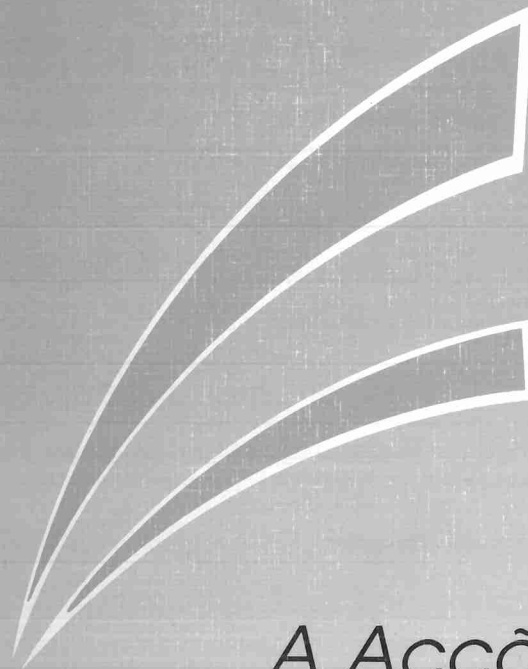


EDITORES:

LEANDRO S. ALMEIDA • RUI SANTIAGO • PEDRO SILVA • LUCIA OLIVEIRA • ORLANDO CAETANO • JOÃO PAULO MARQUES



A Acção Educativa: Análise Psico-Social

3015

Análise Psico-Social

E.S.E.L. / A.P.PORT.



A acção educativa

Leiria 1990 E.S.E.L. / A.P.PORT.

A ACÇÃO EDUCATIVA:

31-06-14
94.11.28
37-015/67 ✓

ANÁLISE PSICO-SOCIAL

BIBLIOTECA

Escola Superior de Educação
LEIRIA

EDITORES:

Leandro S. Almeida

Rui A. Santiago

Pedro Silva

Lúcia Oliveira

Orlando Caetano

João P. Marques

Estante: 31
Prateleira: 06
Número: 13448

Leiria, 1990

ESEL/APPORT

X

TÍTULO: A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL

EDITORES: LEANDRO S. ALMEIDA, RUI A. SANTIAGO,
PEDRO SILVA, LÚCIA OLIVEIRA, ORLANDO
CAETANO, JOÃO P. MARQUES

CAPA: LUÍS JORDÃO

LEIRIA, 1990

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA
ASSOCIAÇÃO DOS PSICÓLOGOS PORTUGUESES

COMPOSIÇÃO GRÁFICA: NOTAL - NOVAS TECNOLOGIAS AUDIOVISUAIS, LDA

TIPOGRAFIA:

Nº DE TIRAGEM: 100 EXEMPLARES

DEPÓSITO LEGAL:

Este livro, contém as principais comunicações apresentadas no I Seminário "A Acção Educativa: Análise Psico-Social", organizado pela Escola Superior de Educação de Leiria e pela Associação dos Psicólogos Portugueses, e que decorreu nas instalações da E.S.E. de Leiria entre os dias 25 e 27 de Fevereiro de 1990.

Este Seminário teve como Comissão Científica e Organizadora os elementos que asseguraram a edição desta acta e ainda a Prof^ª. Doutora Elizabeth Sousa (ISPA) e a Dr^ª Isabel Pereira (ESE Leiria).

A coordenação do Secretariado esteve a cargo de António Henriques, Técnico dos Serviços Sociais do I.P. de Leiria.

As instituições que subsidiaram ou apoiaram este Seminário foram as seguintes:

- * Fundação Calouste Gulbenkian (apoio à publicação das actas);
- * Secretaria de Estado da Reforma Educativa;
- * Instituto de Inovação Educacional;
- * Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica;
- * Governo Civil de Leiria;
- * Câmara Municipal de Leiria;
- * Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria;
- * Região de Turismo da Rota do Sol;
- * Caixa Geral de Depósitos;
- * Nota - Novas Tecnologias Audiovisuais, Lda.

A todos os nossos agradecimentos.

ÍNDICE

	PAG.
PREFÁCIO	13

EDUCAÇÃO E VALORES

OS VALORES EM EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA.

Manuel Ferreira Patrício	17
--------------------------------	----

FILOSOFIA E PRÁTICA DA REFORMA EDUCATIVA.

Joaquim Coelho Rosa	37
---------------------------	----

SUJEIÇÃO, AUTENTICIDADE E ENIGMA.

(SÉRGIO E O PROBLEMA DOS VALORES NA EDUCAÇÃO)

J. Amílcar Coelho	45
-------------------------	----

DO ENDOUTRINAMENTO À EDUCAÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS

Almerindo Janela Afonso	57
-------------------------------	----

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INOVAÇÃO, MUDANÇA E FORMAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PRAXEOLOGIA DE INTERVENÇÃO

José Alberto Correia 77

SATISFAÇÃO COM A VIDA

Félix Neto
José Barros
António Barros 91

O PAPEL DO PROFESSOR PROJECTADO POR ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Ivo Pontes Domingues
Almerindo Janela Afonso
Carlos Alberto Gomes
Licínio C. Lima 101

AUTO E HETERO - IMAGEM DO PROFESSOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (ESE)

João Pimentel Vaz
Maria de Fátima Neves 109

CONTRIBUTO PARA O APROFUNDAMENTO CONCEPTUAL DO "MAL-ESTAR DOCENTE": A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Amélia Lopes 122

PADRÕES ATRIBUCIONAIS DA REALIZAÇÃO ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS

António M. Barros 133

A FAMÍLIA E A ESCOLA

CONTRIBUTO PARA UM ESTUDO DO PAPEL DIFERENCIAL DESEMPENHADO PELOS PAIS E PELAS MÃES NO SUCESSO EDUCATIVO

Manuel Viegas Abreu
Graciete Franco Borges
José Tomás da Silva 150

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FAMÍLIA E DOS PAIS A RESPEITO DA ESCOLA

José H. Barros de Oliveira 166

A ACÇÃO EDUCATIVA - UM CASO PARTICULAR: O DOS PAIS DIFÍCEIS DE ENVOLVER NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS

Pedro Silva 180

DIMENSÕES PSICO-SOCIAIS NA ANÁLISE DA ACÇÃO EDUCATIVA

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DE SITUAÇÕES ESCOLARES

Félix Neto 198

UM MODELO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA PELOS ALUNOS (ENSINO PREPARATÓRIO)

Rui A. Santiago 216

A AULA DE APRESENTAÇÃO NO INÍCIO DO ANO LECTIVO VISTA POR PROFESSORES E ALUNOS. ASPECTOS DE UMA PESQUISA

José Brites Ferreira 224

DIMENSÕES COGNITIVAS NA ACÇÃO EDUCATIVA

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO: APRESENTAÇÃO DE UM PROGRAMA

Iolanda S. Ribeiro
Maria José Leal 240

SUCESSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO TREINO SISTEMÁTICO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

Maria de Fátima Morais 249

O CONHECIMENTO DO ALUNO COMO VIA PARA UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Dores Escada da Cruz 257

PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

ULTRAPASSAR O DISCURSO DO INSUCESSO: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DO ALUNO

Leandro S. Almeida 268

O PIDACS - PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CURRÍCULO E SUPERVISÃO (PAINEL)

José Tavares 279

ALUNOS FILHOS DE EX-EMIGRANTES. ALGUNS DADOS PARA A AVALIAÇÃO DUMA REALIDADE COMPLEXA

Orlando Caetano 287

EXPLICAR O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS: QUE COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA NOS ALUNOS VINDOS DO ESTRANGEIRO?

Luís Filipe Barbeiro 290

CONDICIONANTES DO SUCESSO ESCOLAR

José Vitorino Laranjeiro Guerra 303

"O ENSINO PRIMÁRIO NO DISTRITO DE LEIRIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DE UM INSUCESSO"

Alda Mourão Filipe 318

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO MUSICAL NO JARDIM DE INFÂNCIA

João Paulo Marques 328

PREFÁCIO

Com o Seminário "A Acção Educativa: Análise Psico-Social", pretendeu-se promover o intercâmbio e a interdisciplinaridade entre investigadores e profissionais da educação de áreas científicas diferentes, criando um espaço incentivador de novas formas de diálogo e de colaboração na análise das teorias, das práticas e das próprias instituições educativas.

De facto, num momento em que a acção educativa adquire, em termos de análise, uma complexidade crescente, só um trabalho multifacetado e multidisciplinar é capaz de responder aos diferentes problemas que se apresentam ao indivíduo, aos grupos, às relações e às instituições escolares. A acção educativa abarca realidades que ultrapassam aspectos meramente cognitivos e afectivos, mais tradicionalmente referidos e apreciados, para contemplar, igualmente, as dimensões sociais e morais. Situamo-nos, por isso, na sua caracterização enquanto fenómeno psico-social. Esta realidade e opção justificam um alargamento dos horizontes da intervenção e da investigação educativa. Por isso mesmo, não haverá lugar para uma economia da informação (soluções e perspectivas redutoras) na procura de propostas de análise e de elementos de solução para a diversidade dos problemas educativos. Apesar das dificuldades daí decorrentes, o caminho a percorrer torna-se, porém, menos sinuoso, designadamente quando as opções visam a promoção do desenvolvimento e do bem-estar individual e colectivo dos alunos e dos vários agentes educativos.

Foram estes grandes princípios orientadores que sempre estiveram presentes nos diferentes momentos deste Seminário em que se partilharam ideias, resultados de investigação e experiências. Ao longo dos trabalhos, Psicólogos, Sociólogos, Professores e outros profissionais da área educativa, convergiram na ideia de que a promoção do desenvolvimento e do bem-estar dos actores mais interessados na escola - alunos, pais e professores - passa pelo entendimento de que a acção educativa, como processo interactivo que é, não se deve circunscrever apenas aos espaços "sala de aula" e "escola", mas estender-se e integrar, designadamente, os pais e a comunidade. Os níveis de análise dos problemas educativos já não se podem perspectivar só nos processos intra-individuais ou nos processos mais de natureza social - sistemas de crenças, as normas, as regras, as ideologias...

- mas, integrar, igualmente, as dimensões interindividuais (sujeito/grupo) e as dimensões escola-comunidade (estatutos e papéis sociais dos sujeitos nas interações educativas, projecto educativo, etc...).

No Seminário, participaram cerca de duas centenas de educadores, professores e investigadores dos vários níveis de ensino, cobrindo diferentes instituições - Instituto de Inovação Educacional, Universidades do Minho, Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa e Évora, Escolas Superiores de Educação de Coimbra e Leiria e o Instituto Superior de Psicologia Aplicada - demonstrando a vitalidade da reflexão, da análise e da investigação nas diferentes temáticas psico-sociais ligadas à acção educativa.

O momento actual, de importantes mudanças que despontam no horizonte do Sistema Educativo Português, justificou a iniciativa conjunta da ESE de Leiria e da APPORT na realização deste Seminário, que se pretende que tenha lugar anualmente criando uma "rotina", no espaço e no tempo, na comunidade científica e nos profissionais mais implicados nesta temática.

Para além dos apoios já mencionados, que tornaram possível a organização da componente científica do Seminário - Secretaria de Estado da Reforma Educativa, Instituto de Inovação Educacional e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica - agradecemos à Escola Superior de Educação de Leiria e à Fundação Calouste Gulbenkian os apoios financeiros concedidos para a publicação deste livro.

Leandro S. Almeida

Rui A. Santiago

Pedro Silva

Lúcia Oliveira

Orlando Caetano

João P. Marques

EDUCAÇÃO E VALORES

OS VALORES EM EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Manuel Ferreira Patrício

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

I

A DUPLA VERTENTE DO TEMA: A TEÓRICA E A PRÁTICA

1. A educação é axiológica na sua essência

O tema que me proponho tratar - "Os valores em educação e suas implicações na prática educativa" - apresenta duas vertentes: a teórica e a prática. A vertente teórica abrange os valores em educação; a vertente prática compreende as implicações dos valores educativos na actividade pedagógica propriamente dita.

É evidente que existe entre as duas vertentes uma íntima relação. Essa relação é estabelecida pela conjunção copulativa "e". Qual é a natureza dessa relação? De que tipo é ela?

Penso que essa relação é intrínseca a toda a realidade educativa. Ou seja: não há realidade educativa que não tenha alguma relação com a prática educativa e a nada do que é educativo são alheios os valores.

Na verdade, a expressão "os valores em educação" é ambígua. Pode dar a entender que os valores estão ou não estão presentes na educação. Ora a questão é esta: há educação sem valores? Não pretendo limitar a pergunta a saber se há educação sem referência aos valores. Não. Quero apontar para a afirmação de que o conceito de educação inclui o conceito de valor, de que a educação inclui os valores. Mais: quero afirmar que o processo educativo é realmente um processo de realização axiológica.

Várias abordagens permitem evidenciar esta asserção: a abordagem antropológica; a da história da educação; a da sociologia da educação; a da psicologia da educação; finalmente, a da história da filosofia e, em particular, a da axiologia.

