter técnico.

O ciclo preparatório do ensino secundário iria entrar em funcionamento no ano lectivo 1968/1969, sendo assim, seria natural que a telescola ficasse ao serviço desta nova realidade escolar alterando o seu curso unificado, transitória solução experimental, em verdadeiro ciclo preparatório.

O ciclo preparatório do ensino secundário teria duas modalidades distintas: ensino directo e ensino áudio-visual. Era necessário realçar, que em ambas as modalidades, os conteúdos e objectivos abordados bem como as habilitações que conferem são idênticas. A primeira modalidade era conhecida como ciclo preparatório directo e a segunda como ciclo preparatório da telescola, ou ciclo preparatório TV, criada a 9 de Agosto de 1968.

- Decreto-Lei n.º 48 962 - Alteração do IMAVE

A 14 de Abril de 1969, cinco anos após a sua criação, o Instituto de Meios Áudio-Visuais do Ensino, passou a designar-se de Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação. O funcionamento deste organismo não sofreu alterações significativas, os objectivos eram quase os mesmos, no entanto, existiu uma tentativa para tentar alargar o seu âmbito de acção, tornando-o mais amplo e integrador, educação em vez de ensino.

- Decreto-Lei n.º 408/71 - Alteração de IMAVE para ITE

Veiga Simão, o então actual ministro da educação, estava a implementar algumas alterações no âmbito da educação, desta forma, o Instituto de Meios Áudiovisuais de Educação, foi reformulado e passou a chamar-se de Instituto de Tecnologia Educativa. A Telescola passava a ficar dependente deste novo organismo.

- Decreto n.º 523/71 - Criação de postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV: local, monitores e matrículas

Tendo em conta que o ciclo preparatório da telescola poderia satisfazer o prosseguimento de estudos para além da 4.<sup>a</sup> classe do ensino primário, em muitas localidades, a 24 de Novembro de 1971, através do decreto presente, foram estabelecidas algumas normas sobre a criação de postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV.

Para que fosse possível criar um posto oficial de recepção do ciclo preparatório TV, eram necessários pelo menos 15 alunos em idade escolar, sendo também necessário que nessa localidade não existisse, em nenhuma modalidade, o ciclo preparatório do ensino secundário. Os postos de recepção podiam funcionar nos edifícios das escolas do ensino primário, ou quaisquer outros edifícios locais. Competia ao IMAVE munir todos os postos oficiais com o material necessário para o ensino por televisão.

Nos postos oficiais de recepção, desempenhavam as funções de monitor, por acumulação, os professores do ensino oficial da própria localidade ou de localidades próximas, desde que a deslocação não prejudicasse o cumprimento do horário. Se fosse conveniente, poderiam desempenhar as funções de monitor dos postos oficiais, indivíduos com as habilitações exigidas para a função. A actividade docente poderia ser realizada a tempo inteiro, vinte e oito horas, ou a meio tempo, doze a dezasseis horas. Em cada posto de recepção era obrigatória a existência de um encarregado de posto, função esse que seria desempenhada por um monitor, ou o monitor, desse mesmo posto.

Para os alunos em idade escolar que se quisessem matricular, bastaria apenas a apresentação do boletim de matrícula em duplicado.

- Decreto n.º 759/76 - Reestruturação na forma de recrutamento dos agentes de ensino dos postos oficiais do ciclo preparatório TV

Devido à exigência da adequada preparação pedagógica para os lugares de agentes de ensino dos postos oficiais do ciclo preparatório TV, a forma de recrutamento sofreria algumas alterações com o decreto de 22 de Outubro de 1976, as quais serão apresentadas a seguir.

Nos postos oficiais de recepção do ciclo preparatório foram criados lugares docentes segundo as normas em vigor para a criação de lugares do ensino primário elementar. Os lugares dos postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV e os lugares do ciclo complementar do ensino primário foram equiparados aos lugares do ciclo elementar deste ensino, para todos os efeitos legais, nomeadamente contagem e qualificação de serviço.



Os monitores que não fossem professores do ensino primário, mas que se encontrassem na data de saída deste Decreto, 1976, em serviço nos postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV, poderiam ser contratados para os lugares que ocupam ou para outros pertencentes à rede do ciclo preparatório TV. No caso das vagas existentes não serem ocupadas por professores primários, ou pessoas em número suficiente já a leccionar, os lugares existentes poderiam ser preenchidos com outros indivíduos desde que habilitados, pelo menos, com o curso complementar dos liceus.

- Decreto-Lei n.º 909/76 - Orientadores pedagógicos

O Instituto de Tecnologia Educativa (antigo IMAVE), tinha necessidade de possuir um corpo pedagógico com a capacidade de desenvolver a necessária assistência e orientação no ensino do ciclo preparatório TV. No dia 31 de Dezembro de 1976, o ensino do ciclo preparatório TV passaria a ser orientado, em cada distrito, por dois orientadores pedagógicos, um destinado à parte de Letras e outro à parte de Ciências. Estes orientadores teriam ainda a função de prestar assistência técnico-administrativa aos postos de recepção do ciclo preparatório TV.

Segundo B. Sousa (Comunicação Pessoal, 21 de Julho, 2009): Não havia via de ensino nenhuma que acompanhasse o professor, como esta. O professor era vigiado pela positiva. Era vigiado para ser auxiliado, não era para ser perseguido. `` Mas diga lá Sr. Professor, tem algumas dúvidas? Diga lá!'' E quando o professor dizia que não tinha dúvidas, punha-se-lhe questões. Dizia-lhe ``Olhe já pensou que vai dar uma aula daqui assim? Já viu o seu Boletim de Orientação lá mais para a frente? Em termos de programa, tem de começar a pensar como vai trabalhar aquele conteúdo lectivo.'', Isto para sensibilizar o professor. E o professor sabia também que tinha por detrás dele, ou ao lado dele, mais concretamente ao lado da rotina, ou sempre que o professor solicitava a sua presença.

Se o professor dissesse que tinha uma dúvida, ia-se de imediato até essa escola. E estava-se lá quanto tempo? Até que o Orientador Pedagógico sentisse que tinha deixado o professor devidamente esclarecido e orientado. (...)

O professor nunca estava sozinho nesta via de ensino. Nunca era deixado com a dúvida, só se ele a escondesse!

- Decreto-Lei n.º 24/78 - Preenchimento de lugares vagos nos postos oficiais do C.P.TV

Através deste decreto-lei, foram estabelecidas normas relativas ao preenchimento dos lugares vagos nos postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV.

- Decreto-Lei n.º 540/79 - Criação da Inspeção-Geral do Ensino

No ano de 1979, foi criada no Ministério da Educação a Inspeção-Geral do Ensino e convertida a Inspeção-Geral do Ensino Particular em Direcção-Geral do Ensino Particular e Cooperativo.

- Despacho 206/ME/85 - Criação do Projecto Minerva

No ano de 1985 foi criado o Projecto Minerva que tinha como finalidade a inclusão das tecnologias da informação nos planos curriculares do ensino não superior. Este projecto pretendia que o sistema educativo fosse renovado em termos de tecnologias e considerava que a escola devia preparar os alunos para o uso das novas tecnologias na sociedade.

- Despacho Conjunto 48/SEAM/SERE/91 - Ensino Básico Mediatizado

A 20 de Abril de 1991, o Ciclo Preparatório TV passou a denominar-se de Ensino Básico Mediatizado (EBM). Este Despacho Conjunto estabelecia também as condições para a criação e extinção de postos oficiais de EBM.

- Decreto-Lei n.º 41/97 - Integração de docentes em quadros de zona pedagógica

Com este Decreto-Lei, os professores do 1º ciclo do ensino básico que exercessem ou tivessem exercido funções docentes no âmbito do 2º ciclo do ensino básico mediatizado poderiam vir a ser integrados a seu pedido e na situação de supranumerário, no quadro da zona pedagógica para os 2º e 3º ciclos do ensino básico e para o ensino secundário da área geográfica do posto onde exercessem ou tivessem exercido funções docentes.

### 3.3 Extinção

- Despacho Conjunto n.º 598/2001 - Extinção gradual do EBM

No dia 10 de Julho de 2001, seguindo o Despacho Conjunto n.º 598/2001, o Ensino Básico Mediatizado passaria a estar integrado na Direcção Regional de Educação do Norte, para efeitos de afectação de pessoal e recursos materiais e financeiros. Segundo este Despacho, os postos onde funcionava o EBM passariam a ser integrados em agrupamentos de escolas, dar-se-ia início à extinção gradual desta oferta e teria que ser clarificada a situação dos monitores.

- Despacho n.º 14 263/2002 - Extinção de alguns postos do EBM

No dia 25 de Junho de 2002 dar-se-ia início à extinção gradual dos postos de recepção onde funcionava o Ensino Básico Mediatizado, encerrando 36 postos a nível nacional. Com este Despacho será encerrado, na maioria dos 36 postos, o 5º ano de escolaridade a partir do ano 2002-2003 e o 6º ano após 2003-2004, assim em 2004-2005 o EBM estaria completamente extinto, nestes 36 postos. Os 36 postos referentes neste Despacho estão espalhados ao longo do continente, 14 pertencem à Direcção Regional de Educação do Norte, 15 pertencem à Direcção Regional de Educação do Centro, 4 pertencem à Direcção Regional de Educação de Lisboa e 3 pertencem à Direcção Regional de Educação do Alentejo.

- Despacho n.º 22549/2002 - Extinção de mais um posto do EBM

No dia 21 de Outubro de 2002, com este Despacho, passa a estar extinto mais um posto do EBM, tendo efeitos a partir de 1 de Setembro. O posto extinto pertencem à Direcção Regional de Educação do Algarve.

- Despacho n.º 16 407/2003 - Extinção de alguns postos do EBM

No dia 22 de Agosto de 2003 dar-se-ia início à extinção gradual dos postos de recepção onde funcionava o Ensino Básico Mediatizado, encerrando 250 postos a nível nacional. Com este Despacho será encerrado, na maioria dos 250 postos, o 5º ano de escolaridade a partir do ano 2003-2004 e o 6º ano após 2004-2005, assim em 2005-2006 o EBM estaria completamente extinto, nestes 250 postos. Os 250 postos referentes neste Despacho estão espalhados ao longo do continente, 119 pertencem à Direcção Regional de Educação do Norte, 36 pertencem à Direcção Regional de Educação do Centro, 34 pertencem à Direcção Regional de Educação de Lisboa, 57

pertencem à Direcção Regional de Educação do Alentejo e 4 pertencem à Direcção Regional de Educação do Algarve.

### 3.4 Descrição da Legislação apresentada

Neste capítulo encontra-se descrita a principal legislação relativa à telescola, no entanto há a salientar que muito mais diplomas existem, porém focamo-nos apenas nos que dizem respeito ao funcionamento da Telescola. Existem outros diplomas referentes à Telescola, mas por já haverem passado alguns anos não são de fácil acesso.

A criação do IMAVE a 31 de Dezembro de 1964 e a própria Telescola na mesma data antecederam a primeira emissão educativa em televisão que se realizou no dia 6 de Janeiro de 1965, mas os documentos legais acerca desta modalidade continuaram a ser impressos, de forma a legislar esta nova Tecnologia com vertente educativa.

No dia 17 de Fevereiro de 1965, com a Portaria n.º 21 113, foi criado o Curso Unificado da Telescola (CUT). Este curso tinha as mesmas disciplinas do ciclo preparatório do ensino técnico-profissional, mas era-lhe acrescido a disciplina de Francês. A 19 de Maio do mesmo ano, saiu um Despacho ministerial que vinha estabelecer as condições para a concessão de alvarás de postos de recepção, de diplomas de monitores e o funcionamento dos próprios postos. A 22 de Julho de 1966, com a Portaria n.º 22 113, foi regulamentada a matrícula, frequência e aproveitamento dos alunos no CUT. Em 21 de Abril de 1967, a Portaria n.º 22 643 regulamentou o regime de exames finais.

No ano de 1968, no dia 10 de Fevereiro, foi criado um curso de Formação e Actualização de Futuros Professores do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, com a Portaria n.º 23 217. A 9 de Agosto de 1968, através da Portaria n.º 23 529, o Curso unificado da Telescola foi substituído pelo Ciclo Preparatório TV.

No ano de 1969, através do Decreto-Lei n.º 48 962, o Instituto de Meios Áudio-Visuais do Ensino passou a designar-se de Instituto de Meios Áudio-Visuais de Educação, com o intuito de o tornar mais amplo e integrador, educação em vez de ensino. Dois anos depois, com o Decreto-Lei n.º 408/71, o mesmo instituto voltou a sofrer alterações e passou a designar-se de Instituto de Tecnologia Educativa. Ainda em 1971, com o Decreto n.º 523/71, ficou estipulado como seria feita a criação de postos oficiais de recepção do ciclo preparatório TV.

No ano de 1976, com o Decreto n.º 759/76, foi revista a forma de recrutar os agentes de ensino dos postos oficiais do ciclo preparatório TV (C.P.TV). No mesmo ano foi decretada a necessidade de existência de Orientadores Pedagógicos, com o Decreto-Lei n.º 909/76.

Em 1978, com o Decreto-Lei n.º 24/78, ficou legislado como seriam preenchidos os lugares vagos nos postos oficiais do C.P.TV. No ano seguinte, com o Decreto-Lei n.º 540/79, foi criada a Inspeção-Geral do Ensino. Passados seis anos, em 1985, através do Despacho 206/ME/85 foi criado o Projecto Minerva.

No ano de 1991, através do Despacho Conjunto 48/SEAM/SERE/91 o Ciclo Preparatório TV, C.P.TV, passou a designar-se de Ensino Básico Mediatizado, EBM. Seis anos depois, com o Decreto-Lei n.º 41/97, ficou estipulado como seria a integração dos docentes em quadros de zona pedagógica.

A 10 de Julho de 2001 foi publicado o Despacho Conjunto n.º 598/2001, segundo o qual o Ensino Básico Mediatizado passou a estar integrado da DREN e deu-se início à extinção gradual desta oferta de ensino. Seguiram-se três Despachos entre 2002 e 2003 que deram como extintos 287 postos de recepção do Ensino Básico Mediatizado.

# 4

## Telescola

Ao longo deste capítulo irá ser abordada a origem e percurso da Telescola, a evolução do Curso Unificado da Telescola até chegar ao Ensino Básico Mediatizado, será também analisado com algum detalhe o papel dos monitores, por último uma breve abordagem da Matemática na Telescola. O estudo destes temas tem como objectivo uma melhor compreensão do funcionamento desta modalidade de ensino.

No ano de 1964 surgiu uma via alternativa para o cumprimento da escolaridade obrigatória, a Telescola, com um currículo idêntico ao do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico. No início da década de 1980, a Telescola atingiu o seu ponto mais alto, mas logo depois começou o seu declínio. No ano de 1983 passou a ser garantido gratuitamente o transporte escolar para todos os alunos em fase de escolaridade obrigatória, quando as distâncias e condições das escolas o justificassem. Sendo assim, alguns Encarregados de Educação e mesmo os alunos, mostraram a sua preferência em frequentar o Ciclo Preparatório Directo em prol do Ciclo Preparatório TV.

A Telescola passou por três fases, inicialmente Curso Unificado da Telescola, depois Ciclo Preparatório TV e por fim, Ensino Básico Mediatizado. Para poder ser monitor desta modalidade de ensino tinha que possuir idoneidade moral e cultural e uma das seguintes habilitações mínimas: o 3.º ciclo do ensino liceal, um curso médio, ou o diploma de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente. De forma a existir unicidade entre os postos de ensino, estava regulamentado quais as responsabilidades de cada monitor bem como a orientação para o decorrer das aulas.

## 4.1 Origens e percurso

No dia 6 de Janeiro de 1964 a televisão educativa estreou-se em Portugal, através de uma colaboração entre o Ministério da Educação e a Radiotelevisão Portuguesa (Gomes, 6667). Ainda no ano de 1964 a Telescola surgiu como uma via alternativa para o cumprimento da escolaridade obrigatória, com um currículo idêntico ao do Ciclo Preparatório do Ensino Técnico, mas com a disciplina de Francês. Algum tempo depois, através da Portaria n.º 23 259, de 9 de Agosto de 1968, foi estruturado como forma experimental do Ciclo Preparatório Unificado.

A 2 de Janeiro de 1967, com o Decreto-Lei n.º 47 480 foi criado o Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (CPES), através da unificação do 1º Ciclo Liceal com o Ciclo Preparatório do Ensino Técnico-Profissional. Este novo Ciclo (CPES) teve início no ano lectivo 1968/1969.