A abordagem antropológica utilizará o rico material sobre o homem e suas

múltiplas realizações culturais recolhido, inventariado, sistematizado e interpretado nos últimos 100 anos. São os 100 anos que tem de história a antropologia como ciência. O perfil mais rigoroso dessa ciência é, para o propósito que tenho no quadro da presente análise, o da antropologia cultural. Seja qual for a corrente do pensamento antropológico que tenha os favores da nossa simpatia, creio ser comum a todas a evidência de que toda a cultura humana é um sistema vivo de valores - nas suas práticas e nas suas concepções, conscientes ou inconscientes. Sendo o processo educativo, do ponto de vista antropológico, o movimento de perpetuação do sistema de valores e de saberes próprios da respectiva cultura, apresenta-se ele como não apenas inclusivo dos valores mas, mais radicalmente, como sendo os valores - e os saberes dentro dos valores - a sua própria substância.

A educação é, pois, incompreensível fora da cultura concreta em que se insere e que profundamente serve. Assim, a própria história da educação tem que ser culturalmente situada. A educação do homem tem-se cumprido ao longo dos milénios no seio de culturas com uma identidade própria, que as distingue, aproxima e distancia umas das outras. A história da educação grega antiga, comparada com a história da educação persa antiga - como inevitavelmente acontece ao lermos a Ciropedia de Xenofonte..., - põe à vista duas culturas inconfundíveis: a helénica e a persa. A história da educação é plural: é a história cultural da educação. Deste modo, uma visão sintética da história mundial da educação - da história humana da educação, para sermos mais exactos... - só é possível como construção feita com os materiais da história da educação das diversas culturas humanas. Na abordagem histórico-educativa repercute-se directamente, por conseguinte, a abordagem antropológica. O que implica que toda a história da educação é a história da transmissão e movimento temporal de uma axiologia viva: do sistema vivo de valores que é a cultura cuja educação se historia.

A abordagem sociológica levanta, à primeira vista, problemas mais difíceis e delicados. A sociologia como ciência nasce dentro do positivismo comteano. É a física dos fenómenos sociais, ou física social. É descritiva: descreve a realidade natural da sociedade, como a física descreve a realidade natural da natureza. O normativo ou axiológico é, por definição, excluído dela... todavia todo o positivismo comteano é uma imensa e quase monótona prescrição, uma interminável prelecção normativa. A sociologia nasceu com o pecado original:

foi, desde o primeiro momento, sociagogia. Ainda hoje os textos sociológicos misturam, com frequência, inextricavelmente as análises do que as sociedades humanas são com os anátemas e apologias do que não devem e do que devem ser. Ou seja: uma descrição rigorosamente objectiva, axiologicamente neutra, de uma sociedade é, sem dúvida, um objectivo epistemologicamente nobre, mas na prática quase impossível de realizar. Aquela sociologia especial que é a sociologia da educação e aquela sociologia aplicada que é a sociologia educacional confirmam quotidianamente a convicção de que a presença do valor na vida íntima das sociedades é uma realidade de tal forma evidente que o sociólogo tem as maiores dificuldades para não se tornar sociagogo na primeira curva das suas observações, investigações e análises. Não há sociedade viva e palpitante que não seja um organismo axiológico. Assim, também a abordagem sociológica nos impõe a asserção de que não há educação pensável sem os valores como sua substância.

Também a psicologia da educação nos impede para a mesma conclusão. Aceitamos que o seu conceito nuclear seja o de aprendizagem. Ora a aprendizagem não é inteligível sem a motivação. E o que é a motivação senão a subsumpção do enriquecimento cognitivo, afectivo e motor pela esfera dos valores, pela esfera axiológica? Desde o início da história da axiologia - com a Escola Austríaca - - se afirmou com clareza uma corrente subjectivista do pensamento axiológico, solidamente enraizada na psicologia. O acto psicológico de preferir e preterir é o cerne da vida axiológica. Preferir é inclinar-se para, é apreciar, é gostar. Preterir é repugnar, é menosprezar, é desgostar. Não há aprendizagem possível sem preferências e preterências. Tornar o ensino-aprendizagem interessante é, na verdade, torná-lo axiológico: é fazê-lo corresponder ao interesse do educando, aquilo que para ele apresenta valor.

Interpreto a assência da filosofia muito à maneira de Dilthey. Penso, por conseguinte, que o cume da actividade filosófica é a edificação humana do próprio homem. Nenhum filósofo dos grandes e autênticos filosofou apenas por filosofar, pronunciou a sagrada palavra do logos em vão. Pitágoras, Heraclito, Empédocles, Sócrates, Platão, Aristóteles - para falar apenas de alguns gregos... - não quiseram limitar-se a alcançar a verdade como realidade exterior do homem. Quiseram, sem dúvida, incorporar a verdade no próprio homem - a começar cada um por si mesmo. A este respeito, Platão é muito claro no Teeteto quando declara que o castigo dos que não filosofam é a própria vida que levam.

Ou seja: é a própria pessoa que são. A reflexão filosófica é, talvez, o esforço racional mais nobre do homem para realizar a sua autoeducação. No coração desse esforço, exactamente no centro desse esforço, brilha o valor: o valor da verdade e o valor do homem, cuja plenitude consiste na sua transfiguração íntima pela verdade. O valor é o fogo central de toda a actividade filosófica.

L. Lavelle tem razão quando, no seu Traité des Valeurs, afirma e demonstra que toda a história da filosofia - e das filosofias, mais uma vez, no vasto quadro antropológico que traça... - está impregnada de axiologia. A axiologia contemporânea é, pois, apenas a explicitação do que sempre esteve implícito na filosofia: o sol ofuscante do valor. Foi, no fundo, a descoberta de Nietzsche. Foi o cerne da filosofia de Dilthey e, após ele, das de Windelband e Rickert, da de Max Scheler, da de Nicolai Hartmann e outras grandes figuras da moderna axiologia.

As aplicações da axiologia à educação surgiram de imediato, após a emergência da axiologia como disciplina filosófica autónoma. A tomada nítida de consciência da essência axiológica da educação manifesta-se logo nos primeiros anos do século XX. Ernst Drr, em 1908, na sua Introdução à Pedagogia, já entrevê o alcance pedagógico da doutrina dos valores. Pouco depois, em 1911, Hans Munsterberg, na sua obra A Pedagogia e o Professor, tenta também uma sistematização da relação entre a axiologia e a educação, reflectindo sobre os fins éticos desta. A primeira alusão expressa aos valores feita num manual de Pedagogia Geral acontece em 1923, nas Questões Fundamentais da Pedagogia Actual, de Willy Moog. Nesse mesmo ano, Augusto Messer escreve algumas páginas sobre a axiologia na sua Pedagogia do Presente. Pela mesma época o neokantiano Jonas Cohn defende, na sua Pedagogia Fundamental, que não há nada de pedagógico que não dependa da teoria dos fins da educação, à cabeça dos quais coloca a moralidade. Julius Wagner publica, em 1924, a obra Teoria Pedagógica dos Valores, inspirando-se em Dilthey, Spranger e Kerschensteiner. Fora da Alemanha distinguiram-se o italiano Guido della Valle e os americanos E. L. Thorndike, W. H. Kilpatrick, H. H. Horne e Th. Brameld, que apresentaram axiologias educativas explícitas. Refiram-se ainda as principais figuras da chamada pedagogia dos valores: Eduardo Spranger, Hermann Nohl e Theodor Litt, no que respeita à linha da pedagogia cultural dos valores; Otto Willmann, H. Gaudig, Joseph Gottler e F. W. Foerster, no que respeita à linha da pedagogia dos valores do espírito. Seja-me ainda permitido lembrar a figura do grande psicólogo e filósofo que foi

W. Stern e a do eminente pedagogo que é Hubert Henz.

Modernamente, a pedagogia dos valores de recorte alemão sofreu algumas importantes transformações. Por um lado, a tendência para privilegiar os valores éticos, que se manifesta desde o princípio (por exemplo, logo com Münsterberg e com Willy Moog), corporizou-se nas correntes centradas no desenvolvimento da moralidade e do raciocínio moral. É o caso de Heinz Schirpe (1989), ligado ao mesmo tempo ao pensamento de L. Kohlberg e à Escola de Frankfurt (a Jürgen Habermas, principalmente). Por outro lado, a tendência mais atraída pelos valores estéticos e por um leque axiológico de espectro mais amplo veio a definir-se na área das expressões. Também as linhas de pensamento centradas no desenvolvimento pessoal e social - cientificamente localizadas em determinadas correntes da Psicologia e ideologicamente relacionadas principalmente com o movimento laico em educação - derivam do vasto movimento da Axiologia e da Axiologia Educacional. A própria educação moral e religiosa confessional se insere, em larga medida, neste movimento, no qual a linha da pedagogia dos valores do espírito, atrás referida, sempre se integrou. Pode afirmar-se que os anos 70 constituíram um renascimento das preocupações axiológicas em educação e que, neste começo dos anos 90, nos encontramos em condições de retomar o movimento iniciado há um século por Windelband e Rickert e mesmo por Nietzsche e Dilthey. A 2ª Guerra Mundial encerrou o 1º ciclo deste movimento. Todavia, logo a seguir, na década de 50, a Psicologia Evolutiva e a Sociologia da Educação começaram a realizar estudos sobre a génese e o desenvolvimento dos valores. Mussen (1971) estudou a socialização e a axiologização na idade pré-escolar e Schneiders (1967) na adolescência. Piaget e Kohlberg estudaram cuidadosamente os problemas do desenvolvimento moral e Raths os da clarificação dos valores morais. Superka (1973) formulou uma tipologia da educação axiológica. Esta breve revisão da história da Axiologia Educacional mostra também, por conseguinte, que não é de ora em diante possível equacionar o problema da educação à margem do seu enquadramento axiológico fundamental.

Digo enquadramento axiológico e não enquadramento ético. Embora seja de opinião que a ordem ética dos valores é a ordem axiológica matricial e que a postura axiológica radical do homem é, como a filosofia de Emmanuel Lévinas tem reiteradamente acentuado, a postura ética, considero importante reconhecer que a Axiologia não se reduz à ética e que, conseqüentemente, a Axiologia Educacional não se reduz à Ética Educacional. Ainda que raiz de todos os valores, os valores

éticos situam-se num quadro mais amplo de valores, num quadro de valores de diversas ordens hierarquicamente estruturadas.

2. A educação é cultural na sua essência

Procurámos estabelecer, até agora, que a educação é intrinsecamente um processo axiológico. Também pusemos à vista que ela é um processo intrinsecamente cultural. Faremos em seguida uma análise um pouco mais detalhada desta última questão.

À luz da reflexão axiológica a educação não só não é concebível sem a cultura como praticamente se identifica com ela. A leitura pedagógica da filosofia do espírito de Nicolai Hartmann impõe estas afirmações. Essa filosofia compreende uma filosofia do espírito subjectivo, uma filosofia do espírito objectivo e uma filosofia do espírito objectivado. O espírito subjectivo é o espírito individual, é a pessoa na sua singularidade. O espírito objectivo é como que uma esfera envolvente do espírito individual e por ele gerado. Tanto o espírito individual como o espírito objectivo criam, produzem, objectivam a sua actividade. As criações propriamente ditas, as produções, as objectivações constituem o espírito objectivado. As formações resultantes da actividade de um espírito individual podem transitar para outro espírito individual, existindo em comum como construções objectivas que realmente são. É o processo a que Hartmann chamou de "emigração" de pessoa para pessoa. Em grande parte, a educação cai dentro deste processo. Tal movimento de trânsito de pessoa para pessoa é de entrega e é de recepção. É activo da parte do que entrega e é-o da parte do que recebe. A educação não se limita a este processo, pois se alarga à esfera do espírito objectivado, que é a cultura. A cultura é o conjunto das formas de objectivação do espírito. São múltiplas essas formas: as obras literárias, as obras de arte, as obras filosóficas, as religiões e os mitos, a linguagem falada e escrita, os usos e costumes, codificadas das leis etc. Compete à educação transmitir às novas gerações a totalidade do legado espiritual criado pelo homem, mas ao mesmo tempo a criatividade vital que permitiu criá-lo. Esse legado é a cultura. O que o programa educativo deve, por conseguinte, promover são, sem dúvida, o que Hartmann chama "os mais puros representantes do espírito objectivado", ou seja, as mais eminentes criações culturais do homem.

A mesma impossibilidade de conceber e realizar a educação sem a cultura

ressalta da tipologia dos saberes apresentada por Max Scheler. Essa tipologia compreende três espécies de saber: o saber de domínio ou de rendimento; o saber cultural; o saber de salvação. O princípio organizador da tipologia scheleriana é a função do saber. Nesta perspectiva, afirma Scheler existirem três metas supremas do dever, às quais pode e deve servir o saber. O saber de domínio ou de rendimento é aquele que hoje é normal apelidar de científico-tecnológico: proporciona uma ciência positiva e, com base nesta, a transformação tecnológica da realidade. O saber cultural serve o desenvolvimento da pessoa que sabe. O saber de salvação é o saber a respeito de Deus. Para Scheler existe uma diferença objectiva de nível entre estas três metas supremas para que serve ler. Na sua análise, o caminho a percorrer parte do saber de domínio, passa pelo saber cultural e cumpre-se no saber de salvação. O saber de domínio serve para a alteração prática do mundo e para as utilizações possíveis. Deve passar ao saber cultural, mediante o qual ampliamos e desenvolvemos o ser e a individualidade da pessoa espiritual. Nele procuramos participar da totalidade do mundo, em função da nossa individualidade única. Vem, finalmente, o saber de salvação, mediante o qual o nosso núcleo individual procura participar no Ser Supremo e na Razão das Coisas. O processo educativo integral é para Scheler, sem dúvida, a totalidade deste itinerário. Não atraioarei, decerto, o seu pensamento profundo se o considerar um itinerário cultural.

3. A prática educativa é antropagógica e axiológica

Aproximemo-nos agora um pouco da vertente prática do tema desta reflexão. Façamo-lo a partir de um problema fundamental da Axiologia pura ou geral. Esse problema é o da distinção entre ser e valer, entre objectos-entes e objectos-valentes. Esta distinção é constitutiva do objecto formal da Axiologia, que trata dos objectos que valem e não dos objectos que são.

Direi que esta distinção é capital para a compreensão da essência da educação e da acção educativa. Com efeito, com a educação e a acção educativa visa-se precisamente, realizar no que é o que ele não é mas deve ser; visa-se, portanto, realizar no ser o valor.

Esta distinção é decisiva para eliminar os equívocos da relação entre as Ciências da Educação e a Pedagogia e para determinar os respectivos estatutos epistemológicos. No rigor etimológico dos termos, a Pedagogia não é a Pedologia.

Esta é uma ciência da ordem do ser; aquela, uma ciência e uma técnica da ordem superior do valor. Ainda no rigor etimológico dos termos, a Pedologia é a ciência positiva da criança e, por admissível extensão semântica, do jovem. Quanto à Pedagogia, é a ciência e a técnica (ou arte) de formação da criança e do jovem.

Os anos 70 consagraram a ideia de educação permanente, o que veio pôr em causa o conceito tradicional de Pedagogia e o respectivo termo. Na verdade, a educação não é apenas uma tarefa concernente à criança e ao jovem, mas ao homem. Deverá, assim, transcender-se o conceito de Pedologia pelo de Antropologia e o de Pedagogia pelo de Antropagogia. A Antropologia dá-nos o saber científico positivo acerca do homem. A Antropagogia dá-nos o saber e os meios de realização suficientes e adequados com vista à formação do homem. Esses saberes não são, todavia, apenas os da Antropologia positiva. Com efeito, eles incluem necessariamente os valores. A Antropologia positiva não pode dar-nos uma Axiologia. Contudo, a Antropagogia tem de incluir uma Axiologia; tem, mesmo, de assentar nela. A tarefa de formação do homem na plenitude da sua humanidade é inconcebível e irrealizável sem a subsumção pelos valores.

Vemos, pois, que a abordagem prática do tema escolhido para esta reflexão não pode deixar de ser antropagógica. Ao sê-lo, é já axiológica. Todas as abordagens descritivas ou positivas confluem inevitavelmente nela.

II

IMPLICAÇÕES DA REALIDADE DOS VALORES EM EDUCAÇÃO

1. Postulados da axiologia educacional

Na sua obra Teoría de la Educación: Una Interpretación Antropológica fala-nos Paciano Fermo dos postulados de uma Axiologia Educativa. São cinco os postulados axiológico-educativos que nos apresenta, em conformidade com os quais se julgará da implicação da axiologia na formação do indivíduo. São eles:

- 1 - Os valores escolhem-se, mas são cultiváveis de diversíssimas maneiras;
- 2 - Os valores são simultaneamente motivos e critérios de conduta - motivos, enquanto ideais reforçantes e dinâmicos; critérios, para julgar a vida;
- 3 - Os valores, enquanto bens objectivos, são fixos e imutáveis; porém,

enquanto valiosos para o homem, são atractivos e interessantes, preferidos a outros, mutáveis a par da evolução do indivíduo e da sociedade (sobretudo de esta);

4 - Os valores sócio-políticos devem apresentar-se de forma a fomentar a cooperação e a inibirem a competição;

5 - A psicopedagogia dos pequenos grupos, formais ou informais, contribuirá para a génese e o desenvolvimento axiológicos.

Este conjunto de postulados estabelece uma boa base para a inserção dos valores na prática educativa.

2. ELEMENTOS ESTRUTURAIS DE UMA ANTROPAGOGIA DOS VALORES NA PRÁTICA EDUCATIVA

Penso estarmos em condições de avançar para a análise dos elementos estruturais de uma antropagogia dos valores na prática educativa. Esses elementos são os seguintes:

- a) o programa educativo;
- b) a metodologia educativa;
- c) os educadores;
- d) a situação;
- e) a gestão da situação educativa.

2.1. O programa educativo

Uma concepção axiológica da educação é incompatível com qualquer visão limitativa e redutora do "currículum". Como este termo é equívoco, preferirei falar de "programa educativo". Do programa educativo deve ter-se um conceito íntegro: ele há-de compreender tudo aquilo que é educativamente assimilado pelo educando, contribuindo seja como for para o seu desenvolvimento e formação como pessoa.

As componentes estruturais desse programa são, no essencial, as seguintes: a física e motora; a cognitiva; a afectiva; a estética; a social e moral; a religiosa. Servi-me da linguagem e da esquematização da Lei de Bases do Sistema

Educativo, para ser prático. Basta para os meus objectivos presentes.

Este conjunto de componentes estruturais mostra, só por si, que o programa educativo a cumprir por cada educando não pode ser unidimensional, tem de ser pluridimensional. Cada componente é, na verdade, uma dimensão educativa. Penso aqui, naturalmente, no programa educativo escolar. Isto implica que à pluridimensionalidade da educação corresponda a pluridimensionalidade da Escola. Não se realiza uma educação pluridimensional numa Escola unidimensional.

Aspecto importante, direi mesmo que fundamental, da pluridimensionalidade do programa educativo escolar e da Escola que deve propiciar a sua execução e cumprimento é o da ancoragem do processo educativo. É possível ancorar o processo educativo na estrutura dos saberes constituídos: é o que faz a Escola curricular, unidimensional. É possível ancorar esse processo na estrutura das personalidades dos educandos: é o que pretende que se faça a Escola Pluridimensional/Cultural. Com esta não se pretende, todavia, organizar a educação e a Escola apenas sobre a estrutura das personalidades dos educandos. É necessário mergulhar a âncora nos dois pontos assinalados: na estrutura dos saberes constituídos e na estrutura das personalidades constituintes do saber. Parece, todavia, haver inúmeras e fortes razões para afirmar o primado da segunda ancoragem sobre a primeira. Num caso e no outro, o processo educativo não deixa de ser eminentemente axiológico. Também a pluridimensionalidade que rapidamente se esboçou é eminentemente axiológica: os valores envolvem e repassam todo o conteúdo de cada uma das dimensões referenciadas.

A ancoragem do processo educativo nas duas estruturas que se assinalou revela a existência de dois pólos em torno dos quais se organiza e funciona o processo educativo. São eles o pólo da heterodeterminação programática e o pólo da autodeterminação programática. O programa educativo integro exige a existência efectiva dos dois pólos. O pólo da heterodeterminação programática referente ao princípio do constrangimento da aprendizagem: a sociedade, directamente ou através do Estado, impõe o conjunto de saberes e valores que o educando deve assimilar e dominar. Os programas das diversas disciplinas - aquilo que na prática é o "currículo" - constituem a expressão dessa imposição social. O pólo da autodeterminação programática representa o princípio da liberdade da aprendizagem: o educando e o educador, em cooperação, decidem qual o conjunto de saberes e valores a cultivar. Esta possibilita duas coisas essenciais:

- a) por um lado, o carácter integral da aprendizagem;
- b) por outro lado, que essa aprendizagem seja um "continuum" entre os dois pólos.

As duas bipolarizações assinaladas permitem também, como é óbvio, a correcta gradualização de todo e qualquer processo educativo concreto.

2.2. A metodologia educativa

Do ponto de vista axiológico-educacional as metodologias tradicionais são impositivas, heterodeterminantes, constrangedoras. Parte-se da afirmação dogmática dos valores; o que é necessário é inculcá-los com eficácia. Daí a escolha dos métodos: os exemplos, a persuasão, a limitação de escolhas, a inspiração, a imposição de regras, os dogmas religiosos e o apelo à consciência. São métodos que, além de assentarem numa postura teórica dogmática, desconhecem a natureza pessoal e vivencial dos valores. Sem que se possa afirmar que devem ser completamente banidos da educação, sem dúvida que não devem constituir hoje, de modo nenhum, a grande linha estratégica de uma metodologia da educação axiológica.

O grau de desenvolvimento axiológico alcançado no nosso tempo pela consciência do homem impõe outros métodos. Estes devem assentar no princípio da liberdade e da autonomia da pessoa. Devem ser, portanto, propositivos, autodeterminantes e emancipadores. Os valores devem ser vividos e livremente escolhidos e assumidos. As metodologias apropriadas à realização de uma tal concepção axiológica serão, em consequência: estimuladoras da efectivação de escolhas livres por parte dos educandos; promotoras da análise prévia das consequências dos actos e das alternativas possíveis; promotoras da reflexão sobre as coisas apreciadas; abertas à exteriorização, pelos educandos, das escolhas feitas; inculcadoras de coerência entre o que foi livremente escolhido e a conduta adoptada; indutoras do hábito de reflectir sobre as formas de comportamento mais frequentes na vida do educando.

As metodologias adequadas à realização de uma educação intencionalmente axiológica não são dissociáveis dos valores propriamente ditos. Os meios não podem ser incongruentes com os fins, devendo ser inequivocamente subordinados a estes. Um método é tanto mais indicado, do ponto de vista axiológico, quanto

mais congruente for com os valores a promover e cultivar. Em qualquer método há três momentos fundamentais:

- a) o instrucional ou informativo;
- b) o crítico, o reflexivo ou clarificativo;
- c) o vivencial.

Do meu ponto de vista, nenhuma educação axiológica pode ter êxito autêntico, e não apenas aparente, sem a base do momento vivencial. Quem não viva os valores não está em condições de ser informado acerca deles ou de reflectir criticamente sobre eles. Assim, a criação e exploração de situações experienciais é absolutamente fundamental para uma educação axiológica que pretenda "comover" o educando, "convertê-lo" axiologicamente por dentro. Só sobre esta base os métodos instrucionais ordenados para a clarificação dos valores podem ter sucesso: a discussão, a interpretação de papéis, o incidente preparado, a lição em zig-zag, o desempenho do papel de advogado do diabo, as folhas de pensamentos, as folhas semanais de reacção, as proposições sem conclusão, o questionário autobiográfico, a entrevista pública, os trabalhos em grupo, os projectos realizados, etc.

Referência especial merece o caso da educação moral, na ordem do dia entre nós na sequência da publicação na folha oficial do Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto. Esta importante componente da educação axiológica subdivide-se em duas: a da educação moral confessional e a da educação moral civil. Deixemos a primeira às Igrejas. Debrucemo-nos um pouco sobre a segunda. Compartilho inteiramente das posições básicas do reputado teólogo espanhol Marciano Vidal: "Por definição, a educação moral no âmbito escolar não está ao serviço de uma opção ética determinada (de vivência religiosa, ideológica ou política). É uma educação para propiciar a dimensão ética do indivíduo enquanto tal e a moralização da sociedade enquanto facto social dos diversos grupos e indivíduos. Assim entendida, a educação moral respeita o legítimo pluralismo de projectos éticos e orienta a sua acção para a criação do mínimo moral comum da sociedade pluralista. Esta instância moral comum é o que se entende sob a expressão «ética civil» (Marciano Vidal. La Educación Moral en la Escuela. Madrid, 1981, p. 118).

2.3. O educador

No conjunto dos elementos estruturais de uma antropagogia decididamente ordenada para os valores destaca-se o educador. Deve, pois, ser objecto da maior atenção quer a selecção e recrutamento dos educadores, quer a sua formação, quer o seu acompanhamento permanente.

É um facto que a selecção dos educadores é feita, na generalidade das sociedades e em particular na sociedade portuguesa, sem racionalidade sociopoliticamente deliberada. Candidata-se ao exercício do magistério quem quer ou quem não tem outras possibilidades. Não há sistema de orientação escolar, vocacional e profissional que permita determinar, com a segurança possível, que caminho vocacional e profissional é conveniente ao jovem prosseguir. Os cursos superiores socialmente mais considerados e economicamente mais bem pagos são, naturalmente, aqueles que os candidatos ao ensino superior mais dotados ou mais preparados preferem nas suas escolhas. Acresce que a profissão docente é particularmente difícil, coisa de que os jovens se apercebem com facilidade na escola e de que têm, aliás, experiência directa. Nenhumas exigências de ajustamento vocacional ao exercício da função docente são, pois, feitas ao jovem que ingressa no ensino superior com destino a um curso do magistério: ao nível da educação pré-escolar, do ensino básico ou do ensino secundário. Ao longo do curso, nenhuma exigências de carácter vocacional lhe serão feitas. Assim, ele pode entrar directamente no exercício da docência sem que qualquer juízo sobre a sua aptidão vocacional para o efeito tenha sido pronunciado por qualquer instância institucional. Tem de concluir-se que a Sociedade e o Estado não prestam à selecção e recrutamento dos educadores a atenção que a sua importância como elementos estruturais do processo educativo exige. Tal desatenção é significativa mesmo no quadro de uma análise pedagógica superficial. Ela é grave no quadro de uma análise axiológico-educacional.