Segundo Santos (2003), o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes) durou mais alguns anos, no entanto a Telescola / C.P.TV / EBM., durou mais tempo, coexistindo com o “Ciclo Preparatório Directo”, ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Segundo Abreu e Roldão (1989b): Em 1969/70, registava-se um total de 183 800 alunos inscritos nas três vias. O ciclo preparatório directo era frequentado por 60,1% dos inscritos, o C.P.TV por 10,4% e o ciclo complementar do ensino primário por 29,5%. Por outro lado, enquanto na cidade de Lisboa 88,5% dos inscritos frequentavam o ensino directo, no distrito de Bragança apenas 50% dos alunos a ele tinham acesso. (p.52)

No ano de 1973, por meio do Despacho Ministerial n.º 29, de 23 de Agosto, terminou o Ciclo Complementar do Ensino Primário (5ª e 6ª classes) quase na totalidade, mas tendo por base “alegadas experiências pedagógicas”, ainda continuava a existir residualmente em algumas localidades, (Santos, 2003).

O Ciclo Complementar do Ensino Primário esteve na base do Curso Unificado da Telescola (CUT) que terá sido utilizado como “experiência” para o Ciclo Preparatório TV e o Ciclo Preparatório Directo. A Telescola ou Ciclo Preparatório TV, teve essencialmente como público alvo as populações não urbanas.

O principal objectivo da Telescola era para que um maior número de pessoas pudesse frequentar o 5º e 6º ano de escolaridade, uma vez que era o ensino obrigatório na altura. Esta era também a forma mais económica de levar o 5º e 6º anos a um maior número de pessoas.

Segundo Santos (2003), o ensino pela televisão estreou em cerca de 80 locais ao longo do país. Muitos desses locais eram paróquias que com muita dificuldade lá conseguiram arranjar um aparelho de televisão. Cerca de mil alunos pagaram uma propina de 200 escudos, e este dinheiro foi utilizado para cobrir os custos da renda das instalações, a limpeza, o pagamento aos monitores. Em cada turma era suposto existir dois professores, um que acompanhava as disciplinas de “Letras” (Português / Língua Portuguesa, Francês / Iniciação à Língua Francesa, História de Portugal / Estudos Sociais e Educação Religiosa) e outro que acompanhava as disciplinas de “Ciências” (Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Trabalhos Manuais / Educação Visual e Tecnológica, Educação Física e Educação Tecnológica). A maior parte dos monitores que passaram a esclarecer as dúvidas com que os alunos ficavam depois de ver as aulas pela televisão, vinham do Primeiro Ciclo. No entanto, para leccionar nesta modalidade de ensino os chamados monitores podiam não ser professores do 1º ciclo, desde que possuíssem idoneidade moral e cultural e tivessem como habilitação mínima o 3.º ciclo do ensino liceal, um curso médio, ou o diploma de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente.

Demorou pouco tempo para que a Telescola se tornasse na mais ampla escola do país e foram vários os motivos que fizeram com isto sucedesse. Por um lado as aulas que eram dadas na RTP e a população em geral podia assistir, aumentando o seu nível de instrução, por outro, permitia que quem se matriculasse conseguia o diploma correspondente à escolaridade obrigatória. As aulas dadas eram emissões a preto e branco, como todas as emissões, onde se podia assistir a um grande número de actividades: crianças de calções a praticarem ginástica com um professor que lhes ia indicando quais os exercícios a realizar, professores de fato e gravata que exemplificavam a matéria e faziam experiências, e outros que debitavam em frente à câmara, a História de Portugal.

Segundo Santos (2003), no final dos anos sessenta e início dos anos setenta, as emissões da Telescola chegaram a São Tomé e Príncipe. Algum tempo depois chegaram à ilha da Madeira e às ilhas dos Açores.

No ano de 1968 o governo sofreu alterações, Salazar abandonou o poder e iniciou-se o governo de Marcelo Caetano. Começou então um período de maior liberdade relativamente ao regime repressivo de Salazar, onde se enquadrou uma reforma educacional no ano de 1971, conhecida como a Reforma de Veiga Simão.

Segundo Stoer (1982): Concretamente, as reformas de Veiga Simão eram as seguintes: aumento da escolaridade obrigatória de 6 para



8 anos: um período pós-compulsório de mais 4 anos de educação - nomeadamente em escolas polivalentes; reforma do ensino superior; reforma respeitante à formação de professores através da criação de escolas superiores de formação e de departamentos universitários de ciências da educação. O princípio predominante era o da «igualdade de oportunidades na educação» (p.31, 32)

Nos últimos anos do regime de Salazar, a Telescola estava no seu período de expansão, em 1971 quando se deu a reforma de Veiga Simão, Lei n.º 5/73 de 25 de Julho, a fase de expansão recuou um pouco no número de postos existentes e no número de alunos matriculados (considerando o território do Continente). No ano lectivo de 1973/74, voltou a expandir-se novamente, iniciando a recuperação dos cerca de 70 postos perdidos nos dois anos lectivos anteriores (Santos, 2003). A telescola contribuiu de uma forma inquestionável para uma maior igualdade de acesso à escola, pelo que não se deverá estabelecer uma ligação negativa com a reforma de Veiga Simão.

Segundo Santos (2003): (...) não poderemos estabelecer uma correlação negativa nestas duas realidades, porque o projecto da Telescola enquadrava-se nos objectivos da Reforma de Veiga Simão, no sentido em que contribuiria para o alargamento da escolaridade obrigatória e para garantir, sobretudo em meios rurais, «uma maior igualdade de oportunidades na educação, em termos de acesso, quantidade de educação, regionalização e sexo». (p.31)

A reforma de Veiga Simão não esteve muito tempo em vigor, uma vez que a revolução de 25 de Abril de 1974 trouxe transformações sociais e políticas profundas e transformações no sistema de ensino impossíveis de evitar. Apesar de todas as alterações, o desenvolvimento da Telescola não foi afectado uma vez que cooperava com os objectivos na Constituição da República Portuguesa de 1976.

Segundo Santos (2003), em 1974 a Telescola encontrava-se a funcionar “de forma consolidada”. No ano de 1976 cerca de 2500 professores e 897 estabelecimentos de ensino participavam na Telescola.

Depois de 1976 o Estado tentou retomar o controlo sobre o sistema educativo, emendando os excessos dos últimos dois anos (de Abril de 1974 a Abril de 1976). Foi o período da «norma-

lização». Algum tempo depois, a OCDE elogiou a Telescola em Portugal devido à qualidade pedagógica e pelas taxas de sucessos muito consideráveis.

No início da década de 1980, a Telescola atingiu o seu ponto mais alto, mas logo depois começou o seu declínio. No ano de 1983, através do Despacho n.º 36/EAE, passou a ser garantido gratuitamente o transporte escolar para todos os alunos em fase de escolaridade obrigatória, quando as distâncias e condições das escolas o justificassem. Sendo assim, alguns Encarregados de Educação e mesmo os alunos, mostraram a sua preferência em frequentar o Ciclo Preparatório Directo em prol do Ciclo Preparatório TV.

Segundo [Abreu e Roldão \(1989b\)](#): Alguns princípios orientadores da política do IASE viriam a ser redefinidos em 1983 (Desp. N.º 36 / EAE), garantindo a gratuitidade de transportes para cumprimento da escolaridade obrigatória, quando as distâncias e condições das escolas o justifiquem.

Esta orientação condiciona, em alguns casos, a preferência dos encarregados de educação ou alunos por estabelecimentos de ensino preparatório directo que, por se encontrarem mais afastados do que os postos de C.P.TV, recebem apoio económico para a sua frequência (p.81)

Em 2003/2004, terá sido o último ano de existência do 5º ano de escolaridade na Telescola, e assim estava a terminar mais uma etapa do Ensino em Portugal.

Segundo [Cabeleira \(2009\)](#): O Ensino Básico Mediatizado (EBM), vulgarmente designado por Telescola, tem os dias contados. O governo prepara-se para publicar um despacho onde está escrito, preto no branco, que no próximo ano lectivo de 2003/2004 deixará de existir o quinto ano do EBM. É a morte anunciada de um ensino (...)

Presentemente já está regulamentado que a escolaridade obrigatória seja de 12 anos, embora nem todos os alunos que estão a frequentar a escola sejam abrangidos. No entanto deveria ter sido primeiro consolidada a escolaridade obrigatória que existia, 9 anos, através de todos os meios existentes. Segundo o último recenseamento realizado, em 2001, ainda existe uma baixa escolarização na nossa sociedade.

Segundo Santos (2003): (...) como o último recenseamento da população o demonstra, ainda há uma grande falta de escolarização de base na sociedade portuguesa, cuja percentagem de analfabetismo deveria envergonhar o poder político, o qual parece estar à espera que este problema se resolva por causas naturais, isto é, esperando pela morte dos cidadãos mais velhos para reduzir o índice de analfabetismo a médio / longo prazo (p.33)

A luta contra o analfabetismo e a subida da escolarização da sociedade portuguesa, a curto prazo, poderia ser um investimento no futuro da nossa sociedade e poderia até contribuir para reduzir o desemprego que continua a existir na classe docente.

## 4.2 Do CUT até ao EBM

Desde que a Telescola surgiu, até ao momento em que foi extinta, teve variadas designações, torna-se importante conhecer quais essas designações, e quais as diferenças entre elas.

### 4.2.1 Curso Unificado da Telescola

No ano de 1965, a escolaridade passou a ser de seis anos, e ficou assegurada com três alternativas:

- Ciclo complementar do Ensino Primário, que não permitia a continuação de estudos, a menos que os alunos realizassem o exame de Francês, preparando-se pelos seus próprios meios. O currículo desta via não tinha qualquer equivalência ao ciclo preparatório TV, nem ao ciclo preparatório directo.
- Ciclos iniciais dos ensinos liceal e técnico, que obrigava os alunos a escolher muito cedo por um destes ramos.
- Curso Unificado da Telescola (CUT). Os currículos e programas destas duas últimas alternativas eram idênticos.

O Curso Unificado da Telescola teve o seu início com cerca de 1000 alunos em cerca de 80 postos de recepção particulares. Os postos eram particulares, uma vez que todo o material que o formava era de particulares, e funcionava na maioria dos casos nas paróquias.

De início, as lições para as variadas disciplinas curriculares, foram realizadas e transmitidas, em directo, dos estúdios da RTP, em Vila Nova de Gaia. Depois de 1976, as lições passaram a ser gravadas num estúdio próprio da Telescola, na sua sede, também em Vila Nova de Gaia.

#### 4.2.2 Ciclo Preparatório TV

Em 1968, o Curso Unificado da Telescola (CUT) foi substituído pelo Ciclo Preparatório TV (C.P.TV), através da Portaria n.º 23 529, de 9 de Agosto. Nesta altura, o C.P.TV passou a ser considerado uma modalidade do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário.

Depois de 1970, segundo Santos (2003), os postos de recepção particulares começaram a ser convertidos em oficiais. No ano de 1971, o IMAVE passou a designar-se de ITE, através do DL 408/71.

No ano de 1974 a Telescola funcionava das 14h30 até às 20h00, de segunda a sexta-feira. Este horário devia-se, essencialmente, ao facto de os professores serem na sua grande maioria professores do Ensino Primário que durante as manhãs trabalhavam com as suas turmas e durante a tarde, em regime parcial leccionavam algumas disciplinas da Telescola, recebendo um suplemento monetário.

As lições emitidas tinham a duração de 20 minutos, após o qual tinham 25 minutos de exploração realizados pelo monitor. No final do dia, existiam 30 minutos que serviam para esclarecer dúvidas, superar algumas dificuldades que tivessem surgido, ou simplesmente para consolidar aprendizagens.

Após o 25 de Abril de 1974, o Ciclo Preparatório TV teve algumas alterações, modificando a abordagem que tinha dos conteúdos, passando a denotar alguma carga ideológica. No ano de 1975, os serviços centrais da Telescola mudam de instalações e adquiriram um estúdio próprio. A RTP passou apenas a ser utilizada para a divulgação dos programas.

Por esta altura a Telescola era encarada como a única via para muitos jovens de aldeias isoladas completarem a escolaridade obrigatória. Sendo assim, não seria de estranhar que quando se falava em fechar algum posto de recepção, por ter poucos alunos, existia sempre muita oposição, Santos (2003). Ainda segundo o mesmo autor, após o 25 de Abril, o ITE através da rádio e da televisão, emitiu o programa “Falar Educação”, que tinha interesse para a formação de professores, bem como para o esclarecimento da opinião pública sobre o funcionamento do sistema educativo. Em 1977 o C.P.TV sofreu novas alterações, de forma a tentar corrigir os erros que surgiram da reforma seguinte à revolução.

Segundo Santos (2003): (...) chama-se de novo o anterior ar-

quitecto do projecto, o inspector José Baptista Martins; são re-admitidos alguns dos anteriores professores que haviam sido despedidos; reactiva-se o anterior sistema de supervisão que havia sido suspenso; voltam a emitir-se os programas gravados em 1974/75, que eram de boa qualidade e cujas matrizes originais se encontravam ainda na Madeira e nos Açores; são elaborados novos programas para Estudos Sociais e História, tendo em conta o novo contexto sócio-político surgido da Revolução de 25 de Abril de 1974; reestruturam-se todos os serviços administrativos da Telescola; termina o duplo emprego dos professores primários que também trabalhavam na Telescola (...) (p.55)

Em 1979 foi criado em Portugal, o Grupo de Avaliação da Telescola (GAT), que tinha como objectivo fazer uma avaliação do C.P.TV. Realizaram questionários aos 3 000 professores / monitores da altura, observaram aulas, tiveram reuniões com os orientadores pedagógicos. Depois de um ano e meio de trabalho chegaram à conclusão que o ensino através da televisão não podia ser considerado de segunda categoria, mas sim como uma boa alternativa ao ensino directo. No ano de 1980 as emissões pela televisão passaram a ser feitas a cores, e desta forma os alunos tinham emissões mais próximas da realidade.

Ao longo de todo o percurso da Telescola, existiram sempre muitas críticas. Segundo Santos (2003), quem se opunha à existência do C.P.TV, defendia que a inferior preparação pedagógica dos professores, tinha um impacto negativo nas aprendizagens dos alunos, por outro lado, os alunos que frequentavam o ensino directo saíam mais bem preparados devido à exigência dos professores. No entanto para a OCDE o C.P.TV parece ser positivo, uma vez que segundo OCDE (1984), o número de alunos que não frequentava o ensino preparatório, cerca de 20%, sendo a grande maioria de regiões mais isoladas, seria muito maior se não fosse o C.P.TV.

### 4.2.3 Ensino Básico Mediatizado

Foi por volta dos anos 80, quando a telescola tinha cerca de 60 mil alunos inscritos e com as emissões já a cores, que o futuro da telescola começou a ser questionado, devido aos elevados custos das emissões em directo, os custos em muito se deviam aos encargos do tempo de antena. Segundo Cabeleira (2009), quando existiam programas da Eurovisão ao mesmo tempo que as aulas da Telescola, ou quando existiam cortes de luz, as aulas já não eram transmitidas. Desta forma, em 1988/89 as emissões em directo deixaram de ser transmitidas e passaram a

utilizar-se as vídeo-cassetes.

Os postos de recepção recebem então as vídeo-cassetes de forma a ajudar os monitores em sala de aula. Para estes monitores, a chegada das cassetes foi muito bem recebida, pois desta forma ganharam autonomia e podiam dar as aulas de uma forma idêntica ao ensino básico regular, deixando para trás a sua função de simples monitores.

A designação de Ciclo Preparatório TV deixou de ter sentido, uma vez que as emissões já não passavam em directo pela televisão, mas sim através de cassetes quando os docentes o entendessem. A partir do dia 20 de Abril do ano de 1991, o C.P.TV passou então a denominar-se de Ensino Básico Mediatizado (EBM).

### 4.3 Monitores

Durante o período do Curso Unificado da Telescola, os postos de recepção funcionavam sob a responsabilidade de monitores. Estes tinham a seu cargo 30 minutos de exploração dos conteúdos, após 20 minutos de transmissão. Encontra-se no Anexo A um horário que vigorou no ano lectivo de 1978/79, como exemplo. Mais tarde, e já com a designação de Ensino Básico Mediatizado, os monitores continuaram a ter um papel muito importante nos postos de recepção, pois era da sua competência gerir a utilização das cassetes que transmitiam os conteúdos.