Quanto à formação dos professores, a situação portuguesa actual também não é satisfatória. Do ponto de vista da axiologia educativa, ela apresenta-se cheia de insuficiências e equívocos. Assinale-se, em primeiro lugar, o persistente preconceito a respeito da componente pedagógica da formação profissional do educador, desvalorizando-a ostensivamente face à componente da especialidade. Tal posição e tal atitude minorizam inevitavelmente a dimensão axiológica do professor, pois é uma das mais importantes funções da componente pedagógica

promover a construção de uma sólida consciência axiológica no futuro educador profissional. Deve reconhecer-se que dentro da própria componente pedagógica podem existir (e existem...) obstáculos ao dimensionamento axiológico da consciência do futuro professor. A redução dessa componente aos saberes constituintes das chamadas Ciências da Educação é um desses obstáculos. As Ciências da Educação, constituídas sobre o modelo galilaico do saber científico, são rigorosamente descritivas do real educativo. Excluem do seu objecto, por conseguinte, tudo o que seja normativo, estimativo ou axiológico. Na verdade, e para serem fiéis ao seu estatuto epistemológico, só podem tratar os valores como realidades objectivas, não como valores propriamente ditos. Por outro lado, uma coisa é a educação e outra o saber científico sobre a educação. É esta uma daquelas afirmações que Monsieur de la Palisse de certo subscreveria como verdade de ofuscante evidência. Todavia, é esta afirmação uma daquelas banalidades esquecidas ou desprezadas habitualmente pelos cientistas e técnicos da educação. Qualquer educador profissional sabe que as Ciências da Educação são insuficientes para realizar o acto educativo, para cuja consecução se exige a mobilização de muitos outros saberes e se exige um saber técnico, uma arte, irredutível a qualquer saber científico. Assim, a formação dos professores axiologicamente perspectivada tem que ter uma base axiológica e um coroamento axiológico e tem que ser estruturada e executada com plena intencionalidade axiológica. Estes imperativos dirigem-se à formação inicial (de raiz ou em serviço) e à formação contínua.

É, pois, necessário mudar. É mesmo urgente mudar. Como mudar?... A pergunta formula-se em duas palavras, mas a resposta é bastante mais extensa. Dela posso dar aqui apenas umas brevíssimas indicações. Direi, em primeiro lugar, que a formação dos professores deve ser feita à luz de uma filosofia da educação: tudo o que dentro dela acontecer de científico, técnico e tecnológico tem de receber o seu sentido dessa filosofia. Portanto, todo o processo de formação de um professor deve ser subsumido por uma axiologia educacional - porque não há filosofia da educação autêntica que não culmine numa axiologia educacional. Direi, em segundo lugar, que um programa de formação de professores correctamente organizado e levado à prática com propósito de eficácia deve apontar para um modelo concreto de Escola - pois a Escola é a instituição em que o professor vai realizar o seu trabalho educativo com os educandos. A preparação metodológica do professor não é situacionalmente neutra e indiferente. O

professor vai, na verdade, trabalhar no interior de situações educativas concretas, com uma estrutura e uma teleologia próprias. É para ser eficaz dentro dessas que deve ser preparado. Como já se viu - e, de resto, se sabe que eu penso, - a educação verdadeiramente axiológica é uma educação pluridimensional, pois tem de acolher a totalidade das dimensões da personalidade humana e a totalidade consequente das formas da cultura humana. Essa educação só é realizável numa escola que seja ela mesma pluridimensional - na sua estrutura pedagógica - e cultural - na sua finalidade última. Aquilo a que tenho chamado a Escola Cultural é, na verdade, a Escola Axiológica - a Escola que acolhe, cultiva e promove os valores. As Universidades e as Escolas Superiores de Educação nunca prepararão, na medida do necessário, professores para a Escola Axiológica se não organizarem nesse sentido os respectivos programas de formação. Creio que a componente pedagógica dos cursos de licenciatura em ensino da Universidade de Évora está razoavelmente organizada nesse sentido. Destaco, num plano de estudos todo ele habitado pela intencionalidade axiológica, as disciplinas de Métodos e Técnicas da Acção Educativa e de Axiologia Educacional. Aquela compreende a formação em técnicas de animação pedagógico-cultural, fundamentais para realizar uma educação axiológica. Esta incide directamente sobre a problemática dos valores, tanto teórica como prática. Ambas envolvem de maneira expressa a vivência concreta das mais importantes ordens de valores. Direi ainda, todavia, em terceiro e último lugar, que as próprias instituições superiores de formação de professores - no caso português, as Universidades e as Escolas Superiores de Educação - devem estruturar-se científica, pedagógica e culturalmente de modo a proporcionarem aos futuros professores a vivência frequente dos valores, tanto no que toca ao momento da fruição como ao da criação. Quer isto dizer que a Universidade Cultural - ou seja, a Universidade Axiológica - é indispensável à Escola Cultural - ou seja, à Escola Axiológica.

2.4. A situação educativa

O filósofo português José Marinho foi entre nós o teorizador explícito de uma antropologia situada. Os seus esforços são de certo convergentes com os de José Ortega y Gasset e do seu discípulo Julián Marías, que teorizaram abundantemente o homem como um ser inseparável e incompreensível fora da respectiva circunstância. Semelhante se nos apresenta o conceito heideggeriano

de Dasein. A aplicação das doutrinas de todos eles, que por longos anos meditei, à educação conduziu-me à ideia de uma antropagogia situada: se o homem é intrinsecamente em situação, então a sua educação deve ser completamente assumida como situada, bem como a teorização dessa educação.

A situação tem, evidentemente, âmbitos de amplitudes bem diferentes. A sala é um âmbito da situação educativa; a Escola é outro; a comunidade envolvente é outro; a civilização a que se pertence é outro; a humanidade é outro; o cosmos é outro e, num certo sentido, o mais vasto.

Podemos afirmar sem erro que uma das ideias mais fecundas do movimento da Escola Nova foi, sem dúvida, o relevo dado à situação em que se realiza o processo educativo. Considere-se, a este respeito, a pedagogia de Maria Montessori: ela assenta na rigorosa organização da situação em que a criança aprende. A "école sur mesure" - a "escola por medida" - de Adolfo Ferrière é a escola situada e perfeitamente ajustada à criança que nela vai aprender.

A mesma ideia encontramos em todas as pedagogias decorrentes da psicologia gestaltista. A atenção prestada à globalidade do processo educativo desde sempre integrou nele a própria situação em que se desenrola. O caso especial da psicologia topológica de Kurt Lewin é, nesta perspectiva, exemplar. Ele analisou o espaço da sala de aula como uma situação ou circunstância dinâmica, como um tecido complexo de forças positivas e negativas. Aprende-se dentro dessa situação, desse tecido de forças. Mais: aprende-se como elemento central dessa situação. A ecologia pedagógica de Bronfenbrenner tem estes ascendentes.

A Escola Cultural é incompreensível fora do quadro da Antropologia Situada. Ela pretende ser um reordenamento estrutural da escola, ou seja, ela pretende ser uma situação institucional global de aprendizagem completamente diferente da Escola tradicional. E isto dos pontos de vista teleológico, organizativo e funcional. O ponto de vista teleológico é, evidentemente, o crucial. Os outros são meios para ele. Ora a finalidade profunda da Escola Cultural implica o seu enraizamento na comunidade, pois é nesta que mergulham e se alimentam as suas raízes. Assim, a Escola Cultural é ela própria elemento de uma situação de mais largo âmbito. Já se sabe que esse âmbito é a comunidade. O horizonte comunitário é, pois, decisivo para a Escola. Bastará lembrar que esse horizonte é, na sua essência, um horizonte cultural. É, portanto, um horizonte axiológico. O enraizamento da Escola na comunidade é, em regra, o enraizamento da Escola na cultura da comunidade, ou seja, nos valores que constituem a cultura da

comunidade. Este é o alcance profundo da antropagogia situada tal como a entendo: a Escola embebe-se dos valores da comunidade - em todos os âmbitos desta, do local ao humano e ao cósmico - e devolve à comunidade esses valores enriquecidos.

2.5. A gestão da situação educativa

Compete ao educador gerir a situação educativa. Ele não é o único gestor dessa situação, mas tem nessa gestão a principal responsabilidade. Existem situações educativas de distintos âmbitos. Existem, dentro de cada âmbito, situações educativas de diversos tipos. O bom ou o mau funcionamento de uma situação educativa, qualquer que ela seja, depende muito da sua gestão. A diferença entre a situação educativa bem gerida e mal gerida é conhecida dos educadores, dos psicólogos, dos sociólogos e dos peritos organizacionais, que sabem que a mesma estrutura de aprendizagem e o mesmo conjunto de recursos humanos podem obter altos ou baixos resultados conforme a competência ou incompetência da liderança.

Uma Escola é uma situação educativa de um certo âmbito. A sua correcta organização pedagógica - e o correcto suporte administrativo e técnico desta - é essencial para o êxito do processo educativo que nela se desenrola. A estrutura organizativa, todavia, é por si só insuficiente. A escola precisa de uma liderança de alta qualidade para que as suas funções e os seus objectivos sejam atingidos. Vimos que os objectivos últimos da Escola são de ordem axiológica. É para a formação do próprio homem - do homem universal que se concretiza em cada educando singular - que todos os valores são mobilizados e convergem. O trabalho axiológico que se realiza na Escola é, pois, o trabalho antropagógico: o trabalho de edificação do homem na plenitude da sua humanidade. A liderança escolar tem, deste modo, que alcançar o nível da liderança antropagógica. A mediocridade axiológica da liderança só pode ter como resultado a mediocridade do trabalho axiológico escolar.

O problema da estrutura dessa liderança é, obviamente, da mais alta importância. Todavia, afigura-se-me que a qualidade é incomparavelmente mais relevante que a estrutura. Também nesta questão, como na dos educadores, se põe o problema da necessidade de formação. Deixo, por ora, apenas estas sumaríssimas

indicações. O que pretendo no contexto desta análise é chamar a atenção para o problema, não resolvê-lo nem sequer equacioná-lo completamente.

Algumas Conclusões

Do que explicitamente disse é possível extrair algumas conclusões. Direi, assim, que:

1 - urge compreender e assumir um conceito axiológico da educação e em particular da educação escolar;

2 - é necessário organizar a essa luz o programa educativo integral a cumprir pelos educandos;

3 - é necessário organizar em consequência a Escola, sob os aspectos pedagógico, administrativo e físico;

4 - a formação dos professores - inicial de raiz, inicial em serviço e contínua - deve ter intencionalidade cultural, ou seja, deve ser substantivamente axiológica;

5 - a assunção do conceito axiológico de educação implica a escolha das metodologias adequadas e a correspondente implementação;

6 - é indispensável criar todas as condições de emergência de liderança axiológico-educacionais de qualidade;

7 - uma prática educativa ordenada para a promoção dos valores implica o enraizamento da Escola na Comunidade.

JAEGER, Werner (s.d.) Paideia. A Formação do Homem Grego. Lisboa: Editorial Aster.

KOHLBERG, L. (1977). Collected Papers on Moral Development and Education. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

LAVELLE, L. (1951-1955). Traité des Valeurs. Paris: Presses Universitaires de France. 2 tomos.

LÉVINAS E. (1982). Éthique et Infini. Paris: Fayard/France Culture.

MARIAS, Julian (1973). Antropologia Metafísica. Madrid: Ediciones de la Revista de Occidente.

MARINHO, José (1966). Elementos de uma Antropologia Situada. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

PATRÍCIO, Manuel Ferreira (1990). A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa. Lisboa: Texto Editora.

PLATÃO, (s.d.). Teeteto. Lisboa: Seara Nova.

RATHS, L.E. - Harmin, M. - Simón, S.B. (1957). El Sentido de los Valores y la Enseñanza. México: Uteha.

SCHELER, Max (1955). Le formalisme en éthique et l'éthique matérielle des Valeurs. Essai nouveau pour fonder un personnalisme éthique. Paris: Gallimard. 7ª ed.

VIDAL, Marciano (1981). La Educación Moral en la Escuela - Propuestas y Materiales. Madrid: Ediciones Paulinas.

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Mª Nazaré Pacheco (1987). Dilthey: Um Conceito de Vida e uma Pedagogia. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo.
- ARISTÓTELES (1967). Ética Nicomaquea. In: Obras. Madrid: Aguilar. 2ª ed.
- BRONFENBRENNER, M.(1979). The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CABANAS, J.M.Quintana (1988). Teoría de la Educación/Concepción antinómica de la Educación. Cap. 14: "Axiología Pedagógica". Madrid: Dykinson.
- CASTILLO, Enrique Gervilla (1989). "Fundamentos filosóficos del currículo: valores y currículo". In: Filosofía de la Educación Hoy, pp.739-754. Madrid: Dykinson.
- FERMOSO, Paciano (1985). Teoría de la Educación/Una interpretación antropológica. Cap. 12: "Axiología Educativa". Barcelona: Ediciones CEAC.
- FRONDIZI, Risieri (1977). Qué son los valores? México: Fondo de Cultura Económica. 4ª reimp.
- HARTMANN, N. (1926). Ethik. Berlin.
- HENZ, Hubert (1970). Manual de Pedagogia Sistemática, São Paulo: Editora Herder.
- HESSEN, J. (1967). Filosofia dos Valores. Coimbra: Arménio Amado, Editor Sucessor. 3ªed.
- IBÁÑEZ, Ricardo Marin (1989). "Axiología Educativa". In Filosofía de la Educación Hoy, pp.715-736. Madrid: Dykinson.

FILOSOFIA E PRÁTICA DA REFORMA EDUCATIVA

Joaquim Coelho Rosa

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Agradeço à Comissão Organizadora o convite para dirigir algumas palavras neste seminário e em terem-me, agora mesmo, apresentado como metafísico, porque de facto, é como gosto de ser apresentado. Sou um homem de filosofia e tenho trabalhado, essencialmente, sobre metafísica e lógica. E, já agora, pode isso servir até de introdução à minha conversa convosco, porque todos aqueles que se ocupam de educação devem saber que na alvorada da nossa civilização, no tempo dos gregos, para aqueles que começaram a fazer ciência e inclusivamente a dar-lhe não só um carácter teórico, como falaremos dentro em pouco, mas toda uma conotação prática, saber não era só saber coisas, saber era uma maneira de estar na vida... Saber, era saber viver... Esses foram os filósofos. E o que é muito curioso é que já para os fundadores das duas primeiros grandes escolas filosóficas de que temos memória, a Academia de Platão e o Liceu de Aristóteles, já para esses homens, a educação, inclusivamente como ciência da educação, era talvez a tarefa mais nobre e fundamental numa sociedade.

Isto é, na educação se jogava, não só a transmissão dos conhecimentos, mas sobretudo a construção ético-política da própria sociedade. Portanto, muito cedo a noção de educação e a noção de filosofia, concretamente na sua vertente metafísica, estiveram ligadas. E é por isso que, entre as diferentes perspectivas que vão ouvir no vosso seminário, achei que talvez não fosse descabido, não vir fazer filosofia da educação (não venho fazer filosofia da educação), mas tecer algumas considerações filosóficas sobre temas e sobre questões contemporâneas em Portugal. Na medida em que estou, concretamente, em representação do Secretário de Estado da Reforma Educativa, embora também convidado como Presidente do Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.), queria tecer essas considerações filosóficas a propósito de temas e questões da educação que, por vezes, parecem estritamente administrativas, mas que são essencialmente pedagógicas e sobre os quais, num ambiente de professores, de colegas para colegas, porque eu também sou professor, poderíamos trocar opiniões e tentar ter um olhar pedagógico, educativo... e inovador...

Estou no Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.) há pouco tempo, há pouco mais de um mês, e a primeira questão que uma pessoa que chega àquele lugar se põe é: "O que é que é isto de Inovação Educacional, num momento concreto, em Portugal, hoje em dia?".

Tentei preparar alguma coisa para conversar convosco, a partir deste conceito de Reforma Educativa, tentando ver o que é que se está a jogar de pedagógico e de fundamentalmente educacional na Reforma Educativa, e ver, porque foi essa a minha reflexão, até que ponto isso ia condicionar a minha própria actividade como Presidente do Instituto de Inovação Educacional (I.I.E.).

O que me parece importante na ideia que preside à Reforma Educativa é que esta Reforma Educativa vai ser uma reforma sem nome. A ideia desta Reforma Educativa, é de alguma maneira, a de tornar permanente no sistema uma atitude de reforma. Isto é, nós não podemos viver em educação e neste sistema educativo, como professores em contacto com os alunos, em situações que, de vinte em vinte anos, requerem uma revolução, uma ruptura. De alguma maneira, em certos aspectos, aquilo que se está a passar até agora ainda é a consumação da Reforma de Veiga Simão (portanto vinte anos depois) e, ao mesmo tempo, começamos outra. A ideia da Reforma Educativa (e aqui é que me parece residir o que é capital) é a ideia de tornar o sistema de tal maneira adaptado ou maleável e dotado com os mecanismos necessários para que a educação possa ser permanentemente adequada sem precisar de reformas de vinte a vinte anos. E isso é que é verdadeiramente inovador, a criação dos mecanismos (e já vamos ver em que é que isso nos toca a todos, professores) da auto-correcção do próprio sistema. Os mecanismos de auto-correcção do próprio sistema têm em vista (e aqui entramos em filosofia, ao determinarmos, como em metafísica, as coisas pelo seu fim, por aquilo a que se destinam) o fim da educação: educar. E quando estou a pensar nesta reforma e nesta correcção constante da educação, penso que é no sítio onde se educa, nas escolas, na sala de aula, que se tem que fazer sistematicamente a auto-correcção do sistema. Onde é que isto vem a dar? Vem a dar a que, de alguma maneira, o que se pretende com esta Reforma Educativa é que um sistema que funciona do centro para a periferia, passe a funcionar, de alguma maneira, da periferia para o centro; que as escolas, que funcionam e têm que trabalhar segundo despachos que vêm de cima, possam inverter o sistema e pô-lo a funcionar de baixo para cima.

Onde se realiza a educação não é no Ministério, não é nos Serviços Centrais, nem sequer nos Serviços Regionais. Onde a educação tem lugar é nas

escolas. Portanto, se tenho que corrigir o sistema nalgum lado, se tenho que corrigir as deficiências todas, de que nos queixamos como professores, é na escola que eu tenho que corrigir. De alguma maneira, pôr o centro do sistema, por paradoxal que isto pareça, na sua periferia.

Isto, como percebem, põe problemas difíceis, sobretudo em termos de organização, e não vou entrar nesses. Não sou um especialista de sistemas nem quero entrar nesses aspectos. Só queria dizer que me parece que o que há de fundamental e o que se joga de essencial é essa reformulação das escolas em termos de um conceito de autonomia que ainda temos que pensar e recheiar.

Não sou eu que tenho que pensar, vão ter que ser as próprias escolas a reformular o seu próprio conceito de autonomia, e serem elas a fazer a reforma e a contínua correcção do sistema. Isto significa toda uma "engenharia" social e sistemática que consiga inverter o funcionamento habitual das coisas. Era sobre esta "engenharia", que tem que inverter a maneira como normalmente estamos a educar, "engenharia" que tem que inverter o funcionamento do sistema e que tem que inverter, muitas vezes, o nosso sistema de funcionamento em situação de aula e em situação de escola, que eu vos queria falar um pouco.

No fim de contas, é muito bonito dizer: vamos tirar o poder do centro e pô-lo na periferia ou vamos tirar a gestão da educação do centro e pô-la na periferia. O que é que isso significa "in concreto?". O que é que posso fazer como "engenheiro" pedagógico, o que é que posso fazer como "engenheiro" social, para operar uma revolução no sistema, revolução que se torne habitual, como auto-correcção do sistema ao nível dos seus destinatários fundamentais, os alunos. A destinação fundamental do Sistema Educativo são os nossos alunos e é aí, ao contar com eles, que nós temos que reformular o sistema.

Não vou entrar em pormenores sobre algumas medidas da Reforma Educativa. Isso levava-nos longe. Se quiserem, espero ter tempo de conversar um pouco convosco e tentar responder ao que sei e ficar com as questões que são importantes para levar, até para me pôr a inovar, ou pôr as pessoas a inovar nas escolas e no Instituto onde trabalho. Vou antes tentar, mais uma vez, filosoficamente, por via indutiva, chegar a uma certa ideia genérica de educação, que possa ser especificamente aplicada a casos particulares.

Desde a educação pré-escolar ao ensino superior, a educação é uma e tenho que encontrar um conceito genérico de educação, em função do qual se possam colocar as diferentes questões específicas que nos surjam. Portanto:

1) posso chegar a induzir um conceito uno e genérico da educação que seja válido para a Universidade e para o ensino e educação pré-escolar?

2) se sou capaz de encontrar esse conceito genérico, será que ele é, de facto, aplicável a todos estes níveis de educação e de ensino? Se assim for, podemos fazer uma reflexão que reúna, sem diferenças essenciais, professores de todos os níveis de ensino. Então, vamos começar por aquilo que me parece que deve ser e que pode ser tomado como a educação, em sentido genérico, como conceito válido para todos os níveis do ensino e da educação.

Voltando aos gregos, o saber era, essencialmente, uma atitude teórica. Uma atitude teórica não é uma atitude de quem leva para cima do real uma série de conceitos "à priori". Começa por ser uma atitude de quem acolhe o que o real tem para dar. Portanto, conhecer é, essencialmente, ser tomado pela manifestação das coisas que estão à nossa frente, sejam essas coisas as árvores, as pedras, os nossos alunos, o que quiserem. Essa é a primeira atitude de conhecimento, e a mais importante: conhecer, em primeiro lugar, é estar disponível para receber o que vem de fora. Isto comanda não só uma atitude de conhecimento, mas comanda, como vos dizia, desde a alvorada da nossa civilização, uma maneira muito própria de estar na vida. Estar disposto a acolher, pelo conhecimento, o que vem de fora significa, à partida, estar disposto a acolher o outro tal como ele vem de fora. Portanto, saber não é só ter uma série de noções e de conhecimentos que eventualmente veículo e passo a outro; saber é, essencialmente, receber o que eu tenho a receber do outro. E é esse receber e esse pôr-se em disponibilidade e exponibilidade ao outro, seja ele o mundo, seja ele os outros homens, é isso que faz do saber um caminho de sabedoria.

Se a atitude do saber é esta disponibilidade ao acolhimento a aceitação do que vem do outro, seja ele quem for, a começar pelo real muito determinado que observo e que tento explicar, quando faço o trabalho dito científico, quer dizer que a educação (e esta parece-me uma ideia importante e determinante hoje em dia e praticamente pacífica), a educação é permanente. A educação é uma maneira de estar que se estende à vida inteira. Portanto, a educação, quer para o educador, quer para o educando, é essa capacidade de, permanentemente, até morrer, estar aberto à novidade, a um real sempre diversificado e diferente, ao outro sempre diferente que vem, e a saber integrá-lo, apreciá-lo tal qual é; volto a dizer,

seja ele pessoa, animal, planta, ou o que quisermos; na medida em que tenho maleabilidade e capacidade para acolher, compreender e aceitar o real, seja ele qual for, estou a aprender e estou em educação permanente.

Este conceito de educação como educação permanente, como crescimento e desenvolvimento, até morrer, ainda é, apesar de tudo, extremamente genérico, porque vale para tudo. Vale para a fábrica, vale para a escola, vale para o hospital, vale para tudo o que quiserem. Tentaria estabelecer aqui uma ligeira diferença e dizer o seguinte: a diferença entre esta educação extensiva à vida inteira e um estabelecimento de ensino ou de educação propriamente dito, é que aquilo que nós chamamos o sistema educativo é onde se processa uma educação intensiva. Ou seja, se a educação é uma atitude que é extensiva a toda a vida, a escola é um espaço de uma educação intensiva, aquele espaço onde tenho que formar pessoas que sejam capazes, que aprendam e ganhem o prazer, de continuar a aprender a vida inteira. Ora bem, isto permitir-me-ia dizer que a diferença é meramente quantitativa entre a escola e a vida, ou que devemos introduzir na escola uma dinâmica tal que a diferença entre a escola e a vida não consista em criar, na escola, um laboratório, uma série de artificios, mas, justamente, torná-la sempre permeável, em primeiro lugar, aos nossos alunos e, sobretudo, ao que eles nos revelam e nos trazem do meio de que vêm.

Portanto, a diferença entre a escola e a vida, em termos rigorosos, conceituais, é apenas, diria eu, uma distinção de quantidades. Tenho que intensificar, num certo prazo da vida das pessoas, uma certa atitude de abertura, de dinâmica e de disponibilidade ao saber, ao saber fazer, à sabedoria.

Tentando apurar esta noção de essencialidade da educação, acabei por passar da educação permanente à educação intensiva, à escola. Tentemos chegar agora àquilo que nos diz directamente e imediatamente respeito, como educadores, neste espaço intensivo que é a escola, àquilo que me parece ser mais uma vez, em termos filosóficos, a essência da vida escolar. A essência da vida escolar é a situação de aula. É essa relação formal, e assumo-a como formal, do professor com os alunos. Não quero dizer que o espaço do recreio, o espaço do complemento curricular, o espaço da passagem no corredor, o espaço da minha conversa de café com o meu aluno ou com os meus colegas não é educativo! Certamente que é. Mas, paradigmaticamente, aquilo que distingue, aquilo que faz a diferença (e sabem que definir, não só em filosofia, é, num género próximo, estabelecer a diferença

específica) o que torna a escola e a atitude escolar diferente de tudo o mais é, de facto, esse espaço relacional, científico, didáctico, que é a situação de aula.

A situação de aula é onde se jogam os três domínios fundamentais daquilo que Aristóteles definiu como a ciência. Aristóteles dividiu as ciências em três tipos: as ciências teóricas - que são a teologia/filosofia, a matemática e a física; as ciências poiéticas, ou do saber fazer - que são a poética, a retórica, e as diferentes artes e técnicas em geral; e as ciências práticas, isto é, a ética e a política. A filosofia da educação, concretamente em Platão, é desenvolvida na República um texto ético-político, tal como também Aristóteles trata a educação na ética e na política.