Para desempenhar as funções de monitor num posto de recepção, o candidato tinha que possuir idoneidade moral e cultural e uma das seguintes habilitações mínimas: o 3.º ciclo do ensino liceal, um curso médio, ou o diploma de professor de qualquer grau de ensino oficial ou habilitação equivalente.

Em cada posto de recepção tinha de existir pelo menos um monitor, no caso de existirem mais, cada um deles ocupar-se-ia sempre da mesma disciplina, ou do mesmo grupo de disciplinas. No caso de existirem dois monitores no posto, um deles seria nomeado encarregue, e seria através deste que o contacto entre o posto e a Telescola seria feito.

#### 4.3.1 Responsabilidades dos monitores

Os monitores tinham ao seu cargo, diversas responsabilidades, segundo [Gomes \(6667\)](#):

- as matrículas dos alunos, enviando posteriormente para a Telescola toda a documentação, bem como a relação dos inscritos;
- continuar a disciplina na vida escolar, bem como exercer permanentemente as actividades

formativas;

- preparar e acompanhar de forma eficiente a recepção das lições televisivas;
- concretizar e orientar da forma mais correcta os trabalhos dos quais as lições, por norma, são seguidas;
- esclarecer dúvidas aos alunos;
- realizar exercícios de controlo e de aproveitamento;
- proporcionar o rendimento escolar, dando informação à Telescola da progressão;
- seguir as indicações que periodicamente seriam transmitidas por via televisiva ou escrita;
- colaborar com a Telescola, sempre que lhe fosse pedido, ou que achasse ser conveniente;
- estabelecer contacto com os Encarregados de Educação, de forma a poder esclarecer e/ou orientar, bem como conseguir um prolongamento da actividade lectiva no ambiente familiar.

#### 4.3.2 Orientação e uniformização da actividade dos monitores

Por forma a que todos os monitores exercessem a sua actividade de forma uniforme, no âmbito pedagógico, didáctico e administrativo, diversas orientações foram-lhes chegando, [Gomes \(6667\)](#). A seguir são apresentadas algumas dessas orientações.

- Boletim de Orientação de Monitores

Durante o Curso Unificado da Telescola, este boletim era o do IMAVE. Tendo a antecedência de uma semana a um mês, os monitores eram informados através deste boletim, de qual seria o plano de cada lição. Neste plano eram abordados os materiais necessários, quais os temas a abordar, os cuidados a considerar, bem como as tarefas a trabalhar e os caminhos a seguir.

Segue no Anexo B um exemplo de uma lição constante do Boletim. Nesta lição é referida o número da unidade a trabalhar; a data desta aula; quais os conteúdos que serão abordados; o material necessário, que nesta aula concreta era apenas a Folha de Trabalho; quais os objectivos operacionais da lição e por fim, como se deve desenvolver a aula. No Anexo C são apresentados dois exemplos de fichas de trabalho.

- Guias de Trabalho

No início de cada ano lectivo, os monitores recebiam alguns guias, que na verdade seriam resumos pedagógicos, com especial ênfase nos aspectos em que seria previsto encontrarem maiores dificuldades, por estarem menos preparados e menos informados.

- Guias administrativos

Seriam uma ordenação sistematizada e exaustiva dos aspectos administrativos, relativos ao Curso Unificado da Telescola. Nestes guias podia encontrar-se desde as matrículas dos alunos, até as próprias classificações.

- Visitas dos Professores Assistentes ou Orientadores Pedagógicos

Os Professores Assistentes visitavam os Postos de Recepção, com uma periodicidade curta mas não fixa, de forma a poderem controlar a actividade, orientar, aconselhar e consolidar a pretendida conjugação de esforços.

- Contactos directos

Quando fosse possível e oportuno, os Monitores, os Teleprofessores e o Director da Telescola estabeleciam contactos directos. Estes contactos podiam surgir de duas formas, ou os Teleprofessores e/ou o Director se deslocava/deslocavam aos Postos, ou os Monitores se deslocavam até à Telescola, ou seja a Vila Nova de Gaia, a sua sede.

- Emissões de Orientação de Monitores

Por forma a superar algumas dificuldades que os Monitores pudessem encontrar durante as lições, existiam umas emissões que lhes eram destinadas de orientação pedagógica e didáctica, de esclarecimento de temas e técnicas, de fundamentação de processos ou de previsão de dificuldades. Estas lições seriam de ordem geral, ou de uma disciplina em específico, e processavam-se em duas fases: em programas diários, normalmente relativos a duas matérias, durante os quinze dias que antecediam o início do ano lectivo; depois e até ao fim do ano lectivo, seriam emitidos apenas dois programas semanais para o 1º ano (um pela televisão e outro pela rádio), e um programa televisivo semanal para o 2º ano. Apresenta-se no Anexo D a avaliação de uma acção de formação para professores, que decorreu em suporte vídeo, de 13/12/1989, sobre o material didáctico. A ficha de avaliação inicia-se com a apresentação de um texto sobre o material didáctico e em seguida é questionado qual o papel do professor relativamente a esta



actividade do aluno, no estudo da matemática; na segunda e última questão, é pedido ao monitor com base na sua experiência pedagógica, que refira quais os materiais pedagógicos que já utilizou tendo em conta alguns aspectos dados.

- Fichas de recepção

Através das Fichas de recepção e seguindo as normas respectivas, os monitores colocavam a Telescola a par do que se passava nos Postos de Recepção, quer a nível pedagógico, quer a nível administrativo.

- Outras publicações

Para além das publicações já referidas, existiam outras não periódicas, que também serviam de suporte para os monitores. No ano de 1981, saiu uma publicação onde era referido como é que o professor-monitor deveria actuar no Ciclo Preparatório TV. Embora na base desta modalidade, C.P.TV, o monitor apenas estaria encarregue de assegurar a aula previamente planeada, o comportamento a ter durante a aula teria que ser controlado, mas deixando alguma liberdade para o monitor. Encontra-se no Anexo E sugestões de comportamentos que os monitores deveriam assumir no decorrer das aulas:

Segundo Barros et al. (1981): No limite, ao professor-monitor compete assegurar as melhores condições de recepção da emissão e de realização da folha de trabalho, respeitando inteiramente os conteúdos e a metodologia proposta para a exploração.

Todavia, na prática, as coisas não podem (não devem) passar-se assim, e se o professor monitor tem de aceitar o esquema montado não pode sentir-se condicionado a ponto de ser tolhido na sua acção. É nossa convicção que há, no processo C.P.TV, graus de liberdade possíveis, mais ainda, desejáveis, dos quais é necessário estar consciente. (p.6)

De forma a sistematizar o trabalho do professor, separou-se em três funções principais a sua actividade: preparação, animação-controlo, implementação da aprendizagem. A função de preparação seria tudo o que antecedia a emissão TV, ou seja, a lição da disciplina dada pelo professor apresentador. A função de animação-controlo seria o conjunto de acções que o professor deveria desenvolver durante a emissão, uma vez que não devia assumir uma postura

passiva. A função de implementação da aprendizagem seria o que sucedia após a emissão, neste espaço o monitor poderia ser mais autónomo.

#### 4.4 A disciplina de Matemática

No subcapítulo que se segue, abordaremos a forma como a disciplina de Matemática foi implementada. A época em análise diz respeito ao Ensino Básico Mediatizado. A matemática, tal como as restantes disciplinas leccionadas no EBM tinha o programa igual ao leccionado no Ensino Directo. Comparando as duas metodologias de ensino, a diferença que se pode salientar é que nas aulas do EBM o programa seria todo cumprido, o que nem sempre acontecia no Ensino Directo.

Segundo [Cabeleira \(2009\)](#): A matéria é idêntica em todo o Continente, Açores e Madeira, as disciplinas são iguais às leccionadas nos restantes estabelecimentos de ensino e o programa é todo o mesmo. Há apenas uma diferença, diz a professora, adiantando que no EBM o programa é geralmente sempre cumprido, o que muitas vezes não acontece nas restantes escolas.

No Anexo B, encontra-se descrita a lição correspondente ao tema Subtracção, lição esta contida no Boletim de Orientação de Monitores. Como já foi referido anteriormente, neste Boletim estava descrito o tema a trabalhar, os conteúdos a abordar, bem como aspectos referentes a cada lição. Nesta lição correspondente à Subtração, os conteúdos a abordar eram a subtracção como operação inversa da adição e o vocabulário da subtracção. No decorrer da aula os alunos deveriam atingir seis objectivos diferentes, são eles a determinação de uma parcela quando são dadas a soma e a outra parcela; identificar o número que corresponde pela operação subtracção quando lhe é dado um par de números inteiros; utilizar o vocabulário relativo à operação subtracção (diferença, aditivo e subtractivo); construir a tabuada da subtracção; fazer a leitura de uma tabela de dupla entrada e por último, dado um par ordenado de números inteiros, assinalar na tabela a diferença que lhe corresponde pela operação subtracção.

A aula seria dividida em duas partes, tal como era habitual, numa primeira parte que correspondia à emissão e numa segunda correspondente à exploração. Durante a emissão, o professor introduziu a subtracção como sendo a operação inversa da adição e chamou a atenção para a distinção entre subtracção (operação) e diferença (resultado da operação). De seguida indicou quais as condições a observar para que a subtracção fosse possível, preenchendo então

uma tabela. Posteriormente, referiu-se à igualdade fundamental da subtração: aditivo = subtrativo + resto. Por fim, resolveu alguns exercícios de aplicação.

Na segunda parte, que corresponde à exploração, o monitor devia auxiliar os alunos na resolução da folha de trabalho n.º 33. Uma vez que as folhas de trabalho encontradas não são do mesmo ano lectivo do Boletim de Orientação de Monitores, o número das folhas de trabalho não correspondem. No entanto, a folha n.º44 aparenta ser a folha a trabalhar com esta lição, uma vez que a matéria abordada é a mesma. Esta folha está dividida em sete exercícios ao longo de duas páginas. No primeiro exercício são pedidas duas coisas, primeiro é apresentado uma soma e pretende-se que os alunos consigam completar os elementos da operação subtração, com os mesmos números. Na segunda parte é apresentado um par ordenado, com os mesmos números que anteriormente, e é pedido o resultado pela operação subtração. Neste exercício, é pedido duas vezes a mesma coisa para os alunos exercitarem. Posteriormente é apresentado um resumo que leva à generalização do exercício anterior. O exercício dois é idêntico ao primeiro, mas apenas é pedido a primeira parte, em que é dada uma soma e de seguida pede-se ao aluno para completar as subtrações apresentadas.

Na primeira alínea do exercício três é apresentado um quadro parcialmente preenchido e pretende-se que os alunos completem os espaços em falta. A tabela está dividida em quatro colunas: aditivo, subtrativo, diferença, subtrativo + diferença. Na segunda alínea pede-se aos alunos para retirarem conclusões acerca da primeira e quarta coluna aditivo e subtrativo + diferença, respectivamente. Posteriormente é apresentado um resumo de generalização do exercício anterior, acerca da identidade fundamental da subtração. O exercício quatro relaciona-se também com a identidade fundamental da subtração e está dividido em três alíneas semelhantes. Em cada uma é apresentado uma operação soma e uma operação subtração, com algum termo em falta, em cada uma. Pretende-se que os alunos consigam completar o que falta.

Nos exercícios cinco e seis são apresentados problemas. O cinco é um problema com números, em que é dito qual a diferença entre dois números e lhe é pedido o aditivo, sabendo também o subtrativo. No exercício seis são dadas as idades do filho, da mãe e do pai. Posteriormente o aluno é questionado acerca das idades que os pais tinham quando o o filho nasceu. Na segunda alínea desta mesma questão, pretende-se que o aluno consiga descobrir qual a idade que o filho e o pai terão quando a mãe apresentar uma certa idade.



# Metodologia

Nesta investigação, partiremos do testemunho na primeira pessoa e dos documentos oficiais, entre outros, de experiências vividas na telescola, pela voz de antigos monitores. Contactaremos através da sua própria opinião e vivências, com esta metodologia de ensino / educação. Utilizaremos uma metodologia de natureza qualitativa, tendo por ponto de partida as entrevistas realizadas bem como a análise de documentos.

Neste capítulo, apresentar-se-á uma caracterização da investigação qualitativa enquanto metodologia de investigação, analisando factores como as características, as principais questões que se levantam, o plano de investigação, trabalho de campo, como será feita a recolha e análise de dados e a caracterização dos participantes.

## 5.1 Características da Investigação Qualitativa

Nas investigações qualitativas podem-se utilizar diferentes recursos consoante a investigação, uma vez que não têm de ter as mesmas características: bloco de notas, câmara de vídeo, etc.. Este tipo de investigação possui diversas características, (Biklen e Bogdan, 1994), no entanto, uma vez que as investigações qualitativas podem ser distintas, poderão apresentar apenas algumas das características seguintes.

O investigador não deverá ser encarado como um estranho, assim deverá existir uma aproximação entre o investigador e os participantes na investigação, de forma a se criar um ambiente natural entre estes.

Segundo Lessard-Hérbert et al. (2008): (...) o carácter de proximidade entre o investigador e os participantes na investigação qualitativa centrada na construção de sentido. Esta proximidade manifesta-se tanto no plano físico (o terreno) como no simbólico (a linguagem) (p.47)

Os investigadores passam muito tempo no local onde querem fazer a investigação, por forma a poderem recolher o máximo de informação possível e compreenderem o contexto. Este tipo de investigadores defende que as acções poderão ter uma melhor interpretação, se forem observadas no seu contexto habitual. Considerando o caso em que os dados que se pretendem recolher foram produzidos por sujeitos, por exemplo registos oficiais, torna-se importante compreender as circunstâncias em que foram elaborados.

A investigação de índole qualitativa é encarada com sendo descritiva (Biklen e Bogdan, 1994).

Na investigação qualitativa, os dados que se pretende recolher e analisar estão em forma de palavras ou imagens e não estão em forma de números. Os dados podem incluir transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Neste tipo de investigação, nada poderá ser ignorado e para se conseguir retirar o máximo de informação, tudo deverá ser observado, (Biklen e Bogdan, 1994).

Na metodologia qualitativa o processo é o mais importante.

Segundo Biklen e Bogdan (1994): Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos (p.49)

O conhecimento que se acumula no nosso quotidiano é o que vulgarmente chamamos de “senso comum”. Mas quais foram os conhecimentos escolhidos para fazer parte do nosso “senso comum”? Como se escolhem esse conhecimentos? É este processo que interessa a este tipo de investigadores. Em estudos relacionados com a escola, alguns investigadores estudaram inicialmente as atitudes que os professores tinham com algumas crianças, posteriormente analisaram o modo como essas atitudes se reflectiam nas interacções diárias e como é que estas representavam as atitudes iniciais. Os métodos qualitativos patentearam a forma como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diários.

Neste tipo de investigação, os dados são analisados indutivamente.

Segundo [Biklen e Bogdan \(1994\)](#): Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (p.50)

Na investigação qualitativa, os dados não são recolhidos com o propósito de confirmar alguma teoria ou hipótese, pelo contrário, à medida que os dados vão sendo recolhidos, vão sendo formadas as questões importantes do estudo. O sistema de análise de dados pode ser encarado como um funil: de início está tudo em aberto e à medida que se chega ao fim, vai-se fechando e especificando as hipóteses.

Na investigação qualitativa é muito importante o significado que é dado.

Segundo [Biklen e Bogdan \(1994\)](#): O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p.50)

Quando a investigação qualitativa é utilizada, pretende-se compreender os diferentes significados que as pessoas dão a uma mesma coisa ou objecto. Os investigadores qualitativos em educação interrogam muitas vezes os indivíduos de investigação com o intuito de entender o que experimentaram, o modo como entendem a sua experiência. Estes investigadores determinam estratégias e procedimentos de forma a tomar em consideração as experiências por vista dos informadores.

## 5.2 Paradigmas na Investigação Qualitativa

Quando se inicia um trabalho que tem por base este tipo de Investigação, podem surgir algumas dúvidas. De seguida serão abordadas algumas destas dúvidas.

Poder-se-à utilizar simultaneamente as abordagens qualitativa e quantitativa?