Na educação, na situação de aula, na atitude do professor e no personagem/professor, se jogam, em todo o rigor do conceito, três atitudes científicas e as três atitudes científicas fundamentais. O espaço de aula é o espaço onde se exercita um saber teórico, uma ciência que se ensina; um saber poiético, porque se joga aí todo um saber fazer, do professor e dos alunos, o que explica a importância que, progressivamente, se foi atribuindo às componentes pedagógicas e didácticas do professor; e todo um saber prático, porque não basta saber metodologias e não basta saber a minha ciência para saber estar numa situação em que ponho o outro, pela disponibilidade que lhe dispense, a saber fazer aquilo que eu sei. Joga-se, na relação do professor e na situação de aula, um espaço comunitário, triplamente científico, e é isso que o torna complicado. Para professor não serve qualquer um. É preciso saber, saber fazer e, num certo sentido, saber ser. E quando chegamos a esta noção de saber ser, a coisa torna-se ainda muito mais complicada.

Torna-se muito complicada, porque, mais uma vez, é quase (ou mesmo) impossível dizer o que é a situação de aula, ou dizer o que é o professor. Porque quando digo o que é qualquer coisa, estou a fazer uma definição e definir é introduzir uma diferença específica num género. Ora, isso significa que, ao definir, só tenho dois termos: um termo genérico e uma diferença. Mas o que acabei de dizer da situação de aula coloca-se como algo que não pode nunca ser definido, porque penso segundo três termos, que se entrecruzam e abrem uns para os outros. O professor é "prático", é alguém que tem o saber prático, precisamente quando sabe aliar e adequar o seu saber científico e o seu saber técnico; o professor tem um saber técnico quando sabe aliar o seu saber

científico e o seu saber prático; e o seu saber científico é, de facto, educativo quando sabe aliar o saber técnico e o saber prático. Os três saberes reforçam-se e prolongam-se. Portanto, entro num movimento que não é, absoluta e definitivamente, passível de ser fixado, e me permitisse afirmar: isto é o professor, isto é a situação de aula.

Ora bem, como não me quero alongar muito, nem entrar por muitas teorias, queria só chegar a apurar algumas ideias a partir daqui, para depois abrimos conversa. Porque postas as coisas neste pé, há questões capitais que se têm que pôr, quando pensamos em Reforma Educativa. A pedra de toque da Reforma Educativa será sempre a situação de aula, e a situação de aula passa pelo professor. Apesar da dificuldade de definir o professor e de saber o que ele é, gostaria, apesar de tudo, de dizer algumas coisas, na sequência do que tenho vindo a dizer.

Se a situação de aula é uma situação educativa intensiva e peculiar, mas que não se distingue, qualitativamente, logicamente e conceitualmente, da vida em geral; e se a educação é permanente, então, em situação de aula, estão em educação tanto o professor como os alunos. E seria tentado a definir especificamente a situação de aula como uma cooperativa de acolhimento do real entre professores e alunos. O que, relativamente ao essencial da educação, significa dizer que o professor e os alunos são iguais. O facto de serem iguais, em situação de aula, não lhes tira a diversidade dos papéis. Quando vou no autocarro e há um condutor, um cobrador e eu sou o passageiro, o facto de sermos iguais não nos tira a diversidade dos papéis. Não posso dizer ao condutor onde é que ele deve parar: ele tem mesmo que parar na paragem, porque senão o autocarro deixa de fazer efeito. Afirmar a igualdade de professor e alunos não é esvaziar o lugar do professor. Pelo contrário, significa antes tentar uma determinação positiva da situação do professor em aula, que não se limite ao papel de transmissor dos conhecimentos, ou do técnico que sabe metodologias nem, certamente, ao indivíduo de boa vontade e de boa vocação, de outros tempos.

Na educação, o que está em jogo é uma atitude de disponibilidade, de relação entre professores e alunos, que é uma atitude científica de saber fazer e de saber estar uns com os outros. E isso seria uma primeira conclusão desta caracterização da situação de aula. Há que pensar a relação própria do professor e, eventualmente, fazermos evoluir para aí a formação contínua dos professores (de todos, desde o universitário ao pré-escolar) para uma atitude em que estar

em situação de ensino-aprendizagem seja estar numa situação de cooperantes em igualdade.

E o que é que fazem esses cooperantes em igualdade? Dispõem-se ao real, a aprendê-lo, a sistematizá-lo e a conhecê-lo tal qual é; e a apreciá-lo e a pô-lo em valor tal qual é. O que implica que a atitude própria do professor talvez passe por uma opção pela relatividade das certezas. Não pela incerteza, pois acho que não se educa para a incerteza. Educamos para a certeza, mas para a certeza de que todas as certezas devem ser revistas e que são provisórias. Ser professor passa pela certeza de que educar é tentar dar certezas, mas ainda com esta certeza: é que devemos estar sempre dispostos a que o real nos desminta e a dar uma volta sobre nós mesmos e ir procurar outra coisa.

Portanto, além do princípio de igualdade entre professor e alunos, pois estamos todos a aprender e a ensinar uns aos outros, enunciaria o chamado princípio, que não será muito "científico", de humildade. Ser professor passa por um princípio de humildade. Pode ser que aquele que mais aprende numa situação de aula não seja o aluno, mas seja precisamente o professor.

SUJEIÇÃO, AUTENTICIDADE E ENIGMA

(SÉRGIO E O PROBLEMA DOS VALORES NA EDUCAÇÃO)

J. Amílcar Coelho

F.C.U.L.

INTRODUÇÃO

Convidando as "pedras vivas" da Grei à dúvida, ao desafio da descoberta da verdade e da construção de um mundo novo, António Sérgio foi capaz de escrever belas e sedutoras prosas, como a que trazemos seguidamente à colação: "considera que nem neste volume nem nos outros te requeiro adesão a qualquer teoria, a qualquer partido, a qualquer fé. Só busco excitar o teu pensamento (...). Não trago o intento de te ser piloto: não avento o lábaro de nenhuma seita; não recruta chusma para nenhum batel. Que quero, pois? - Inspirar-te o desejo de soltar amarras, de fugir do porto, de te aventurares, - se pertences à espécie dos que vieram ao mundo para singrar no oceano da procura livre, entre as rajadas das opiniões, com o horizonte limpo a todos os rumos e aberto à audácia da investigação. Se assim és, amigo; se és um espírito, - mete-te à vaga corajosamente, e deita o meu tomo pela borda fora logo que te sintas entre mar e céu".

Ousando este desafio, Sérgio teve o grande mérito de trazer para a cultura portuguesa novos debates e controvérsias. Escola do trabalho e da cidadania, lições de coisas, auto-descoberta e aprendizagem criativa das ciências, emancipação e autenticidade culturais, reestruturação moral da sociedade portuguesa, foram alguns dos principais temas com que julgou ser possível instaurar a modernidade e fazer mudar a sociedade em Portugal.

Profundamente enraizados na tradição positivista e romântica do século XIX, os problemas sergianos apontam de uma maneira geral para o carácter periférico e decadente da cultura portuguesa, desde o final do Renascimento, alegadamente divorciada do teatro activo e dinâmico da investigação e ensino das ciências.

Pela nossa parte, põe-se o problema de tentar elucidar o garante e sentido dos valores avançados por Sérgio em prol da modernização da cultura portuguesa.

Visando os contornos da filosofia da educação do nosso pedagogo, e na medida em que ela parece implicar uma especial vocação educadora da razão (contexto eurocêntrico da origem da ciência e da educação modernas), procurar-se-á também mostrar o alcance e fecundidade pedagógicas do projecto científico ocidental, particularmente na sua vertente dominante de uma pedagogia da descoberta.

O objectivo desta reflexão não compreende uma crítica do valor cultural da Ciência. Também não pretendemos fazer aqui uma abordagem epistemológica do status do problema científico.

Unicamente temos em vista salientar o modo como o acontecimento da ciência, na sua versão modernista, racionalista ou empirista, fez mudar completamente a face da Escola, tal como actualmente o acontecimento pós moderno da ciência de Einstein se encontra em vias de transformar de novo e radicalmente os nossos projectos de sociedade e educação.

Acerca deste último "acontecimento", visto, por exemplo, à luz de uma epistemologia falibilista e crítica, como a de Karl Popper, seria importante fazer notar o modo como hoje se põe o problema da ciência a partir de uma noção de espírito livre e criador, onde a invenção de hipóteses, ao invés de exigir a prova e o fundamento clássico de verificação, requer particularmente a imaginação falsificadora de testes e factos corroboradores (testabilidade e hipóteses falsificantes).

O paradoxo da nova ciência, a que uma educação do futuro urge desafiar, é o seguinte: só depois de pensar como se poderia demonstrar que uma teoria é falsa a após a tentativa de realização (teste) dessa situação é que uma teoria se pode considerar científica ou corroboradora. A originalidade desta epistemologia está na escolha de um critério que acentua não a verdade, a observação, a indução ou a verificação, mas sim a falsidade - a procura da verdade por tentativas e erros, ou seja, mediante conjectura e refutação.

A ideia de uma educação baseada nos valores da ciência clássica, à maneira sergiana, é totalmente estranha a esta epistemologia, da mesma forma que a ciência de Galileu e Newton é incompatível com a ciência de Einstein. A ciência clássica acreditava poder caminhar de conhecido para o desconhecido, e desse modo, passo a passo, construir um edifício seguro e objectivo, a que deveria responder, termo a termo, uma educação também ela, por natureza, sólida e eficaz. Hoje, a nossa maior dificuldade consiste no facto da ciência, partindo da audácia e do risco da invenção do desconhecido, chegar por tentativas e erros

à presunção fraca, de que talvez haja algum conhecido, ou de que provisoriamente alguma coisa é verdade.

De que modo poderá a ciência da invenção e da poésis, que remete para a mais firme ordem e determinação, da mesma maneira que joga com o acaso ou brinca com a imprevisibilidade, contribuir para uma nova pedagogia?

MIMESIS E SUJEIÇÃO

É sabido que a palavra "educação" tem uma origem latina. Com base na raiz duc, ducis, temos guia, chefe, donde ducere toma o sentido primitivo de conduzir, comandar, e os complementos educere e educare, instituir e alimentar, respectiva e complementarmente.

Até ao século XVI não houve talvez outra prática da educação. Educar homens, ou animais, consistia fundamentalmente em cuidar de uma coisa com vista ao engendramento de uma forma. Toda a questão dita "pedagógica" implicou pois, durante muito tempo, essencialmente uma estratégia de zelo e configuração. Tal projecto teve nas ideias de instrução e aprendizado o arquétipo promotor do adestramento, do hábito, da imitação, do ardil e da astúcia.

O Trívio e o Quadrvio, coroados pela Teologia, e enquadrados pela regência do método escolástico, vieram a ser o núcleo duro desta ideia de educação. Acabou assim por ser possível justificar todo o tipo de autoridade, tradição, disciplina, ascetismo e mortificação, o que comportou, além das virtudes da elevação espiritual e contemplação mística, os valores do lugar natural, da norma, da hierarquia e da harmonia.

Para este projecto muito contribuiu a imagem dramática da infância durante séculos elaborada pela teologia cristã. Concebida no pecado do corpo, corrompida pelo pecado original, a criança era, por exemplo, para Santo Agostinho, o símbolo da degradação e da força do mal; o qual considerava ainda que o "pecado infantil" ("avidez maligna") da criança devia exigir ao educador, com vista à formação do homem, um persistente trabalho de renúncia e abandono da primeira idade, mediante o qual cumpriria processar a correcção e o aperfeiçoamento da natureza humana.

Objectar-se-á com o facto de os gregos terem desenvolvido um conceito de educação integral e harmoniosa das faculdades do indivíduo. Se trazem à colação, comumente, os valores humanistas da sociedade iluminista e democrática de

Atenas, no tempo do estratega Péricles.

Todavia, esta objecção não colhe argumento seguro, nem estabelece boa presunção.

Na verdade, afora os destinatários da educação constituírem uma minoria de cidadãos consagrados ao ócio, permitido pelo trabalho dos escravos, importa não esquecer que as mulheres não tinham qualquer oportunidade de acesso à escola, e mesmo para os que a podiam frequentar, entre um reduzido grupo da elite dos cidadãos, de acordo com os objectivos gerais da paideia nunca ultrapassavam os severos ditames da polis. A educação grega, quer ela se tenha processado em Esparta, Atenas, ou Lesbos, inspirada por Licurgo, Sócrates, ou Safo, nunca conseguiu, com efeito, vencer a disciplina e a tradição dominantes na forma de organização da cidade antiga e, não obstante os atenienses mandarem os seus filhos à escola do Gramatista, onde, tendo como referência a obra de Homero, o didáscalos ensinava a ler, escrever e contar; bem como à escola da Palestra, onde o pedotriba ministrava a disciplina do corpo, é preciso não esquecer que esta frequência era acompanhada e orientada passo a passo pelo trabalho diligente e persuasivo do escravo, a quem os gregos chamaram, com notável propriedade, acompanhante da criança, quer dizer, pedagogo. Desde os 7 anos, o jovem grego tinha permanentemente ao seu serviço este escravo muito especial que o devia levar à escola, onde devia assistir às lições com a incumbência de as repetir em casa, além de se encarregar do material didáctico, vigiar o comportamento do seu educando, particularmente no que se referia ao respeito pela lei da polis, ou ainda, como adverte Platão nas páginas do Banquete, ao controle sexual.

E se, aos 18 anos, o jovem se libertava, por fim, do domínio do pedagogo, tal não foi possível senão na condição de ficar doravante sob a alçada da mais submissa pertença à polis, no exercício permanente do serviço militar (efebia), de tal modo que, só por ilusão retrospectiva, seria permitido falar aqui de individualidade, liberdade, ou conquista da autonomia.

Além disso, a tirania da polis ainda se encontrava profundamente enraizada na estrutura do sistema educativo, onde havia uma escola, como a Escola do Citarista, cuja finalidade, com base na disciplina muito severa da ideologia "sofronista", invocando os auspícios das musas, e mediante a teoria e a prática da música e do cântico, era de inculcar sentimentos religiosos, patrióticos e morais.

É necessário esperar pelo Renascimento naturalista do século XV para podermos assistir às primeiras críticas da educação da mimésis e da sujeição. Dizendo que a natureza humana é boa, pretendendo promover o desenvolvimento da personalidade, a dignidade e a autonomia do indivíduo, Erasmo, Rebelais, e tantos outros, num tempo em que tinha sido já aberto a caminho fecundo da sua perspectiva e autodescoberta, estavam pois em condições de reclamar as "lições das coisas" e os valores da solidariedade e liberdade.

AUTENTICIDADE E DESCOBERTA

Terá sido somente no contexto do acontecimento moderno das ciências, e de uma forma radicalmente distinta da etimologia primitiva, que foram criadas as condições de reformulação da ideia tradicional de educação.

Ainda que de um ponto de vista teórico se justificasse considerar seguidamente o processo de nascimento das ciências modernas, contudo, os objectivos estritos deste breve ensaio não o aconselham.

Para o caso, basta lembrar o impacte e alcance tecnico-científicos das Descobertas Portuguesas dos séculos XV e XVI, o início da era do capitalismo (comercial) e a nova ordem cultural dos burgos, a decadência das estruturas medievais, a supremacia económica e política da Europa, a expansão do cristianismo, paralelamente à formação do espírito científico, designadamente, os progressos da Geografia, Astronomia e Física-Matemática, que, na época extremada da Reforma à Contra-Reforma, conduziram o projecto da Ciência de Copérnico a Kepler e Newton, passando, entre outros, por Giordano Bruno, Galileu, Bacon, Vesálio, Descartes e Comênio.

Desde os seus alvares, a Ciência não se confinou a um programa de investigação e produção de novos conhecimentos; ela constituiu-se, de acordo com uma natureza lenta e gradualmente elaborada, numa ideia de educação, num projecto de organização escolar, na perspectiva do currículo, da pedagogia, dos métodos e das instituições adequadas à transmissão dos conhecimentos científicos.

O projecto moderno de investigação e transmissão da Ciência acha-se desenvolvido, de uma forma notavelmente significativa nas epistemopedagogias de Descartes, Galileu e Comênio.

Em 1637 Descartes publica 3 ensaios consagrados a problemas matemáticos

físicos, fazendo-os preceder, à guisa de prefácio, de uma introdução pedagógica às novas ciências, a que deu o título de Discurso do Método (trad. port., 1976², Lisboa, Clássicos Sá da Costa). Deste modo, começando por fazer o balanço do património científico herdado pela sua época, procedendo à crítica da educação formal a que fora submetido nos jesuítas de La Flèche, e mostrando o fraude e a improcedência do currículo antigo, designadamente a impostura e o artifício da sua pretensa estrutura humanista e enciclopédia (Idem, pp. 7-8), Descartes expõe a ideia directriz do seu projecto filosófico: ensinar o método que cada um deve seguir, a exemplo de si que tendo-o ensaiado dele colheu já a presunção dos verdadeiros ensinamentos, para bem conduzir a razão na construção do edifício da Nova Ciência.

Toda a gente conhece o itinerário cartesiano.

No começo era a "educação da sujeição" e das "más doutrinas", da "inutilidade" e da "ignorância" (Idem, pp. 10-11). E se este começo parece estar de acordo com a infância da razão, entendida pelo filósofo sob o signo da idade dos erros (fraqueza dos sentidos e autoridade dos preceptores), a severa avaliação da sua própria história educativa, a crítica a que submete a dependência heterónoma da sua conduta, prefiguram já a hipótese de uma recta razão, poder único, infalível e onipotente que como tal não tem aparentemente necessidade de nada, salvo de si, para se organizar e exercer a sua fecundidade metafísica, tomando a verdadeira direcção da conduta, com vista a lançar os fundamentos duma ciência sólida e descobrir todas as vias por onde possa elevar o seu conhecimento até ao mais alto grau que possa atingir.

Segundo a entrada do Discurso do Método, trata-se de bom senso ou razão - natureza humana boa. Em conformidade com este princípio, requer-se igualmente uma boa e perfeita aplicação - um método.

Vale a pena citar o texto na sua íntegra:

"O bom senso é a coisa do mundo mais bem distribuída, porque cada qual pensa ser tão bem provido dele que mesmo os que são mais difíceis de contentar noutras cousas não costumam desejar mais do que o que têm (...), que é propriamente o que se chama o bom senso ou razão, é naturalmente igual em todos

os homens; e que assim a diversidade das opiniões não resulta de serem uns mais racionais do que outros, mas somente de que conduzimos os nossos pensamentos por caminhos diversos, e não consideramos as mesmas cousas. Porque não basta ter o espírito bom, o principal é aplicá-lo bem" (Idem, p. 5).

Em suma, na base de uma natureza humana boa, a que deve corresponder uma exigência compatível de aplicação (método: condição de possibilidade da verdade = universalidade e infalibilidade da Razão), o pensamento cartesiano pode combinar de uma forma assaz significativa idade dos sentidos, autoridade, tradição com educação da sujeição, heteronomia, preconceito e erro, vs. idade da razão, dúvida, descoberta com educação da liberdade, autonomia, evidência e verdade.

É notável o modo como Descartes liga e compreende num todo uma epistemologia da Ciência e uma epistemologia da Educação. A única via efectivamente educativa é a via da verdade, isto é, o Discurso do Método da boa razão e da boa aplicação da razão.

A questão decisiva consiste pois em definir as regras do método, com vista a uma educação da mente que permita o princípio de uma subjectividade constitutiva e finita (cogito), e o critério ou fonte absoluta de toda a verdade (Deus) do mundo (leis imutáveis da matemática).

No campo de uma versão racionalista, Descartes pôde assim invocar a experiência intelectual de uma dúvida metódica cuja finalidade última visa purificar a razão dos obstáculos epistemológicos que iludem a auto-contemplação da verdade soberana.

O caminho da verdade é o caminho da auto-descoberta da subjectividade; ora, como a subjectividade é finita, quer dizer, eu penso justamente enquanto tenho consciência de ser uma actividade pensante, e dado que a verdade deve ser objectiva e universal, torna-se necessário haver uma instância fundante e legitimadora da própria subjectividade, isto é, Deus. Eu penso, porque sou pensado na forma e autenticidade de um Pensamento Absoluto.

Ou, como diz Popper: "aquilo que distinguimos como sendo verdade será de facto verdadeiro; pois em contrário, Deus nos estaria enganando. Logo a autenticidade de Deus torna necessariamente a verdade evidente" (Conjecturas e Refutação, trad. port., 1982², Brasília, Ed. Universidade de Brasília, p. 35).

O sentido da ciência e da educação radica-se no princípio de que há algo para ver, e de que este algo deve ser seguramente possível de conhecer, isto é:

absoluto e autêntico na transparência do seu desvelamento ou descoberta.

O paradoxo é pois o seguinte: se por um lado a dúvida lança a descoberta da verdade, na medida em que esta última deve reportar-se à autenticidade divina, condição de possibilidade da transformação da verdade em certeza, temos que, por outro, o mesmo passo que convida a pensar por si mesmo, recomenda de igual maneira a suspensão de toda a controvérsia, a abolição de todo o enigma.

O itinerário cartesiano protagonizou uma das muitas estratégias desenvolvidas pela razão moderna com vista à realização recíproca da investigação e transmissão da ciência, cujo primeiro elo começa por exigir uma ética da dúvida (purificação e refiguração do espírito) mas acaba por dar uma metafísica da descoberta.

Na condição paradoxal da sua própria abolição, a dúvida introduz o requisito formal do pensar por si mesmo, fazendo valer sobretudo o esconjuro subtil da autoridade e dos sentidos. Em nome da autenticidade da transcendência, com que Descartes julgava poder denunciar o uso indiscriminado da violência educativa, emergia uma outra forma de disciplina e dependência.

Deus, exclusivo reino e soberania absoluta dos fins, vem a ser, portanto, o preço pago pelo projecto de uma ciência sólida e de uma educação eficaz; não se apercebendo que estava assim a deixar pela porta livre da vontade outras, e não menos nefastas, condições de sujeição, e que, em vez de cantar a autenticidade da razão, devia antes lamentar a sua subjugação ao espartilho cientista da teoria da descoberta.

De uma forma que constituirá doravante uma alegada lição de modernidade, Descartes não hesitará em reduzir o enigma do ser aos requisitos da autenticidade do saber.

O status da ciência e da educação é obtido à custa de um pressuposto metafísico, o qual subsiste na medida em que contraditoriamente logra escapar às exigências radicais duma reflexão crítica. No campo de uma ciência de evidências, de uma educação de certezas, deve, por conseguinte, acrescentar-se o papel fundamental de uma apercepção indicativa e confirmadora. A partir desta base, desta alavanca, todo o conhecimento, seguramente, fica em condições de poder solicitar a sua própria legitimidade, e ao sujeito apenas resta buscar a emancipação ou realizar a razão.

A par da versão racionalista da epistemo-pedagogia da descoberta, existe também uma versão de teor empirista, a que corresponde, termo a termo, por

exemplo, a doutrina de Galileu da veracidade natural (veracitas naturae).

No seguimento da teoria dos ídolos, preconizada por Bacon, Galileu reivindica uma educação especial da experiência, sem a qual crê não ser possível conhecer verdadeiramente a realidade, nem agir correctamente nesta vida. Na base da autenticidade, agora não somente de Deus, mas também da Natureza, cumpre começar por aprender a ler o mundo dos fenómenos. Para isso, torna-se necessário abandonar a retórica erudita e autoritária, cuja única finalidade é ocultar a verdadeira presença da natureza.

Como Galileu explica em II Saggiatore, a aplicação do bom método associa-se ao entendimento do modelo e linguagem do Universo, ou seja, a sua ordem matemática, na forma da qual "os caracteres são triângulos, círculos e outras figuras geométricas, sem as quais é impossível entender humanamente a sua palavra; e não se passa de um andar em vão à volta num escuro labirinto (Opere, VI, p. 232).

A experiência acompanhada da demonstração matemática é aqui a verdadeira pedra de toque. Opondo-se a uma epistemologia assente no critério da autoridade dos textos sagrados, Galileu defende que as Escrituras Sagradas e a Natureza procedem igualmente do Verbo Divino: "aquelas ditadas pelo Espírito Santo; esta, como executora obediente das ordens de Deus" (Cartas, trad. port., 1970, Lisboa, Delfos, p. 41). Ora, enquanto as Escrituras se acomodam ao senso comum, "a Natureza (...) conforma-se inexorável e imutavelmente com as leis que lhe são impostas sem nunca saltar sobre os limites impostos por elas" (ibid.). Daqui resulta que tudo quanto os fenómenos naturais revelem aos nossos olhos, ou tudo quanto a razão matemática de assentimento, não deve ser posto em dúvida e, a fortiori, condenado em nome das passagens das Escrituras. Em abono desta tese, Galilei afirma ainda que "as palavras das Escrituras não estão sujeitas a obrigações tão imperiosas com os efeitos da natureza, e Deus não se revela menos excelentemente nos efeitos naturais do que nas palavras sagradas das Escrituras" (pp. 41-42).

Tal como em Descartes, o caminho directo para a Ciência, implicado também na abertura transcendente da divindade, passa sobretudo por uma educação do espírito que, depois de convertido e purificado, se deve consagrar ao estudo no "grande livro da Natureza".

Acentuando a diferença que o separa dos aristotélicos, Galileu, apoiando-se numa teoria da descoberta, está assim em condições de escrever, ele próprio,

também, de uma forma que não deixará jamais de inspirar a reforma moderna da educação e da ciência: "eu sou o pintor que copia do natural verdadeiro e vós, verbi gratia, copiais da cópia e, deste modo, nem sempre nos podemos entender" (p. 49).

De posse desta teoria, segundo a qual a dúvida é a chave que abre a descoberta da verdade, e em que a experiência analítica ou resolutive se limita a indicar a verificar os fenómenos, da mesma forma que a razão resolutive ou compositiva os determina e demonstra, Galileu pode convidar a superar a educação da disciplina e da heteronomia, aproveitando a oportunidade para reivindicar também a urgência da emancipação e libertação do homem, dizendo que "já é tempo de pensar com a nossa cabeça, se quisermos sair do redil de ferro das ideias feitas que detiveram o progresso durante quinze séculos e ameaçam mantê-lo detido por outros tantos séculos" (Idem, p. 53). "Não devemos discutir no intuito de glorificar nomes e teorias, termina concludentemente, mas só de aprender. Para aprender há só uma via: a da observação, da meditação e da experiência" (p. 54).

No entanto, ninguém melhor do que Comênio conseguiu aprender a lição dos fundadores da Ciência e fazer a síntese pedagógica da vocação moderna da ciência moderna.

Logo a abrir a sua Didáctica Magna (1657), anuncia tratar-se de um "Tratado de Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino Cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa, nos anos da puberdade, instruída, em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez" (Didáctica Magna, trad. port., 1985(3), Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, p. 43).