Segundo [Lessard-Hérbert et al. \(2008\)](#): (...) na prática, são poucos os investigadores que não recorrem à combinação das duas. (p.34)

Alguns autores utilizam a abordagem qualitativa e quantitativa ao mesmo tempo. Um exemplo desta utilização é quando se utilizam questionários com entrevistas abertas. A utilização das duas abordagens simultaneamente poderá levar a grandes problemas, uma vez que as duas abordagens têm pressupostos diferentes.

Poder-se-à considerar que a abordagem qualitativa é mesmo científica? Alguns autores consideram que a investigação científica tem de ser feita através da investigação dedutiva e

de testes de hipóteses. Por outro lado a investigação científica implica um estudo empírico e sistemático que se baseia em dados. Sendo assim, a investigação qualitativa preenche os requisitos para ser um estudo científico, [Biklen e Bogdan \(1994\)](#).

Será que existe diferença entre a investigação qualitativa e aquilo que professores, jornalistas ou artistas fazem diariamente? Os professores e investigadores têm semelhanças, mas diferem em alguns aspectos, ambos têm registos, no caso do professor tem registos dos seus alunos, mas não são tão detalhados como os do investigador. Por outro lado, o investigador tem como objectivo conduzir a investigação, sendo assim, não perde o seu tempo a educar e ensinar os alunos. No caso dos jornalistas as semelhanças são muitas, e até existem jornalistas que recebem prémios pelas suas investigações. No entanto, os jornalistas têm a pressão do tempo, e sendo assim escrevem as suas conclusões com um menor número de provas, porque não passam muito tempo a investigar o mesmo assunto. Existe também o factor de venda, porque os jornalistas interessam-se em vender ao máximo as suas notícias, logo têm algum cuidado com o que escrevem e como o escrevem. Pensando agora nos artistas, se forem considerados alguns dos autores das novelas ou mesmo os poetas, estes são considerados muito bons observadores do comportamento humano, no entanto não são tão formais e rigorosos como os investigadores qualitativos no respeitante à recolha de dados.

Os resultados de uma investigação qualitativa serão generalizáveis? Na investigação qualitativa, ao falar de generalização refere-se normalmente ao facto de as conclusões de um determinado estudo poderem ser aplicáveis a outros locais e sujeitos. Nem todos os investigadores qualitativos têm a preocupação de generalizar as suas conclusões, sendo assim, os que pretendem generalizar, dizem-no. Estes investigadores têm um maior interesse em determinar afirmações universais, acerca dos processos sociais gerais, ao invés de considerações relativas aos pontos comuns de contextos semelhantes.

Será que as opiniões, preconceitos e outros enviesamentos por parte do investigador têm efeito nos dados recolhidos? Os investigadores qualitativos ao longo dos tempos têm vindo a ser acusados de que os seus preconceitos e atitudes possam influenciar os dados das suas investigações, [Santos \(2003\)](#). De forma a reflectir sobre esta ideia torna-se importante pensar como os investigadores qualitativos fazem a sua investigação. Os dados são recolhidos após uma demorada visita a um determinado local, ou após umas conversas com alguns indivíduos. O investigador passa uma quantidade considerável de tempo no mundo empírico analisando e recolhendo uma grande quantidade de dados. Após esta recolha, o investigador confronta as suas opiniões e preconceitos com os dados que tem. Os dados que são recolhidos oferecem

uma análise dos acontecimentos com maior detalhe do que qualquer mente antes de o estudo ter sido realizado, por mais criativa que seja. Por outro lado, é importante não esquecer que o investigador tem como principal objectivo construir conhecimento e não, dar a sua opinião sobre um assunto. Cada estudo realizado tem como finalidade a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão.

Segundo Lessard-Hérbert et al. (2008) existem três tipos de validação de dados numa investigação. Validação aparente, que tem por base a evidência dos dados de observação, no entanto, a procura deste tipo de validação torna-se insuficiente. Validação instrumental que se manifesta quando um determinado procedimento consegue evidenciar o facto das observações efectuadas irem ao encontro de outras geradas por um procedimento alternativo, tendo este já sido considerado válido. Validação teórica que é aplicada nos casos em que um procedimento demonstra claramente que as observações realizadas coincidem a um quadro teórico.

Será a presença do investigador um factor determinante para a modificação do comportamento daqueles que se pretendem estudar? Segundo Santos (2003) quase todas as investigações estão sujeitas a este problema, este factor é habitualmente designado por “efeito do observador”. Como estratégia utilizada para tentar combater este efeito, os investigadores tentam interagir com os sujeitos da forma mais natural possível. Os investigadores têm particular interesse sobre o modo como as pessoas pensam acerca das suas vidas, experiências e situações particulares, pelo que tentam que as entrevistas realizadas tenham uma grande semelhança com uma conversa entre dois amigos, de forma a ser o mais natural possível, ao invés de uma sequência de perguntas e respostas.

Se dois investigadores estudarem o mesmo local, ou os mesmos sujeitos, chegarão às mesmas conclusões? Imagine-se um estudo feito numa escola, realizado por três investigadores diferentes. Um estudou psicologia, outro sociologia e outro assistência social. A formação de cada um destes investigadores irá condicionar a sua investigação: enquanto que o psicólogo desenvolvimentista poderá querer estudar o autoconceito dos alunos mais jovens, o sociólogo poderá focar a sua atenção na estrutura social da escola e o assistente social pode estar interessado na origem social dos alunos. Desta forma, consoante seja o interesse de cada investigador, este poderá passar mais ou menos tempo em determinado local e conversar com diferentes pessoas. Conclui-se então que diferentes investigadores ao estudarem o mesmo local podem ter conclusões diferentes, embora os estudos sejam igualmente consistentes. Levantar-se-iam dúvidas sobre a consistência de algum dos estudos se as conclusões fossem contraditórias ou incompatíveis.



Qual o objectivo da investigação qualitativa? Os investigadores qualitativos, ao invés dos quantitativos, não consideram que o seu trabalho se baseie na recolha de dados, sobre o comportamento humano, para posteriormente serem analisados, uma vez que os investigadores quantitativos consideram o comportamento humano demasiado complexo. O objectivo dos investigadores qualitativos é o de entender o comportamento e experiência humanos, tentam entender o processo através do qual as pessoas constroem significados e tentam também descrever em que consistem esses mesmos significados. Os investigadores utilizam a observação empírica por considerarem que através de características concretas do comportamento humano se pode concluir, com uma maior certeza, acerca da condição humana.

Quais as diferenças entre a investigação qualitativa e quantitativa? Alguns autores já analisaram as diferenças entre as investigações qualitativas e quantitativas. É normal que as duas investigações sejam apresentadas como sendo o contraste uma da outra (Bruyn, 1966; Rist, 1977), existindo no entanto algumas comparações que podem ser feitas. Por exemplo, enquanto que na investigação quantitativa existe uma abordagem estatística, na investigação qualitativa, existe uma abordagem descritiva, uma observação participante, um documentário.

### 5.3 Plano de Investigação

Segundo Biklen e Bogdan (1994), numa das estratégias da investigação qualitativa, o investigador antes de iniciar o estudo, não planeia rigorosamente o plano a seguir. Nesta estratégia, a base é a ideia de que pouco se sabe sobre as pessoas e ambientes que irão fazer parte do estudo. Os planos vão evoluindo consoante o estudo for avançando e as pessoas, ambientes e dados forem sendo conhecidos, através de observação directa. Quando um estudo se inicia, os investigadores poderão ter uma ideia do que pretendem estudar, mas no entanto, as questões não têm de ser formalizadas antes da recolha de dados. Quando o estudo for terminado, um relatório será escrito em retrospectiva, detalhando todos os pormenores pelos quais se passou durante a investigação. O próprio estudo é que estrutura a investigação e não ideias preconcebidas ou um plano detalhado previamente.

Os investigadores qualitativos poderão estar munidos de um plano, mas é um plano flexível. Quando iniciam um estudo baseiam-se nos seus conhecimentos e experiência, com algumas hipóteses formuladas, mas que têm como objectivo serem adaptadas consoante o evoluir do estudo.

## 5.4 Técnicas de recolha de dados

Segundo Lessard-Hérbert et al. (2008), existem três formas de recolher dados, numa investigação qualitativa. O *inquérito*, que pode tomar duas formas distintas: a forma oral, entrevista, ou a forma escrita, questionário. A *observação* que pode ser realizada de duas formas: directa e sistemática ou então a forma participante. Por fim, a *análise documental*, que consiste em analisar documentos escritos.

### 5.4.1 Observação

Segundo Biklen e Bogdan (1994): O trabalho de campo refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito (...) (p.113)

Um grande número de investigadores qualitativos (Santos, 2003), por forma a recolher os dados que precisam, encontram-se com os indivíduos passando muito tempo juntos, no território deles. São locais onde os indivíduos passam uma grande parte do dia, onde fazem a sua vida quotidiana, desta forma a conversa será menos formal e o indivíduo sentir-se-á mais à vontade para conversar.

Uma questão que pode surgir acerca da observação, é de que forma deve o investigador participar nas actividades dos indivíduos? Segundo Biklen e Bogdan (1994), existem várias posturas que se pode ter. Por um lado encontra-se o observador completo, que se limita a observar sem participar em nenhuma actividade que decorra. No outro extremo está o investigador que participa em tudo, ou quase, não existindo muita distinção entre o indivíduo e o próprio investigador. O investigador de campo encontram-se algures entre os dois extremos apresentados.

### 5.4.2 Inquérito

Uma conversa, normalmente entre duas pessoas, dirigida por uma delas e com a finalidade de poder interrogar a segunda sobre os seus actos, ideias e projectos, com o propósito de utilizar a informação para análise é designada de *entrevista*. A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, fazendo com que o investigador desenvolva uma ideia acerca da maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, Santos (2003).

As entrevistas neste método de investigação variam quanto ao seu grau de estruturação.

- Entrevista muito estruturada

Se a entrevista for demasiado fechada e o entrevistador controlar demasiadamente, o indivíduo poderá não conseguir contar a história pelas suas próprias palavras. Neste caso, a entrevista ultrapassa o âmbito qualitativo. No entanto, permite com facilidade comparar dados entre indivíduos diferentes.

- Entrevista pouco estruturada ou aberta

Quando o entrevistador pede ao sujeito para falar sobre um determinado tema de interesse e posteriormente explora-o mais profundamente, o entrevistado tem um papel fundamental no conteúdo e na condução do estudo. Nesta situação torna-se complicado comparar dados entre indivíduos.

- Entrevista semiestruturada

Este tipo de entrevistas será o meio-termo entre as duas apresentadas anteriormente. Por um lado, conseguem-se dados de forma a poder comparar-se vários sujeitos, por outro, pode deixar de ser possível analisar como é que o sujeito estrutura o tópico em análise, uma vez que o indivíduo aprofunda apenas o que quer. Para realizar uma entrevista deste tipo, realiza-se um guião à priori, adaptável e não pré-determinado. Por norma, inicia-se este tipo de entrevista com tópicos gerais, seguindo depois com perguntas do tipo: Porquê? Como? Quando? Quem?, deixando que a conversa siga de modo contínuo. É uma entrevista que deixa flexibilidade ao entrevistador, para introduzir novas questões se o achar pertinente, (*“Metodologias de Investigação”, 2009*).

A realização de uma boa entrevista torna necessária uma grande dose de paciência, de forma a compreender porque é que determinado indivíduo respondeu daquela forma, muitas vezes é necessário esperar para encontrar uma explicação total. Para fazerem um bom trabalho, os entrevistadores terão que ser detectives, reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, recolher e analisar documentos pessoais e oficiais, numa tentativa de compreender a perspectiva pessoal do sujeito.

Qualquer que seja o grau de estruturação da entrevista, para uma boa análise poder-se à recorrer à gravação desta. Assim, à posteriori pode-se ouvir por diversas vezes a mesma entrevista e conseguir retirar o máximo de informação da mesma.

### 5.4.3 Análise documental

A análise documental pode ser utilizada em parceria com qualquer uma das outras técnicas já descritas. Baseia-se em analisar documentos previamente escritos, que tenham autoria diferente do investigador, por exemplo arquivos, relatórios e estatísticas, (Lessard-Hérbert et al., 2008). Esta técnica pode ser considerada como um conjunto de processos que têm como finalidade a produção de um texto, no qual é apresentado o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado, (Calado e Ferreira, 2005).

## 5.5 Processo de recolha de dados

A recolha dos dados que nos permitam realizar este trabalho, terá que se passar por diversas fases. Tem que se fazer uma pesquisa dos documentos legais, por forma a contextualizar legalmente esta modalidade de ensino. Para fazer uma contextualização histórica, tem que se pesquisar em diversos documentos, nomeadamente trabalhos de investigação.

É também necessário escolher a quem realizar as entrevistas. Após seleccionar os antigos monitores, passa-se à fase das entrevistas, que serão neste caso, entrevistas semiestruturadas. Para a realização destas, será realizado um guião<sup>1</sup> por forma a não fugir muito do ponto a que esta Dissertação se refere, a Experiência retirada deste modelo de Ensino.

As entrevistas serão gravadas através de um gravador de voz uma vez que efectuando o registo das conversas com os monitores, permitimos uma análise mais sistemática e objectiva diminuindo o risco de se ignorar alguma informação importante.

## 5.6 Participantes no estudo

Os monitores que colaboraram neste estudo, através da realização de uma entrevista, comportam em si variados tipos de experiências no seu percurso profissional, nomeadamente: um deles não tinha experiência como professor, outro era professor do 1º ciclo e o terceiro começou a sua experiência na Telescola como monitor e posteriormente começou a exercer o cargo de Orientador Pedagógico. De seguida apresenta-se uma descrição mais detalhada de cada um dos monitores.

- Bernardino Sousa – depois de terminar o Curso de Magistério Primário, leccionou durante três ou quatro anos no primeiro ciclo. Tinha como sonho levar para a sua terra natal

---

<sup>1</sup>O guião encontra-se no Anexo F

o 5º e 6º anos, desejo este que é o reflexo da dificuldade sentida por ele próprio em jovem, uma vez que ele teve dificuldades em prosseguir estudos. Conseguiu criar um posto da Telescola em Melides e tornou-se professor-monitor, em meados da década de 1970. Não se manteve durante muito tempo como monitor, (apenas três ou quatro anos), continuando a sua ligação a esta modalidade de ensino/educação, passando a exercer o cargo de Orientador Pedagógico, até que a Telescola fosse extinta.

- Nuno Barrela – tinha terminado o Curso do Magistério Primário, no ano em que iniciou a sua experiência na Telescola, numa escola nos arredores de Coimbra. Esta experiência durou apenas dois anos, 1978 a 1980, devido a incompatibilidades de horário por estar a prosseguir a sua formação académica.
- Luísa Pereira – vinda das salas de aula do 1º ciclo, onde havia leccionado cerca de quatro anos lectivos, iniciou a sua experiência como monitora, na Escola do Ensino Básico Mediatizado, nº206 de Melides, em 1991. Desvinculou-se desta experiência de ensino/educação apenas quando o EBM foi extinto no ano lectivo de 2004-2005, ou seja, esteve 14 anos a leccionar no EBM.

Os três monitores têm características diferentes, ou porque são de lugares geográficos diferentes, ou porque exerceram cargos diferentes ou mesmo devido à anterior experiência como professor. Devido às diferenças que existem o estudo torna-se mais interessante.

# 6

## Contributo dos monitores

As diversas experiências e opiniões de antigos monitores da Telescola, reflectidas nas entrevistas serão retratadas neste capítulo, nomeadamente sobre o início da carreira de monitor, que orientações eram dadas aos monitores, caracterizar as aulas dadas pela televisão, caracterizar os materiais fornecidos, a comparação do currículo seguido na Telescola e o seguido no Ensino Directo, quais as dificuldades encontradas na implementação deste método e por fim, algumas opiniões sobre a Telescola.

Os monitores entrevistados, como já foi referido anteriormente, foram Bernardino Sousa, Nuno Barrela e Luísa Pereira. Embora tenham sido monitores da Telescola em alturas diferentes, em zonas geograficamente distintas, e até mesmo com cargos diferentes, uma vez que Bernardino Sousa foi, para além de monitor, orientador pedagógico, as opiniões foram coincidentes, como iremos verificar de seguida.

### 6.1 Início da carreira enquanto monitor

Segundo a legislação atrás descrita, nomeadamente a Portaria n.º 21113 de 1965, para um indivíduo poder exercer a função de monitor, entre outras coisas, ou teria que ser portador do 3.º ciclo do ensino liceal ou de um curso médio. Qualquer um dos entrevistados, era possuidor do curso do Magistério Primário, sendo este considerado um curso médio.

Para além de possuírem o curso do Magistério Primário, já tinham leccionado anteriormente, mas para quem estava a iniciar a profissão de professor, ou tinha pouca experiência, ter dado aulas na Telescola foi muito útil para o futuro.

O monitor Nuno referiu:

Tinha tido uma ligeira passagem pelo liceu, na altura, mas eu tinha acabado o curso do magistério primário em 78 e em 1 de Outubro de 1978 comecei a dar aulas na Telescola. (...) Tinha seis meses de experiência de educação musical, mas isso foi enquanto estive no magistério primário, foi uma experiência que foi útil, mas que não é relevante, onde eu aprendi de facto a dar aulas foi na Telescola.

O monitor Nuno estava a iniciar a sua carreira de monitor/professor. Encarou a experiência da Telescola como uma formação para dar aulas, formação essa bastante útil para a sua vida profissional, uma vez que ainda hoje é professor.

## 6.2 Orientação dos monitores

Na Subsecção 4.3.2 foram referidos vários instrumentos de forma a uniformizar a actividade dos vários monitores. Durante as entrevistas, foram referidos os Boletins de Orientação de Monitores e o apoio prestado pelos Professores Assistentes ou Professores Orientadores Pedagógicos. Aparentemente, pela forma como foram descritos, poderá dizer-se que eram realmente úteis, caso contrário, não seriam recordados com o mesmo ênfase.

O monitor Bernardino que iniciou o seu percurso na Telescola como monitor e posteriormente passou a exercer funções de Orientador Pedagógico referiu ser muito importante este acompanhamento. Segundo Bernardino os próprios monitores pediam este apoio aos Orientadores Pedagógicos que seriam os mais bem preparados, uma vez que estavam sempre actualizados, não existia ninguém que tivesse mais experiência, uma vez que assistiam a inúmeras aulas dadas por diferentes monitores.

Muitas das vezes era pedido até pelo próprio professor, que desconhecendo esta via de ensino e sendo colocado nela na primeira vez, eu era digamos, o seu guia que fornecia informações seguras de comportamentos pedagógicos a serem seguidos.

(...) eu próprio me actualizei. E quem é que me ajudou? Foram os senhores professores a trabalhar na escola. Porque aí recolhi muitos saberes, vi muitos comportamentos actuates, uns

mais positivos, outros menos positivos, vi trabalhar de variadíssimas formas o mesmo conteúdo lectivo e isso enriqueceu-me.

O esquema desta via de ensino estava trabalhado para funcionar bem, quando é que poderia falhar? Falhar era na via docente, daí o cuidado que se expunha, em acompanhar o docente. Porque o docente, nunca na sua formação, foi preparado para trabalhar nesta via de ensino. Ele estava a fazer uma adaptação profissional.

(...) Não havia via de ensino nenhuma que acompanhasse o professor, como esta. O professor era vigiado pela positiva. Era vigiado para ser auxiliado, não era para ser perseguido. `` Mas diga lá Sr. Professor, tem algumas dúvidas? Diga lá!'' E quando o professor dizia que não tinha dúvidas, punha-se-lhe questões. Dizia-lhe ``Olhe já pensou que vai dar uma aula daqui assim? Já viu o seu Boletim de Orientação lá mais para a frente? Em termos de programa, tem de começar a pensar como vai trabalhar aquele conteúdo lectivo.'', isto para sensibilizar o professor. E o professor sabia também que tinha por detrás dele, ou ao lado dele, mais concretamente ao lado do que atrás, o chamado, ou dito, Orientador Pedagógico, que estava com ele em percursos de rotina, ou sempre que o professor solicitava a sua presença.

Se o professor dissesse que tinha uma dúvida, ia-se de imediato até essa escola. E estava-se lá quanto tempo? Até que o Orientador Pedagógico sentisse que tinha deixado o professor devidamente esclarecido e orientado.

#### **O monitor Nuno em relação ao Boletim trimestral referiu:**

(...) o Boletim trimestral do terceiro trimestre, se calhar em Setembro ainda não estava preparado, mas o do primeiro e o do segundo período... ou o do primeiro estava com certeza e o do segundo já estava a caminho. Ou seja, havia sempre uma folga. Nunca faltou. Pelo menos nos anos em que eu estive, nunca faltou. (...) nos anos oitenta, lhe garanto que isso não falhava.



Assim houvesse a formação de professores, que no nosso caso era feita em serviço, que nós aprendíamos muito com isso. E ainda hoje, quer dizer, a noção que eu tenho quando programo um assunto qualquer, mesmo no ensino superior, quando se programa um assunto qualquer para um determinado tempo, eu tenho a noção do tempo (...), mas a noção que temos de tempo de uma aula é muito mais cumprida quando se tem uma experiência deste género.

A planificação que existia era considerada exemplar, bastava seguir o que vinha no Boletim de Orientação dos Monitores, e era um ensino com muito rigor, embora por vezes não respeitasse o andamento dos alunos.

O monitor Nuno afirmou:

(...) para além de saberem exactamente o que queriam com cada aula, porque não se dava uma aula a dizer : ``Olha que giro, agora vou fazer isto, a ver se resulta!``. Não, aquelas experiências estavam testadas. Estamos a falar no campo das Ciências da Natureza, por exemplo.

A monitora Luísa referiu:

(...) nós tínhamos de seguir RIGOROSAMENTE aquilo que nos era enviado, tanto a planificação... era uma planificação mensal e trimestral, e tinha de ser tudo dado no dia em que estava mencionado na planificação e na hora. As fichas, tínhamos os vídeos, as cassetes com os vídeos, que era um vídeo com vinte minutos mais ou menos por cada lição, por cada aula. Tinha que ser dado no início, a seguir havia uma ficha, antes de uma exploração qualquer, havia uma ficha e depois então fazíamos a exploração. Limitava muito o professor, porque às vezes haviam turmas que não acompanhavam tão bem, mas como tínhamos que dar aquilo naquele dia, aquela matéria, naquele dia e naquela lição, era complicado.

Mais tarde, quando foi dada autonomia aos monitores para gerir como quisessem os recursos existentes, o problema dos alunos não acompanharem a matéria ficou resolvido.

A monitora Luísa referiu:

(...) o professor pode ter mais autonomia... na planificação... em relação aos vídeos, também deixou de ser um por cada lição (...). nós aproveitávamos aquilo que queríamos, SE queríamos, se não quiséssemos também não passávamos o vídeo. Podíamos passar no início como motivação, ou no fim como sistematização. Os livros também... seguíamos os livros, mas já não era necessário ser tão rigoroso no seguimento dos mesmos.

O monitor Nuno, mostra aqui o seu papel de aprendiz, realçando a importância do Boletim trimestral para a planificação de uma aula. Realça também o facto de as experiências que eram realizadas na aula já terem sido testadas e nada ser feito ao acaso.

A monitora Luísa, que já tinha alguma experiência no ensino, realça o facto da planificação ser sempre cumprida. Para esta monitora, a planificação limitava por vezes o professor, porque não deixava tempo para esclarecer dúvidas aos alunos com mais dificuldades. Esta limitação foi resolvida quase no final, quando passaram a existir as vídeo-cassetes.

O monitor Bernardino realça o seu papel de Orientador Pedagógico, referindo que esta modalidade de ensino apenas poderia falhar se os monitores falhassem, porque tudo o resto estava muito bem organizado. Referiu que os monitores eram vigiados pela positiva, uma vez que se pretendia apenas ajudá-los a melhorar as suas aulas. Segundo este monitor, os Orientadores visitavam os postos de recepção e se os monitores não tinham dúvidas, questionavam-os sobre as aulas que iriam dar mais para a frente, com o propósito de pensarem com antecedência nas aulas. Ainda segundo Bernardino, os Orientadores Pedagógicos seriam quem melhor estava preparado para auxiliar os monitores, uma vez que assistiam a um grande número de aulas e conseguiam seleccionar as melhores formas de ensinar.

### 6.3 As aulas com televisão

Segundo os monitores entrevistados, as aulas estavam todas muito bem programadas como já foi referido, no entanto, as lições por televisão eram encaradas como um instrumento de trabalho e não como uma aula a ser dada.

O monitor Nuno afirmou em relação às aulas:

(...) Muito bem programadas, só preciso de fazer uma correcção, é que aquilo não eram aulas, aquilo eram bocadinhos de aula. A aula era feita por nós, professores-monitores dentro da sala de

aula com os alunos. Ou então temos de entrar no conceito do que é que é uma aula. A aula acontece com alunos e aquilo que se passava na televisão, era como se pode ver aqui no horário<sup>1</sup>... era a emissão tinha uns tantos minutos e o resto é que era a aula.

Quanto à utilidade das emissões, os monitores são unânimes: eram bastante produtivas e educativas. Os alunos também gostavam muito destas emissões, uma vez que lhes permitiam ver coisas que de outra forma dificilmente iam conseguir ver.

O monitor Bernardino falou das aulas dadas em geral, que na altura em que leccionou eram dadas em directo, referindo até que seriam indispensáveis.

Eram aulas muito bem trabalhadas. Gravações não, aulas directas. Cientificamente muito bem preparadas, porque tudo o que era dito, no contexto do conteúdo lectivo, do contexto científico, era materializado. O conteúdo não era abstracto, havia uma correspondência materializada.

(...) Indispensáveis! Se não fosse, não havia telescola.

O monitor Nuno falou num caso específico:

Um exemplo concreto, educação visual, crianças que fossem do interior do país e nunca tivessem visto um avião, podia acontecer que nunca tivessem visto um avião. Se na educação visual se lhes pedissem para desenhar um avião como é que seria? Não havia internet, não havia televisão... (...)

Conclusão, um miúdo podia ver um avião, podia ver o mar, a televisão tinha essa vantagem. Se houvesse um ciclo preparatório directo, como se chamava na altura, numa aldeia dessas, se eles continuassem a não poder vir ver o mar, esses não viam de certeza o mar.

A monitora Luísa falou de outro caso concreto, o facto de verem os filmes levava a uma maior motivação por parte dos alunos, tornando-os mais empenhados.

(...) lembro-me que a História que é totalmente diferente estar a falar no Castelo de Guimarães ou estar a falar em locais

---

<sup>1</sup>Encontra-se no anexo A um horário escolar.

onde aconteceram batalhas... e estar a ver! E era isso que eles tinham no filme! Eles viam os locais, foi aqui que aconteceu a Batalha de Aljubarrota, os percursos da primeira Invasão, da Segunda, da Terceira, era tudo ali no mapa, pronto! E eu acho que estava muito bem feito, muito bem explicado, e a visualização também conta muito, não é?

Para os alunos, estas aulas eram muito bem aceites, foi referido até que os alunos se sentiam ligados às aulas.

O monitor Bernardino referiu:

Os alunos gostavam muito das aulas, porque afinal eram umas aulas alegres.

(...) sendo aulas dadas pela televisão, o aluno sentia-se ligado a elas, porque muitas das vezes diziam-lhe directamente respeito e incidiam sobre a sua região. Conhecia! Falava-se do campo alentejano, aparecia um grupo coral, de uma aldeia até daqui do Alentejo, e a criança dessa zona, dessa terra, dizia: ``Olha, olha, ali está o meu pai''. (risos) E os outros que não eram do Alentejo ficavam ``Olha, como se canta lá!'' Faziam em analogia as diferenças, e eis o seu enriquecimento. O contrário seria quando o miúdo alentejano via cantares minhotos. Diziam ``Olha, é tão diferente de como a gente''. E o trabalho do professor, de salientar as diferenças do folclore português, do cantar, dos movimentos, do traje. O aluno compreendia. Mas é que havia também logo as diferenças mostradas na televisão. Daí que as aulas fossem todas muito bem apoiadas em termos de material didáctico, ou filmes, aqui era uma questão de filmes.

A monitora Luísa referiu:

Eles gostavam. Porque para além de os motivar, eram interessantes, e gostavam. Porque também não era muito tempo, era 15/20 minutos, e eles gostavam bastante de ver, e na exploração nós víamos isso que eles gostavam.

O monitor Nuno realça a diferença entre a transmissão e uma aula, sendo que o vídeo era apenas um filme, a aula eram os monitores que davam. Uma visão diferente tem o monitor Bernardino. Para este, os vídeos não podiam ser considerados gravações, eram mesmo aulas directas, que estariam muito bem preparadas. Há a realçar que tanto o monitor Bernardino, como o monitor Nuno foram monitores durante a época em que as aulas foram transmitidas em directo.

Os três monitores entrevistados referiram que os alunos gostavam das transmissões por televisão. Segundo os mesmos, para os alunos era muito interessante ver na televisão coisas que de outra forma não tinham hipótese de ver, por exemplo a praia, um avião, um castelo, cantares tradicionais.

## 6.4 Os materiais

Os materiais fornecidos, eram bastante interessantes, do ponto de vista dos monitores, e segundo eles, para a altura que era, seriam o melhor que se conseguia ter. Quando questionados sobre a possibilidade de serem eles próprios a fazerem os seus materiais para a sala de aula, ao invés dos que lhes eram fornecidos, preferiam os que lhes eram dados, tendo sido apontadas diversas razões.

Para o monitor Bernardino, essa vontade dependia da capacidade de cada professor, no entanto, considera que os materiais que eram utilizados eram bastante bons:

... depende muito da capacidade do próprio professor, da sua vontade, da sua disponibilidade. Mas os materiais que corporizavam as aulas chegavam. (...) Preenchiam perfeitamente o conteúdo lectivo de forma a haver aprendizagem. E então com a aula vídeo-gravada, em que o professor podia voltar a rever o conteúdo lectivo, fixar a imagem, explorar o material ...

O monitor Nuno disse:

Haviam umas fichas que eram dadas ao aluno. Já haviam umas fichas que eram postas num dossier com argolas. E eram distribuídas todos os trimestres, como o Boletim, eram distribuídas para o trimestre. Nós tínhamos as fichas todas. No início, uma pessoa que não tivesse experiência, até as dava todas aos alunos e eles perdiam-nas e rasgavam-nas. (...) Esses materiais eram

muito bem feitos, e para a altura em que eu estava a aprender a dar aulas, foi o melhor que havia (risos), foi o melhor que me caiu, não é? Assim eu via como é que as pessoas já tinham pensado faziam, a partir daí eu podia inventar mais, não é? Mas havia uma base, sempre.

A monitora Luísa afirmou:

(...) eu não conseguia fazer materiais tão sofisticados, apelativos, como eles tinham. Porque na altura (...) não tinha o conhecimento que tenho hoje de computadores, para fazer power-points, para fazer... não tinha, verdade que não. Hoje seria diferente, mas na altura não.

Quem fazia os materiais seria uma equipa multidisciplinar que trabalhava durante todo o ano, assegurando os melhoramentos considerados aconselháveis para o ano seguinte.

O monitor Bernardino referiu a existência de uma equipa composta por cinco ou seis elementos para cada disciplina:

Os tais cinco, seis elementos que constituem a equipa para cada disciplina do currículo do ciclo preparatório TV. Foi sempre assim, houve sempre uma equipa. Nunca teve só um professor lá. Mesmo com as aulas vídeo-gravadas, foi sempre uma equipa.

O monitor Nuno afirmou em relação aos materiais:

Eram estudados por equipas multidisciplinares de professores, na altura chamava-se ciclo preparatório, chama-se hoje o segundo ciclo, não é? Que era o 5º e 6º ano. E esses professores juntavam-se e trabalhavam durante o ano nisto, para que no ano a seguir fosse sempre melhor.

A monitora Luísa referiu:

(...) os materiais estavam muito bem elaborados, e nós éramos consultadas para saber, para darmos as nossas opiniões, para dizer o que é que nós achávamos, o que é que queríamos modificar. Principalmente nos materiais, e às vezes víamos, porque, claro

que não renovavam os materiais todos os anos, mas... (...) quando renovavam os materiais, nós víamos algumas indicações que nós tínhamos dado. Porque nós reuníamos no Cercal do Alentejo. (...) e por isso estávamos muito a par do que é que... uns colegas diziam, outros... e víamos que eles tinham em consideração as nossas propostas.

Para os monitores entrevistados, os materiais seriam de muito boa qualidade e todos gostavam de os aplicar. A monitora Luísa referiu que mesmo que tivesse oportunidade de fazer ela própria os seus materiais, não queria, porque não conseguiria fazer uns tão apelativos, devido aos recursos que tinha. Foi também referido que quem fazia estes materiais eram equipas que trabalhavam durante todo o ano, para que no ano seguinte fosse melhor. Segunda a monitora Luísa, estas mesmas equipas reuniam com os monitores por zonas, para assim receberem sugestões de melhoramento. Estas opiniões que os monitores davam, eram mesmo aplicadas nas fichas, o que agradava aos monitores. Segundo o monitor Nuno, estes materiais eram tão bons que até deram para ele próprio aprender, melhorar o seu desempenho enquanto monitor.

## 6.5 O currículo

Segundo a Portaria n.º 21 113 de 1965, o currículo a seguir no CUT seria igual ao do ensino directo, mas acrescido da disciplina de Francês. Analisando a legislação, facilmente se verifica que isto não foi alterado.

O monitor Nuno comparou as faltas dadas no ensino através da televisão, e no ensino directo, afirmando que os alunos no ensino directo ficavam mais prejudicados.

No ensino directo se um professor estivesse doente, poderia estar à espera de uma substituição, imaginemos 15 dias, e chegasse ao fim do ano e o programa podia não ser dado. Neste caso, pelo menos do ponto de vista escolar, o programa era sempre garantido (...)

A monitora Luísa, quando questionada sobre as possíveis diferenças entre currículos, afirmou que a única diferença seria o facto de no EBM todo o currículo ser cumprido.

Igual! Só que tinha uma diferença! No EBM, o currículo era todo cumprido! Todos os anos! (risos) E nas outras escolas, a gente

sabe que isso não acontecia! (...) Mas os nossos, nós cumpríamos o currículo todo! Dávamos a matéria toda.

Os dois monitores que mostraram opinião acerca deste assunto leccionaram em épocas diferentes, o monitor Nuno no C.U.T. e a monitora Luísa no EBM, no entanto as opiniões coincidem. A monitora Luísa referiu que o currículo a ser seguido no EBM era igual, ao que seria seguido no ensino directo, no entanto existia uma diferença. Enquanto no EBM era sempre cumprido, no ensino directo já não seria bem assim. O monitor Nuno também referiu que o currículo seria sempre cumprido, ao invés do ensino directo. Para justificar esta diferença, o monitor Nuno referiu a situação das faltas, uma vez que no ensino directo os alunos poderiam esperar 15 dias até que viesse um professor substituto, no C.U.T. isso não acontecia.

## 6.6 Dificuldades de implementação do método de ensino

Quando os monitores foram questionados sobre a possibilidade de os alunos saírem penalizados neste tipo de ensino, em relação aos colegas que frequentavam o Ensino Directo, vários aspectos foram focados.

O monitor Bernardino referiu que os tempos de exploração seriam demasiado curtos no início desta modalidade. No entanto, quando as aulas passaram a ser entregues nos postos de recepção em vídeo cassetes, facilitou bastante o ensino.

No período de anos em que as aulas eram dadas pela televisão, o professor não tinha interferência e portanto tinha um tempo pequeno, o tempo de exploração, para explicar, para esclarecer, para tirar dúvidas aos alunos, por ali tinha de ficar, porque imediatamente surgia outra emissão. Depois quando as aulas deixaram de ser dadas pela televisão, houve uma inversão. Na distribuição dos tempos, no tempo de emissão e no tempo de exploração. E o professor ficou com muito mais tempo disponível para trabalhar o conteúdo lectivo. Muitas das vezes ele até podia não pôr a vídeo-cassete, inclusive trabalhar a aula directa. E aquele conteúdo lectivo podia ser trocado, consoante o critério do professor, critério responsável. Calcule que era uma aula de revisões sobre triângulos, e o professor sabia que a turma não precisava daquela aula, mas precisava de rever uma outra matéria



que ele sabia que tinha ficado mal consolidada, então todo aquele tempo de matemática, o tempo que devia ser de emissão mais o tempo que fosse, era todo para aquele conteúdo que o professor sabia que a turma ainda não estava devidamente segura. Mas já viu a liberdade disto tudo? O ensino directo não consente isto.

O monitor Nuno comparou os dois ensinamentos, directo e pela televisão e falou acerca da possibilidade de os professores ao poderem ter uma preferência nas disciplinas que leccionavam, prejudicarem de alguma forma os alunos.

(...) no ciclo directo as pessoas davam, em geral um par de disciplinas, porque era por grupos, ou davam português e história ou português e estudos sociais ou matemática e ciências, aliás, era matemática e ciências. E eu tenho amigos que deram matemática e ciências no ensino directo, ao mesmo tempo que eu, e alguns eram licenciados em economia. Era evidente que as ciências não devia ser a preferência deles... (...) Acho que não há nenhuma especificidade da telescola... só porque dávamos quatro em vez de duas...

Acerca da própria formação que os professores tinham, para leccionar na Telescola, foi reconhecido que no caso do Francês e na Educação Física, os alunos poderiam vir a ser prejudicados.

O monitor Nuno, revelou que em relação ao Francês, os alunos poderiam ser prejudicados devido à pouca formação de professores.

(...) podiam ser penalizados, eventualmente, porque no Magistério Primário não havia uma formação científica em língua estrangeira. E aí, o francês, eu reconheço que o francês podia ser um bocadinho... ostracizado relativamente a uma pessoa que tivesse ido tirar um curso de teologia românica ou no caso no inglês, germânica (...)

Quanto à disciplina de Educação Física, foi referido pela monitora Luísa que os alunos não saíam muito bem preparados, devido à falta de condições:

(...) a nível do desporto, a Educação Física, é que nós não tínhamos os meios para a prática da Educação Física. E quando eles

saíam daqui de Melides, quando chegavam a Grândola ou a Santo André, sentiam alguma diferença em relação aos outros colegas, porque eles tinham ginásio, tinham todo o material que necessitavam e estes meninos do EBM não tinham. Nem tinham tido essa prática. Por exemplo, o volley tinham, mas nós só tínhamos uma rede, futebol tinham, mas nós nem balizas tínhamos! Sabiam as regras, agora aplicar e isso, era mais difícil...

Quem frequentava a Telescola não tinha opção de escolha quanto à Língua Estrangeira, ao contrário do que acontecia no ensino directo, logo o Francês voltou a ser referido como um aspecto não muito positivo:

A monitora Luísa referiu:

Uma coisa que eu acho que no EBM, não funcionou muito bem, mas que depois já estavam a remediar, mas foi quando acabou, era o facto da língua estrangeira ser o Francês durante tantos anos. E os miúdos não poderem optar entre o Francês e o Inglês.

Todos os monitores identificaram aspectos menos positivos nesta modalidade de ensino. O monitor Bernardino começou por salientar o facto dos tempos de exploração serem demasiado curtos, até ao aparecimento das vídeo-cassetes. Quando estas apareceram o monitor ganhou mais autonomia na sala de aula. O monitor Nuno referiu que o facto de existirem apenas dois monitores para cada turma, em alguns casos até só existia um, fazia com que os monitores tivessem que dominar bastantes conteúdos, para abordar muitas disciplinas. Esta situação poderia deixar os alunos menos preparados que no ensino directo, porque aqui os professores não tinham a seu cargo tantas disciplinas.

A monitora Luísa falou concretamente da disciplina de Educação Física. Segundo ela, os postos de recepção onde funcionava esta modalidade de ensino, C.U.T. mais tarde EBM, não teriam as condições necessárias para a prática desportiva. Na escola onde leccionou, não tinham balizas de futebol, assim os alunos até sabiam as regras do jogo, mas não podiam exercitar. Ainda a mesma monitora referiu também o caso concreto da Língua Estrangeira. Os alunos não tinham opção de escolha, tinham sempre o Francês, ao contrário dos alunos do ensino directo que podiam optar pelo Inglês.

## 6.7 Opiniões gerais sobre a Telescola

O monitor Bernardino referiu a importância dos meios áudio visuais nas aulas. Segundo este monitor, as aulas seriam muito melhores hoje em dia se tivessem SEMPRE, ou quase sempre, o apoio deste tipo de meios.

O meio áudio-visual hoje, mais do que nunca, está actualizadíssimo, veja por exemplo, não há conferência nenhuma, noticiário nenhum em que a notícia não seja corporizada, estamos a ver o áudio-visual. Veja na universidade, sempre! Na universidade serve-se de um vídeograma e lá está o quadro e apontando, citando... E é uma pena que em qualquer meio de ensino os programas não estejam vídeo gravados porque torna o professor muito mais professor, isto é, o professor exerce melhor a sua profissão. Exerce melhor em termos de conteúdo científico. Claro, aulas bem preparadas não é, por trás? É uma pena, porque o professor nunca terá capacidade de falar por exemplo no canto alentejano, ao indivíduo da beira, e não vê, não sentir! Ou falar de outra coisa qualquer! Falar do Templo de Diana de Évora a um indivíduo lá de Braga, ou vice-versa.

No caso do monitor Nuno, passou pouco tempo pela Telescola, dois anos lectivos, não por não ter gostado, mas porque estava a prosseguir a sua formação, tirando um segundo curso, e deixou de ser compatível, em termos de horários. Referiu ter apreciado bastante a sua passagem pela Telescola.

(...) repare, eu era um jovem de 21 anos na altura, e com 21 anos no Magistério Primário tínhamos tido algumas experiências práticas, mas tínhamos fundamentalmente um ensino teórico, como ainda hoje nas Escolas Superiores de Educação. Tem-se algumas aulas práticas, mas é tudo relativo. A verdade dos factos é na escola, não é? E essa verdade agradava-me porque aqui era um ensino muito programado, e como era muito programado obrigava-nos a disciplinar logo desde o início. Se quiser que lhe dê um pequeno exemplo que eu conto sempre, porque foi aí, uma das gran-

des dificuldades das pessoas quando começam a dar aulas é gerir o tempo. Não sabem gerir o tempo. E então, eu tinha que dar matemática, e numa aula de matemática logo no início, não sei se era a 5ª ou a 6ª aula de matemática, era suposto nós por- mos os alunos a fazerem quatro problemas e eu só consegui que o tempo desse para fazerem dois. No ano a seguir, na mesma aula, eles fizeram seis problemas. Portanto está a perceber onde é que era interessante, o que é que se aprendia, porque a 5ª aula no ano a seguir era igual à 5ª aula de matemática naquele ano.

Para a monitora Luísa, foi uma pena esta modalidade de ensino ter terminado, uma vez que os alunos terminavam o 6º ano com grandes capacidades. Quando questionada sobre o fim da Telescola respondeu:

Muita pena... por várias razões, primeiro porque eu via que era um ensino que as crianças saíam dali muito bem preparadas, porque quando chegavam a Grândola eram sempre as melhores das turmas. E isto dito, por professores de Grândola! (...) até a escolaridade obrigatória ser o 6ºano, toda a gente tinha a escolaridade obrigatória... porque havia a telescola. A partir daí, as coisas tornaram-se diferentes. Toda a gente tem o 6ºano, mas o 9º nem todos lá chegam... o que é uma pena. E neste momento começa-se a notar que muitas crianças saem daqui com 9, 10 anos e depois acabam por sair, sem cumprir a escolaridade obrigatória, o que é uma pena. (...) a última razão, era porque eu gostava! Gostava muito, no fim eu já gostava muito porque... a partir do momento em que pude... tinha liberdade para gerir, para planificar como eu queria, para respeitar o ritmo dos alunos, eu... era... e com o material que eu tinha... era muito bom. Ajudava muito.

Para finalizar, reflectindo sobre a importância geral da Telescola, os monitores foram unânimes em afirmar que a Telescola foi muito importante. Esta grande importância vem do facto de ter possibilitado a tanta gente, terminar a escolaridade obrigatória, que de outra forma teria sido impensável.

O monitor Nuno afirmou:

MUITO importante! Muito importante. Não havia ciclo preparatório, portanto o 6º ano de escolaridade obrigatória em Portugal saltaria gerações sem ter formado as pessoas, sem ter dado oportunidade de continuar a estudar às pessoas que deu, por haver a telescola.

A monitora Luísa referiu que de outra forma teria sido complicado para esta geração de jovens concluírem o 6º ano, uma vez que os pais não apostavam muito na educação dos filhos:

Se nunca tivesse existido, havia muita gente, por exemplo aqui em Melides, que não teria feito mais do que a 4ª classe aqui na altura, porque os transportes eram difíceis para Grândola (... ) o facto de eles terem de ir para longe, para Grândola, que não é muito longe, mas para eles já era longe, isso significava mais despesa, isso fazia com que não os mandassem. Enquanto que a telescola, aqui, até ao 6º ano beneficiou muita gente.

Todos os monitores entrevistados foram unânimes em afirmar a importância da Telescola. Sem esta, não teria sido possível a tantos alunos completar o 6.º ano de escolaridade, ou seja a escolaridade obrigatória da altura. O monitor Nuno acrescentou que foi muito importante para a sua formação, a passagem por esta modalidade de ensino. A monitora Luísa afirmou que teve desgosto quando terminou, uma vez que os alunos saíam muito bem preparados desta modalidade de ensino, quando comparados com os que frequentavam o ensino directo. Para finalizar, o monitor Bernardino é de opinião que os meios áudio-visuais deveriam ter permanecido diariamente nas salas de aula, pois assim estas seriam muito melhores.



# Conclusões

Um olhar atento sobre a telescola, conhecendo esta modalidade de ensino, quer directamente através das experiências de quem esteve no terreno, como também através da análise documental, levou-nos a reflectir sobre as diferenças encontradas relativamente ao ensino directo.

Este capítulo encontra-se repartido em duas partes: a primeira na qual se vai tentar concluir acerca do trabalho desenvolvido, respondendo às questões propostas; a segunda parte em que será proposto algum trabalho futuro.

## 7.1 Conclusões do trabalho realizado

Ao longo deste trabalho pretende-se conseguir responder às seguintes questões: Como é que o movimento da Telescola, como sistema de ensino, foi criado e quais as fases por que passou? Como é que este sistema de ensino é visto pelos seus monitores? Qual a importância deste sistema de ensino?

Este trabalho foi composto por várias fases: inicialmente foi necessário efectuar uma recolha de informação de forma a compreender o contexto histórico e social em que a Telescola surgiu. Para compreender o contexto legal em que a Telescola se desenvolveu e evoluiu, foi necessário fazer uma recolha de legislação. Com o objectivo de compreender como a telescola funcionou e progrediu, tornou-se necessária uma pesquisa acerca da sua estrutura e funcionamento. Após uma análise de métodos de investigação, a metodologia usada é de natureza qualitativa, uma vez que se teve como objectivo principal o analisar de documentos, bem como o recolher de

informações, através de entrevistas realizadas a vários profissionais.

Ultrapassadas todas estas fases, foi altura de escolher as pessoas que viriam a ser entrevistadas. Para esta nova fase a opção foi tentar encontrar monitores que integraram esta experiência ao longo da existência desta modalidade de ensino. Encontrados os monitores que satisfaziam os requisitos pretendidos, e estando estes dispostos a participar neste estudo, passou-se à fase das entrevistas. No decorrer deste estudo sentimos a necessidade de entrevistar os monitores mais do que uma vez, para assim completar a informação extraída das entrevistas já realizadas.

Esta modalidade de ensino, a Telescola, passou por diversas fases, de acordo com os dados analisados, iniciou-se no ano de 1964 como uma forma de espalhar a cultura, sendo que em 1965, surge o Curso Unificado da Telescola, com um currículo idêntico ao seguido no ensino directo. Em 1968, foi substituído pelo Ciclo Preparatório TV. Mais tarde, as emissões transmitidas pela televisão deram lugar às vídeo-cassetes. Nos anos 80, e em consequência da utilização das vídeo-cassetes, passou a denominar-se Ensino Básico Mediatizado. De acordo com os dados obtidos e com a análise de documentos realizada, a Telescola foi mantendo os seus princípios ao longo dos tempos. A Telescola surgiu de forma a colmatar as carências escolares em algumas zonas do país e com o aparecimentos do C.U.T., os alunos que frequentavam esta modalidade, tinham um programa escolar igual aos alunos que frequentavam as escolas de ensino directo.

Foi detectado um esforço para que a postura dos monitores fosse homogénea em todos os postos de recepção, e para isso foram emitidos variados documentos que explicavam variadas coisas como por exemplo qual a postura que deveriam ter durante toda uma aula: na preparação, durante a emissão e após a emissão ou durante a exploração. Segundo os monitores entrevistados, estes documentos foram muito bons em diversos aspectos, nomeadamente como orientadores da acção educativa, até mesmo para quem não tivesse experiência a leccionar, uma vez que era tão sistematizado que não iria permitir ao novo professor se perder, já que no Boletim de Orientação de Monitores, vinha descrito o que fazer durante a aula, passo a passo. Também foram emitidas e entregues em todos os postos de recepção, as fichas de trabalho que serviam de base para a parte de exploração da aula, fase seguinte à emissão da aula através da televisão. Assim, todos os monitores faziam os mesmos exercícios seguidos da mesma explicação da matéria, uma vez que a aula dada pela televisão era igual em todo o país.

Para os monitores, o “ensino pela televisão” foi de extrema importância. Segundo os monitores entrevistados, esta modalidade de ensino estava muito bem estruturada, muito bem organizada, os monitores eram muito apoiados.

Para os mesmos monitores os alunos apreciavam as aulas vindas pela televisão, quer fosse

porque era diferente e os motivava ou porque viam coisas que de outra forma não teriam possibilidade de ver, por exemplo, para os que moravam no interior poderiam ver a praia ou um avião.

Quanto às dificuldades que sentiram na implementação desta modalidade, que foram poucas, os monitores salientam o facto de não terem autonomia durante o período em que as emissões foram transmitidas pela televisão. Referiram dificuldades sentidas no que diz respeito ao ritmo de aprendizagem dos alunos, ou seja, mesmo que existissem alunos na sala com dificuldades na matéria, o monitor tinha que avançar, porque de seguida iniciava-se outra emissão de outra disciplina. Esta dificuldade foi ultrapassada quando as emissões chegaram aos postos de recepção através de vídeocassetes. Uma outra dificuldade mencionada, foi o facto de nos postos de recepção onde leccionaram, não existirem as infraestruturas necessárias para uma prática adequada da disciplina de Educação Física.

Segundo os monitores, existiam poucas diferenças entre as duas modalidades de ensino. Um exemplo dessas diferenças, reside no facto de na Telescola todo o programa ser leccionado, o que frequentemente não acontecia no Ensino Directo. Outra diferença, ainda segundo os monitores, deve-se ao facto de muitos alunos que terminavam o 6º ano de escolaridade, através das *aulas pela televisão*, como muitos chamavam, terem melhores resultado no 7º ano, quando comparados com os alunos que sempre frequentaram o Ensino Directo.

## 7.2 Sugestões para trabalho futuro

Tendo como ponto de partida as opiniões dos monitores entrevistados, e reflectindo sobre as diferenças mencionadas, podem surgir novas questões que poderão servir de ponto de partida para futuras investigações: O facto do programa ser todo leccionado na Telescola, ao invés do que sucedia no Ensino Directo dever-se-á a que factores?

Os alunos vindos da Telescola tiveram, supostamente, melhores resultados do que os colegas que vinham do ensino directo. Poder-se-ão atribuir estes resultados, ao facto do programa ter sido sempre cumprido?

Estas e outras questões, acerca desta modalidade de ensino, poderão ser temas melhor estudados em trabalhos futuros de investigação.



# Bibliografia

- Abreu, I. e Roldão, M. (1989a). *Evolução da Escolaridade Obrigatória - Concepções e Implementação em O Ensino Básico em Portugal*. Edições Asa, Rio Tinto.
- Abreu, I. e Roldão, M. C. (1989b). *O Ensino Básico em Portugal*, Capitulo Evolução da Escolaridade Obrigatória - Concepções e Implementação. Edições Asa.
- Barros, M., Freitas, C., e Sousa, F. (1981). *O papel do professor-monitor no ciclo preparatório TV*. ITE, Lisboa.
- Biklen, S. e Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Porto.
- Cabeleira, M.. (2009, 9 de Outubro). O fim da telescola. O Mirante. Obtido de <http://semanal.omirante.pt/index.asp?idEdicao=83&id=4508&idSeccao=822&Action=noticia>
- Calado, S. e Ferreira, S. (2004/2005). Análise de documentos: método de recolha e análise de dados. Relatório técnico, DEFCUL, Lisboa.
- Cartilha maternal. (2009). Obtido em 4 de Maio, 2009, de <http://www.joaodeus.com/associacao/detalhe.asp?id=6>
- Carvalho, R. d. (2001). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar-Caetano*. Fundação Calouste Gulbenkian, Porto.
- C.P.TV, T. . (1978). *Boletim de Orientação de Monitores*. ITE - Ministério da Educação e Cultura, Lisboa.
- C.P.TV, T. . (1986). *Matemática: folha de trabalho: 1º ano*. ITE, Lisboa.
- Fernandes, R. (1981). *Ensino Básico in Sistema de Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

- Gomes, A. (1966/67). *A Telescola em Portugal*. Separata da 4ª série do Boletim do Instituto de Orientação Profissional, Lisboa.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e práticas*. Stória Editores, Lda, Lisboa.
- Metodologias de investigação em educação /09. (2009). Obtido em 9 de Outubro, 2009, de <http://rfmcemie09.blogs.sapo.pt/6304.html>
- OCDE (1984). *Exame das políticas Nacionais de Educação*. GEP, Lisboa.
- Organização dos estados iberoamericanos - sistema educativo nacional de portugal. (2009). Obtido em 4 de Maio, 2009, de <http://www.oei.es/quipu/portugal/historia.pdf>
- Santos, R. F. d. (2003). *A telescola: Um contributo para a história do ensino em portugal*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- SOL/Lusa. (2009, 30 de Julho). Notas descem nos exames nacionais na maioria das disciplinas. SOL. Obtido de [http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content\\_id=143728](http://sol.sapo.pt/PaginaInicial/Sociedade/Interior.aspx?content_id=143728)
- Stoer, J. R. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Teles, G. (1963). *Televisão Educativa*. Edições do Ministério da Educação, Lisboa.
- Wikipedia. Biografia de antónio sérgio. Obtido em 4 de Maio, 2009, de Wikipedia: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio\\_S%C3%A9rgio](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_S%C3%A9rgio)



## **Horário**

Em seguida é apresentado um horário do ano lectivo 1978/1979, como exemplo.





# Boletim de Orientação de Monitores

Em seguida é apresentado um plano de lição do ano lectivo 1978/1979, retirado do Boletim de Orientação de Monitores como exemplo (C.P.TV, 1978).

## LICÇÃO N.º 33

12/1/79

### 4.ª UNIDADE

#### CONTEÚDO

Subtracção como operação inversa da adição.  
Vocabulário da subtracção.

#### MATERIAL

O habitual. Folha de trabalho n.º 33.

#### OBJECTIVOS OPERACIONAIS

No final da aula os alunos deverão ser capazes de:

- Determinar uma parcela quando são dadas a soma e a outra parcela.
- Dado um par de números inteiros dizer qual o número que lhe corresponde pela operação subtracção.
- Usar o vocabulário relativo à operação subtracção (diferença, aditivo e subtractivo).
- Construir a tabuada da subtracção.
- Fazer a leitura duma tabela de dupla entrada.
- Dado um par ordenado de números inteiros, assinalar na tabela a diferença que lhe corresponde pela operação subtracção.

#### DESENVOLVIMENTO

##### 1.ª PARTE — EMISSÃO

1. O professor introduz através de um exemplo a subtracção como sendo a operação inversa da adição. Chama a atenção

para a distinção entre **subtracção** (operação) e **diferença** (resultado da operação).

2. Indica as condições a observar para que a subtracção seja possível preenchendo então uma tabela.
3. Refere-se à igualdade fundamental da subtracção

$$\boxed{\text{aditivo} = \text{subtractivo} + \text{resto}}$$

4. Resolve alguns exercícios de aplicação.

##### 2.ª PARTE — EXPLORAÇÃO

O professor-monitor deve auxiliar os alunos na resolução da folha de trabalho n.º 33.

NOTA — Sobre as operações inversas poderá consultar o boletim do 1.º período.



# Folhas de Trabalho

Em seguida são apresentados duas fichas de trabalho, como exemplo.

O plano de lição apresentado anteriormente e as folhas de trabalho que se encontram de seguida não são do mesmo ano lectivo, e ao que parece, a ficha que serviria de apoio ao plano de lição apresentado anteriormente seria a número 44 e não a número 33. Ambas as fichas de trabalho são do mesmo ano lectivo<sup>1</sup>.

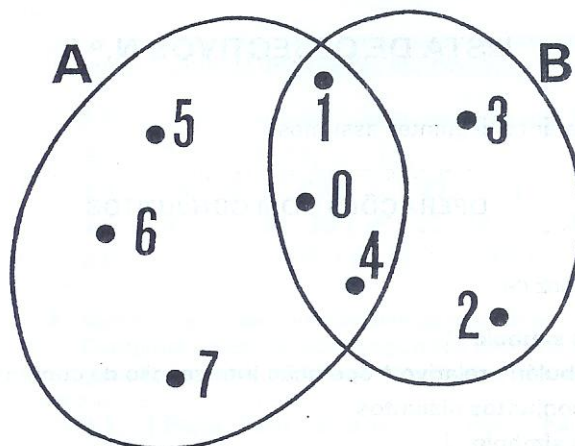
## C.1 Folha de Trabalho N.º33

---

<sup>1</sup>C.P.TV (1986)

• Revisões

1. Observa com atenção o diagrama



1.1. Representa em extensão, usando chavetas:

A = \_\_\_\_\_

B = \_\_\_\_\_

$A \cap B$  = \_\_\_\_\_

$A \cup B$  = \_\_\_\_\_

1.2. Representa em compreensão

B = \_\_\_\_\_

$A \cup B$  = \_\_\_\_\_

1.3. Completa usando um dos símbolos  $\in$ ,  $\notin$ , de modo a obteres afirmações verdadeiras

5 ... A

1 ... A

3 ... A

1.4. Completa usando um dos símbolos  $\subset$ ,  $\supset$  de modo a obteres afirmações verdadeiras. Se não puderes usar qualquer um destes símbolos usa o símbolo  $\not\subset$

$\{0, 1, 4\}$  ... B

A ...  $\{0, 1, 4\}$

B ... A



2. Considera os conjuntos abaixo representados:

$$M = \{ \text{números pares maiores que 12 e menores que 14} \}$$

$$N = \{ 75, 77, 79 \}$$

$$O = \{ \text{números ímpares menores que 3} \}$$

$$P = \{ 1532 \}$$

$$Q = \{ \text{números ímpares maiores que 17 e menores que 25} \}$$

2.1. Alguns destes conjuntos são singulares. Indica quais são.

---

---

2.2. Um dos conjuntos considerados é vazio. Indica qual é.

---

2.3. Representa em extensão usando chavetas o conjunto **Q**.

---

2.4. Representa em extensão usando chavetas 2 subconjuntos do conjunto **N**.

---

---

3. Completa as seguintes expressões escrevendo no local a pontuação números convenientes, de modo a obteres afirmações verdadeiras.

3.1.  $\dots \in \{ \text{números pares menores que 10} \}$

3.2.  $12 \notin \{ 10, 11, \dots \}$

3.3.  $\{ 26, 28 \} \subset \{ 25, \dots, 27, \dots \}$

3.4.  $\{ 20, 22, 24, 26 \} \neq \{ 20, 22, \dots, 26 \}$

3.5.  $\{ 9, 11, 13 \} \not\subset \{ 9, 11, \dots, 15 \}$

4. Vamos trabalhar com cidades portuguesas.

Completa as expressões seguintes escrevendo no local a pontuação o nome de cidades portuguesas de modo a obteres afirmações verdadeiras.

4.1.  $\{ \text{Porto, Faro, Guarda} \} \cup \{ \text{Porto, Faro, Aveiro} \} = \{ \dots \}$

4.2.  $\{ \text{Faro, Elvas, Braga} \} \cap \{ \text{Tomar, \dots, Faro} \} = \{ \text{Elvas, \dots} \}$

4.3.  $\{ \text{Porto, \dots} \} \cap \{ \text{Viseu, Leiria, Coimbra} \} = \{ \dots \}$

5. Sabendo que

$$D = \{ 23, 25, 27 \}$$

$$D \cup E = \{ 21, 23, 25, 27, 29 \}$$

D e E são conjuntos disjuntos

representa em extensão usando chavetas o conjunto **E**.

## **C.2 Folha de Trabalho N.º44**

- A subtração como operação inversa da adição
- Vocabulário da subtração. Identidade fundamental da subtração

1. Completa, de modo a obteres afirmações verdadeiras.

$$7 + 3 = 10 \begin{cases} \dots = 10 - 7 & (10,7) \xrightarrow{-} \dots \\ \dots = 10 - 3 & (10,3) \xrightarrow{-} \dots \end{cases}$$

$$9 + 28 = 37 \begin{cases} \dots = 37 - 9 & (37,9) \xrightarrow{-} \dots \\ \dots = 37 - 28 & (37,28) \xrightarrow{-} \dots \end{cases}$$

Generalizando:



$$a + b = c \begin{cases} c - a = b \\ c - b = a \end{cases}$$

Quando conhecemos a soma e uma das parcelas é sempre possível através da **operação subtração** determinar outra parcela.

Por isso se diz que a **subtração é operação inversa da adição**.

$$\begin{array}{ccc} (a, b) & \xrightarrow{-} & a - b \\ \text{aditivo} \quad \text{subtractivo} & & \text{resto, excesso ou diferença} \end{array}$$

2. Sabendo que

$$1528 + 7856 = 9384$$

escreve sem efectuares os cálculos o valor das seguintes diferenças.

$$9384 - 1528 =$$

$$9384 - 7856 =$$

3.

3.1. Completa o quadro:

ADITIVO	SUBTRACTIVO	DIFERENÇA	SUBTRACTIVO + DIFERENÇA
35	10		
12		2	
24		4	

3.2. Comparando a primeira e a quarta coluna que podes concluir?



Aditivo = Subtractivo + diferença

Esta é a **identidade fundamental da subtração**

4. Baseando-te na identidade fundamental da subtração completa, escrevendo no local a ponteados números convenientes de modo a obteres afirmações verdadeiras.

$$137 - \dots = 37 \quad \text{porque } 137 = \dots + 37$$

$$520 - 20 = \dots \quad \text{porque } 520 = 20 + \dots$$

$$\dots - 11 = 35 \quad \text{porque } \dots = 11 + 35$$

5. A diferença entre dois números é quatro dezenas e três unidades. Calcula o aditivo sabendo que o subtractivo é 30 unidades.

6. Em 1982 o Ricardo tinha 8 anos, a Mãe 32 e o Pai 38.

6.1. Que idade tinham os pais do Ricardo quando ele nasceu?

6.2. Quando a mãe tiver 38 anos que idade tem o Ricardo?  
E o pai do Ricardo?

7. Completa o quadro:

EXPRESSÃO	LEITURA
	A diferença entre sete e quatro
$28 - 15 = 13$	
	A diferença entre cem e noventa e cinco é maior que dez
$400 - 10 = 300$	



## **Avaliação da acção de formação**

Em seguida é apresentada uma ficha de avaliação de uma acção de formação para professores, de 13 de Dezembro de 1989.



**D.G.E.B.S.-TELESCOLA**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO C.P.T.V.**

Avaliação da acção de formação, em suporte video .....<sup>89</sup>./.....<sup>12</sup>./.....<sup>13</sup>.....  
Disciplina ..Matemática....Tema Materiais e recursos didácticos... Sessão.....  
PRO nº.....Localidade.....

O material didáctico não tem um papel subsidiário ou complementar, mas sim uma missão fundamental e insubstituível: é pela sua utilização e manipulação que a criança atinge a aquisição de noções básicas evoluindo desde uma 1.<sup>a</sup> fase manipulativa, para a representativa-gráfica, chegando finalmente à fase simbólica na qual utiliza conceitos de forma compreensiva.

O aluno através da sua actividade manipulativa, verbal, simbólica, etc., constrói o seu próprio conhecimento, organiza a realidade e reelabora de forma contínua as suas estruturas mentais.

. Qual deverá ser, então, o papel do professor relativamente a esta actividade do aluno no seu estudo da Matemática?

---

---

---

---

---

. Com base na sua experiência pedagógica gostaríamos que nos desse a conhecer os materiais didácticos que já tenha utilizado referindo-se:

- às unidades programáticas em que os utilizou
- aos objectivos que pretendeu atingir.
- às reacções dos alunos
- ao modo como o uso desses materiais facilitou a aprendizagem

---

---

---

---

---



# **Actuação do professor-monitor do C.P.TV**

De seguida apresentam-se sugestões de comportamentos que os monitores deviam praticar ou evitar, segundo [Barros et al. \(1981\)](#):

## A ACTUAÇÃO DO PROFESSOR-MONITOR DO C.P.TV

### I — A FUNÇÃO DE PREPARAÇÃO (antes da emissão)

★ O que deve fazer:

- 1.1. Conhecer os programas das disciplinas nos anos que vai leccionar (os programas são **os mesmos** do ensino preparatório directo, e pode consultá-los numa Escola Preparatória).
- 1.2. Preparar com antecipação o seu trabalho (**preparação**):
  - 2.1. fazer uma primeira leitura do Boletim de Orientação de Monitores abrangendo as actividades programadas para todo o trimestre;
  - 2.2. organizar uma lista do material necessário para as aulas, para preparação ou aquisição, anotando as datas em que o utilizará, para evitar o embaraço da sua falta;
  - 2.3. ler, para um conhecimento prévio, as folhas de trabalho/folhas de orientação que respeitem ao trimestre;
  - 2.4. prever que necessidades de material se farão sentir (para além das referidas em 2.2.) para providenciar com antecedência a sua operacionalidade (p. ex., magnetofones, cassetes, etc.).
- 1.3. Preparar **semanalmente** o seu trabalho lectivo:
  - 3.1. ler no Boletim de Orientação o texto referente às unidades de ensino a apresentar, para análise dos conteúdos e objectivos que lhe correspondem;
  - 3.2. resolver as folhas de trabalho para percepção das dificuldades que poderão surgir e previsão das diversas soluções que os alunos poderão apresentar;
  - 3.3. no caso de parecer que a folha de trabalho é demasiadamente ambiciosa ou extensa para as capacidades da turma e tempo de exploração, seleccionar aquelas questões que julgue relevantes;
  - 3.4. preparar o material de apoio que necessite (o que é variável, como é óbvio, segundo as disciplinas e os recursos pessoais e locais);
  - 3.5. certificar-se da operacionalidade dos meios "hardware" (★).

★ "Hardware" — termo de informática adoptado em educação para designar as máquinas que são necessárias para utilização dos materiais (que são o "software"). Assim, um magnetofone é "hardware", uma fita gravada é "software".

★ O que não deve fazer:

- 1.1. Desconhecer os programas do ensino preparatório directo das disciplinas e anos que vai leccionar.
- 1.2. Ignorar a **preparação remota** do trabalho lectivo.
  - 2.4. Alhear-se do estado de funcionamento do material do posto (televisor, magnetofone, etc.).
- 1.3. Ignorar a **preparação semanal** do trabalho lectivo.



I.4. Preparar **diariamente** o trabalho lectivo:

- Dia a dia, aprofundar os pontos referidos em 1.3. prevenindo ainda a hipótese de ter de actuar como professor único, sem apoio televisivo, se houver falta de energia, ou avaria de receptor, por ex.

I.5. Preparar o **dia de trabalho** no posto:

- 5.1. chegar ao posto de recepção com a antecedência necessária para verificar se o material está em ordem, por exemplo,
  - o televisor,
  - o estabilizador,
  - o magnetofone,
  - o gerador,
  - o quadro (apagado e limpo),e organizar o restante material de apoio (por exemplo as folhas de trabalho) a distribuir pelos alunos ou a usar pelo professor;
- 5.2. acauteelar as condições de luminosidade da sala de aula, de acordo com o tempo exterior e as necessidades dos alunos;
- 5.3. dispor ou fazer dispor as mesas de trabalho ou carteiras de forma adequada ao tipo de actividade que vai realizar (recepção da emissão, exploração — com trabalho de grupo? individual? mesa redonda?);
- 5.4. acolher os alunos que forem chegando, esforçando-se por que ao longo do ano sejam pontuais.

I.6. Preparar a **emissão de cada lição** no dia de trabalho:

- 6.1. estabelecer com os alunos um breve diálogo antes da emissão da lição, como **preparação** e **motivação**, podendo fazer a ligação entre o assunto da última aula e o que irá ser abordado no dia (e que, pelo Boletim de Orientação, sabe qual é);
- 6.2. ter decidido o momento próprio e a maneira como se distribuirão as folhas de trabalho ou outros materiais (**ver III-2**);
- 6.3. estar atento à hora exacta em que deve ligar o receptor (pode fazê-lo ele próprio ou encarregar um ou vários alunos que, rotativamente, serão os responsáveis). Imagem e som devem ser verificados no começo de cada dia de trabalho e, se possível, afinados (**Ver I-5**).

I.4. Descurar a hipótese de não dispor da lição dada pela televisão, e, portanto, não ter pensado num esquema alternativo que aplicará se não houver lição-TV.

- 5.1. Chegar tarde, factor dos mais negativos em qualquer escola, mas extremamente grave no C.P.TV.

- 6.1. Deixar de referir cada nova área que segue no dia de trabalho, não preparar os alunos para a mudança que vai operar-se.

- 6.3. Deixar o receptor ligado, mesmo **sem som**, durante a fase de exploração.

## II — A FUNÇÃO DE ANIMAÇÃO—CONTROLO (durante a emissão)

(★) O que **deve** fazer:

II.1. Que posição ter na sala de aula:

- 1.1. Durante a emissão das lições TV, adoptar uma posição que permita simultaneamente visionar a lição e observar os alunos;
- 1.2. sugerir-se, sem rigidez, o ficar de pé numa zona lateral da sala, de modo a abranger a classe (sem ser de frente, nem de trás) e o receptor;
- 1.3. munir-se antecipadamente de todo o material que lhe pareça necessário (Boletim de Orientação, folha de trabalho, bloco para notas);
- 1.4. estar **sempre** presente durante toda a emissão.

II.2. Como actuar durante a emissão:

- 2.1. Seguir atentamente a lição;
- 2.2. sublinhar qualquer aspecto particularmente importante que julgue estar a passar despercebido dos alunos, solicitando-lhes discretamente a atenção (por palavras ou gestos);
- 2.3. levar os alunos a responder às perguntas feitas pelo professor-apresentador, em grupo ou individualmente (nomeando o aluno que deve fazê-lo), tendo em conta a disciplina e a intenção didáctica que preside à pergunta;
- 2.4. fazer perguntas (ou brevíssimos comentários a propósito) sempre que tenha oportunidade e o **julgue útil** (p. ex., quando se mostra uma figura ou um filme, sem comentários);
- 2.5. permitir que os alunos tomem notas no caderno diário, espontaneamente, sempre que a disciplina e o assunto da lição a tal se prestem;
- 2.6. exercer com discrição a função disciplinar, impedindo comportamentos dos alunos perturbadores do necessário clima de atenção;
- 2.7. desligar (ou fazer desligar) o receptor logo que a emissão termine.

★ O que **não deve** fazer:

1.1. Estar de costas para o receptor...

1.2. Movimentar-se de um para outro lado da sala.

1.4. Ausentar-se da sala durante a emissão.

2.2. Actuar de tal forma que a intervenção **desvie** a atenção dos alunos do tema da lição.

2.3. Responder ele próprio pelos alunos, seja em que circunstância for.

2.4. Antecipar ou sobrepor as suas intervenções às do professor-apresentador.

2.5. Permitir que os alunos tomem **demasiadas** notas — se o fizerem não acompanharão devidamente a lição.

2.7. Deixar ligado o receptor, ou diminuir só o som conservando a imagem.



### III — A FUNÇÃO DE IMPLEMENTAÇÃO DA APRENDIZAGEM (depois da emissão)

★ O que **deve** fazer:

III.1. Como fazer a ligação emissão-exploração:

- 1.1. estabelecer com os alunos um breve diálogo que ligue a primeira fase da lição (emitida pela TV) à segunda (a que se vai seguir e é de inteira responsabilidade do professor-monitor);  
OU
- 1.2. a partir de qualquer material preparado (gravura, texto curto, etc. ) desencadear o processo de exploração;
- 1.3. em qualquer caso, aconselha-se que nesta fase sejam retidos os pontos-chave da lição, sempre que possível ligados à experiência pessoal dos alunos;
- 1.4. como remate, podem ser apresentados os objectivos a atingir no termo da exploração.

III.2. Como distribuir a folha de trabalho :

- 2.1. de acordo com o seu próprio método de trabalho e segundo as orientações emanadas das equipas pedagógicas, escolherá o processo que pareça mais oportuno e eficaz;
- 2.2. um bom processo, pela autonomia e responsabilidade que cria nos alunos, é permitir-lhes que, em liberdade, procurem a folha de trabalho no local e no momento destinados — claro que isto tem que ver com a dinâmica da turma; em alguns casos não será aplicável;
- 2.3. velar por que as folhas de trabalho sejam colecionadas cuidadosamente pelo aluno, em dossier apropriado.

III.3. Como preparar a folha de trabalho:

- 3.1. detectar que pontos da lição terão suscitado mais dúvidas ou não terão sido compreendidos, através do diálogo professor-aluno ou aluno-aluno;
- 3.2. saber reformular uma pergunta que não obtenha desde logo resposta satisfatória;
- 3.3. saber recorrer à experiência pessoal dos alunos;
- 3.4. esforçar-se constantemente por usar uma linguagem correcta, falando pouco para que os alunos possam falar mais;

★ O que **não deve** fazer:

- 1.1. Iniciar abruptamente a exploração, sem referir a primeira parte da lição que acabou de ser dada.

- 2.1. Entregar a folha de trabalho sem qualquer referência anterior ao seu conteúdo e/ou objectivos.

- 3.1. "Resumir" a lição acabada de transmitir ou dizer ele próprio que pontos da lição foram, presumivelmente, de difícil compreensão.

- 3.2. Responder ele próprio se o aluno não responde de imediato; iniciar a resposta que os alunos deverão dar.

- 3.5. variar o método de trabalho; nem sempre em grupo, nem sempre individual;
- 3.6. variar tanto quanto possível os materiais usados;
- 3.7. utilizar racionalmente o quadro, não escrevendo onde "calha" mas de acordo com a lógica da própria estratégia de exploração escolhida;
- 3.8. escrever **sempre** no quadro vocábulos ou expressões **novas** explicando-as devidamente;
- 3.9. nunca se furta a esclarecer dúvidas dos alunos, mesmo que lhe pareça "perda de tempo".

#### III.4. Como fazer executar a folha de trabalho:

- 4.1. atender às características da turma e dos alunos que a compõem, considerados individualmente (o que, é óbvio, só se consegue depois de um contacto mais ou menos prolongado com a realidade "turma");
- 4.2. organizar o trabalho (colectivo, por grupo ou individual) de acordo com o planeado (ou de acordo com a vontade dos alunos, se assim foi previamente decidido);
- 4.3. conforme foi dito em 1.3.3. não esquecer que de acordo com o nível de actuação dos alunos e o tempo de que dispõe, seleccionará os exercícios da folha de trabalho a executar;
- 4.4. em alternativa, utilizar não a folha de trabalho mas outro tipo de actividade por si próprio pensado e executado tendo em conta o aluno individual (Ver 1.3.4.);
- 4.5. durante a execução da folha de trabalho pelos alunos (seja individualmente ou em grupo):
  - 4.5.1. circular por entre as mesas ou carteiras, de modo a controlar o trabalho (chamando a atenção para erros cometidos);
  - 4.5.2. evitar contudo a tentação de indicar aos alunos a solução para questões duvidosas;
  - 4.5.3. estar sempre disponível para o esclarecimento de dúvidas;
  - 4.5.4. controlar o tempo de realização da folha de trabalho;
  - 4.5.5. verificar (no caso do trabalho de grupo) se todos os elementos estão a participar;
  - 4.5.6. não deixar de exercer a função disciplinar adequada;
- 4.6. indicar, como possível trabalho de casa, os exercícios da folha de trabalho não realizados na aula.

- 4.3. Obrigar rotineiramente **todos** os alunos a **fazer todos** os exercícios das folhas de trabalho em **todas** as lições.

- 4.5.1. Ficar sentado, aguardando o termo do trabalho pelos alunos.

### III.5. Como corrigir a folha de trabalho:

- 5.1. efectuar **sempre** a correcção da folha de trabalho, que representa o momento em que é possível, para o aluno, a auto-avaliação (**feedback** do seu trabalho);
- 5.2. escolher a modalidade de correcção mais adequada em função do tempo disponível e das características da própria folha de trabalho;
- 5.3. sempre que possível, executar a correcção por escrito, no quadro;
- 5.4. envolver na correcção, para estímulo, os alunos com maiores dificuldades, mas não esquecendo os restantes;
- 5.5. se verificar que determinado assunto não está devidamente consolidado por grande maioria dos alunos, retomá-lo (se o tempo permitir) ou reservá-lo para próxima exploração complementar;
- 5.6. se verificar que determinado assunto não está devidamente consolidado por um ou por outro aluno, gizar a estratégia adequada para, **individualmente**, remediar a situação.

### III.6 Como concluir a exploração:

- 6.1. procurar, com a ajuda dos alunos, uma sistematização do trabalho realizado que possa conduzir à elaboração do sumário;
- 6.2. fazer escrever no quadro, por um aluno, o sumário da lição, o qual, em princípio, deve ter sido sugerido pelos alunos, embora com o apoio do professor;
- 6.3. fazer com que o sumário seja registado nos cadernos diários de todos os alunos;
- 6.4. fazer registar igualmente nos cadernos diários o trabalho marcado para casa;
- 6.5. assegurar que os alunos tenham **efectivamente** uns curtos momentos de intervalo, mesmo sem sair da sala, para o necessário relaxamento.

### III.5.5. Como corrigir a folha de trabalho:

- 5.4. Chamar para a correcção os melhores alunos, que se sabe responderão sempre bem.
- 5.5. Ficar indiferente se verificar que há alunos que não atin- giram os objectivos fixados.
- 5.6.

### III.6

Como concluir a exploração:

- 6.1. procurar, com a ajuda dos alunos, uma sistematização do trabalho realizado que possa conduzir à elaboração do sumário;
- 6.2. fazer escrever no quadro, por um aluno, o sumário da lição, o qual, em princípio, deve ter sido sugerido pelos alunos, embora com o apoio do professor;
- 6.3. fazer com que o sumário seja registado nos cadernos diários de todos os alunos;
- 6.4. fazer registar igualmente nos cadernos diários o trabalho marcado para casa;
- 6.5. assegurar que os alunos tenham efectivamente uns curtos momentos de intervalo, mesmo sem sair da sala, para o necessário relaxamento.





# **Guião da entrevista realizada aos monitores**

### Guião para entrevista: Monitor da Telescola

1. Por que se tornou monitor?
  - (a) Nomeação?
  - (b) Vocação?
2. O que fazia antes de ser monitor da Telescola?
  - (a) Já tinha sido professor?
  - (b) Que habilitações tinha na altura?
3. Qual foi o primeiro ano em que foi monitor?
4. Durante quantos anos foi monitor?
  - (a) Porque terminou?
  - (b) Teve pena de sair?
5. As aulas eram transmitidas em directo ou diferido?
6. Quem era o professor que dava as aulas?
7. Qual a sua opinião acerca das aulas dadas pela televisão?
  - (a) Eram produtivas?
  - (b) Os conteúdos eram bem explorados?
    - i. Porquê?
  - (c) Em conclusão, eram úteis?
  - (d) Qual a opinião que os alunos tinham dos filmes?
  - (e) Para quem o filme era mais importante?
    - i. Professores?
    - ii. Alunos?
8. Em relação ao currículo:
  - (a) Era programado?
  - (b) Era idêntico ao ensino tradicional?
    - i. Caracterizava-se de maneira diferente?

9. Onde se baseava para dar as aulas?
  - (a) Existia algum manual de apoio?
10. Uma vez que dava todas as disciplinas, tinha alguma preferência? (Ciências? Letras?)
11. Acerca dos materiais que lhe eram fornecidos,
  - (a) acha que eram claros?
  - (b) era explícito qual o rumo a seguir?
  - (c) eram produtivos?
    - i. concretamente em relação aos materiais de matemática, qual a sua opinião?
  - (d) tem ideia de quem fazia os materiais que eram utilizados?
    - i. Matemática?
    - ii. Língua portuguesa?
12. Se lhe tivessem dado escolha, preferia ter utilizado outros materiais?
  - (a) Quais?
    - i. Porquê?
  - (b) Gostaria de ter feito você mesmo os materiais a utilizar?
13. Acha que a Telescola foi útil?
14. Acha que hoje em dia a Telescola ainda podia ter sucesso?