Tendo como referência explícita, a via da Ciência, o objectivo da Didáctica deve ainda segundo Comênio "investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais" (Idem, p. 44), de maneira a que "nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atractivo e mais sólido progresso" (Ibidem).

Comênio propõe-se ainda ensinar a verdade da ciência e seguir a ordem

natural da sua investigação "onde os fundamentos de todas as coisas são tirados da própria natureza das coisas; a sua verdade é demonstrada com exemplos paralelos das artes mecânicas; o curso dos estudos é distribuído por anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado" (Idem, p. 43).

Comênio procura assim estabelecer os princípios da sociedade educativa. Acreditando na perfectibilidade do Homem, no seu desígnio divino, a nova ordem educativa, assente na ordem da Natureza, segundo uma base desenvolvimentista, deve organizar e cumprir "metodicamente" os imperativos da soberania da Ciência e de Deus.

Tudo isto foi pensado e sistematizado por Comênio ao longo de uma vasta e erudita obra, especialmente nas páginas sugestivas e actuais da Didáctica Magna, ainda tão ignoradas entre nós.

EMANCIPAÇÃO E TRANSPARÊNCIA

A acção da educação escolar torna-se assim um instrumento das demandas cognitivas impostas pelo trabalho científico (GIL - Mimésis e Negação, 1984, Lisboa, IN-CM, pp. 437 e ss.).

As disciplinas da Escola, são as disciplinas da Ciência. De acordo com esta lógica, e foi isto o essencial do projecto da unidade da investigação e do ensino das ciências no início da idade moderna, a Escola deve unir a aprendizagem e a criação científicas, construir deliberadamente um homem novo, não com o fim poético de contemplar, ou de refutar a obra da sua imaginação, mas com a vista altaneira da resolução de toda a diferença que podendo transviar a autenticidade ou efectuar a descoberta corre o risco de soltar o enigma e encantar a emancipação e a verdade.

Na tentativa de resolver o problema da cultura portuguesa, António Sérgio procurou ao longo de toda a sua vasta e esclarecedora obra educativa e reformista fazer triunfar este modelo de modernidade. Para este efeito, combateu com notável persistência e eficácia os espectros da sociedade antiga, a longa noite da derrocada e naufrágio da cultura quinhentista, as quimeras do sebestismo e academismo formais da tradição autoritária e isolacionista da cultura portuguesa.

Não há dúvida que a axiologia libertária preconizada por Sérgio logo a

partir de 1910 constituiu um dos escopos teóricos fundamentais da sua luta em prol da cultura. Sob o signo da emancipação, acreditou ser possível realizar gradual e plenamente a via humanista da descoberta da racionalidade e autenticidade através da expansão dinâmica e integrada da Escola e da Sociedade, cujo núcleo duro deveria passar pela cooperação mediadora da Ciência e da Técnica, de modo a que, como costumava dizer, se "manualizasse os intelectuais e intelectualizasse os manuais", projectando social e individualmente todas as virtualidades práticas de um entendimento em acção. Só assim seria possível aguardar com expectativa o papel libertador da educação.

Sem suspender a promoção do homem real, o nosso ensaísta acreditava, em suma, ser possível realizar nele também a autenticidade da humanidade ideal.

Trata-se pois de uma visão humanista, optimista e progressista; contudo, a exemplo da filosofia da educação dos fundadores do paradigma da modernidade, os princípios éticos e metafísicos, que regem e dominam o projecto sergiano da descoberta da realidade e realização absolutas do ser, acabam por iludir, se não mesmo abolir o enigma do homem e da abertura ao mundo, da mesma forma que o imperativo da autenticidade limita e funda o domínio da legitimidade da verdade.

Hoje exige-se que a educação seja mais do que uma estratégia de descoberta, progresso e emancipação; importa que ela seja também desafio e consensualidade, solidariedade e liberdade, acontecimento e ser, imaginação e controvérsia, fruição e diferença. Todas as expectativas são possíveis, e ao homem outra busca não é pedida que não seja a de inventar um mundo à imagem do seu próprio sonho.

Hoje já não chega ser um simples investigador ou transmissor de conhecimentos; é preciso ser também um poeta que indo além de toda a transparência seja capaz de comunicar e fazer aparecer o encantamento do ser que acolhe e dá vida a todos os enigmas.

DO ENDOUTRINAMENTO À EDUCAÇÃO DE VALORES DEMOCRÁTICOS:

O Percurso da Socialização Normativa nos Últimos Anos da Escola Portuguesa

Almerindo Janela Afonso

UNIVERSIDADE DO MINHO

A redução do papel do professor a mero transmissor de conhecimentos e a subsequente concepção da prática docente como actividade meramente instrumental parecem ser cada vez mais questionáveis e difíceis de sustentar.

Efectivamente, os desenvolvimentos teóricos mais recentes apontam para uma concepção ampla e profissional da actividade docente e põem em destaque os diversos papéis que o professor tem que assumir, sobretudo quando trabalha numa escola de massas que se caracteriza pela diversidade de percursos, necessidades e expectativas escolares dos alunos que a frequentam.

Um desses papéis mais importantes é, sem dúvida, o que diz respeito à socialização normativa, isto é, à transmissão e interiorização dos valores que a escola e o professor querem, devem ou não podem evitar promover.

Ora, na medida em que "a transmissão de valores aparece numa dada sociedade de diferentes formas, pode falar-se de orientações que implicam não só aspectos instrumentais distintos, como também elementos teóricos diferenciáveis" (cf. GONZALO SERRANO, 1988:68).

São precisamente algumas destas "orientações" - aqui designadas por representações de socialização normativa - que iremos sucintamente caracterizar e, simultaneamente, relacionar com alguns períodos da história recente da escola portuguesa.

1. O Endoutrinação

Quando se analisa o endoutrinação numa perspectiva diacrónica, verifica-se que esta forma de socialização normativa foi confundida, até pelo menos às primeiras décadas do século XIX, com o próprio conceito e representação social do acto de ensinar (WHITE, 1967; REBOUL, 1977) (1).

Muitos autores têm, por isso mesmo, procurado elucidar as diferenças entre ensinar e endoutrinar, considerando como critérios de diferenciação a intenção,

os conteúdos, os métodos e os objectivos subjacentes ao próprio acto de ensinar.

M. DOWNEY e A. V. KELLY (1982; citados por SANTOS, 1985:130) depois de mostrarem que o endoutramento pode significar o uso de métodos de ensino autoritário, a existência de conteúdos que levam a uma aceitação acrítica de crenças de ordem moral, religiosa ou política e intenções que visam determinado tipo de mudanças nos educandos, concluem que o endoutramento envolve a ausência de desenvolvimento da compreensão e respeito pela racionalidade e traduz a promoção de um modelo passivo do homem.

Também SCHOFIELD (1982:177-178), procurando sintetizar as diferenças entre ensinar e endoutrinar referidas por alguns teóricos do conceito, refere:

- a) O ensino tanto pode transmitir factos, como crenças. O endoutramento, porém, não se refere a factos mas, exclusivamente, a crenças;
- b) Enquanto um ensino adequado procura fazer apelo à razão e à evidência para conseguir realizar os seus objectivos, um ensino menos adequado pode omiti-las sem ser, todavia, de forma deliberada. O endoutramento, porém, suprime deliberadamente tanto a razão como a evidência empírica para alcançar o seu objectivo que é inculcar crenças;
- c) O ensino quando realizado de forma desejável procura desenvolver o conhecimento e a capacidade de profunda penetração intelectual. Ao contrário, o endoutramento suprime ou nega essa possibilidade de desenvolvimento e discernimento intelectuais;
- d) O ensino, mesmo que recorra a métodos pouco criativos, estes podem ser criticados. O endoutramento, contudo, usa intencionalmente métodos que são moralmente censuráveis.

Por seu turno, O. REBOUL (1977: 32-35) prefere referir as semelhanças entre o ensino e o endoutramento, dizendo que, tanto para um como para outro, torna-se necessário:

- a) A existência de uma relação ou situação de autoridade;
- b) A possibilidade de contar com um espaço temporal suficientemente longo;
- c) O suporte institucional;
- d) Uma pedagogia; e
- e) Um sistema de noções (discurso legitimador).

Além destes pontos, este autor considera ainda os seguintes treze casos-típicos de evidente endoutramento:

1. Ensinar uma doutrina perniciosa;
2. Utilizar a sala de aula para fazer proselitismo de uma doutrina partidária;
3. Catequisar ou fazer com que se aprenda sem compreender o que se pode ou deve compreender;
4. Utilizar, para ensinar, o argumento de autoridade;
5. Ensinar a partir de preconceitos;
6. Ensinar a partir de uma doutrina como se ela fosse a única existente e possível;
7. Ensinar como científico aquilo que não o é, ou encobrir ideias dogmáticas sob um rótulo pretensamente científico;
8. Só referir durante o processo de ensino aqueles factos que dão suporte e apoio a uma doutrina;
9. Falsificar ou enviesar factos para apoiar uma doutrina;
10. Seleccionar apenas uma determinada parte de um programa de estudos ou de um determinado currículo menosprezando as partes ou matérias que foram excluídas;
11. Exaltar, dentro da sala de aula, determinados valores em detrimento de outros;
12. Propiciar ou fomentar o ódio através do ensino;
13. Impôr uma determinada crença por meios violentos (cf. O. REBOUL, op. cit.: 14-24).

Por fim, este autor conclui que "o verdadeiro endoutramento não é a propaganda, nem o adestramento, nem o condicionamento, mas sim uma certa perversão do ensino que se define não pela sua intenção, conteúdo ou método, mas pelo seu fim. Endoutrinar é tratar os indivíduos que se ensina como simples meios ao serviço de uma determinada causa e, para isso, reprimir tudo o que um verdadeiro ensino deve desenvolver antes de tudo e sempre: o pensamento" (Id., Ibid.: 190-191).

Não é, portanto, por acaso que as áreas onde há maior possibilidade de ocorrer endoutramento se referem à ética, à religião, à política, e às ideologias no sentido lato, pois são, precisamente, aquelas em que as crenças são mais fáceis de inculcar e as evidências empíricas mais difíceis de estabelecer.

Como diz A. SNOOK (1974) "as doutrinas no sentido de ideologias não são essenciais ao conceito mas muitas vezes oferecem o motivo para a doutrinação" (p. 68).

De qualquer modo, como acentuam R. G. WOODS e R. S. BARROW (1978) "o doutramento - uma vez que implica necessariamente falta de respeito pela

racionalidade de um indivíduo - é moralmente inaceitável" (p. 78).

Em síntese, a preocupação com o desenvolvimento do pensamento e com a defesa da racionalidade no ensino são, por isso mesmo, pontos de grande consenso entre os autores que seguem sobretudo a tradição filosófica anglo-saxónica e se preocupam com a questão da distinção entre endoutrinamento e educação (2).

Porém, o estudo do endoutrinamento não tem sido preocupação exclusiva da filosofia.

Se é verdade que a esta cabe, em grande medida, a responsabilidade pela construção conceptual em torno daquela forma de socialização normativa, não se pode esquecer, todavia, a contribuição de outras ciências sociais e humanas.

No que se refere, por exemplo, aos estudos que nas últimas duas décadas se realizaram e publicaram sobre a educação em Portugal - sobretudo aqueles que se situam nas perspectivas da teoria política e organizacional e da sociologia da educação - verifica-se que o endoutrinamento tem sido também um importante objecto de estudo. A título de exemplo podem citar-se os trabalhos: Ensino Primário e Ideologia de Fátima BIVAR; Educação e Sociedade no Portugal de Salazar de Filomena MÓNICA; Educação e Mudança em Portugal de Stephen STOER e Educating for Passivity de João FORMOSINHO.

Este facto é compreensível, posto que muitos destes trabalhos se reportam a um período histórico em que o endoutrinamento foi essencial para a efectivação dos objectivos de um Estado Autoritário. Como diz Filomena MÓNICA (1978) as crianças que frequentaram as escolas do Estado Novo "ficaram simultaneamente sujeitas a uma ideologia que lhes era estranha e a um sistema claro de doutrinação política" (p. 38).

E, mais à frente, referindo-se à importância do sistema disciplinar, acrescenta: "O cumprimento das normas oficiais podia ser imposto por dois métodos complementares: as práticas coercivas externas e a interiorização normativa" (p. 315).

Também Stephen STOER (1982) reitera este facto ao dizer que "a endoutrinação ideológica constituía a maior parte da educação sob Salazar [...]" (p. 16) (3).

Analisando, precisamente, alguns períodos em que se pode dividir o relacionamento entre Estado e a Sociedade Civil em Portugal e as principais funções do ensino em cada período, Stephen STOER (1982) compara, por exemplo, o primeiro período que se seguiu ao golpe militar de 1926, em que o "ensino seguiu

paredes meias com a inculcação ideológica e [...] significou a afirmação e articulação da doutrina da identidade nacional [...]", com os dois primeiros anos após o 25 de Abril de 1974 que, segundo o autor, marcam o "retorno a uma época em que os aspectos ideológicos da educação foram predominantes [...]" (p. 85).

2. "Laissez-faire"

Estaremos em face de uma outra representação de socialização normativa - que designaremos de "Laissez-faire" - sempre que os professores, enquanto agentes de socialização, abdicarem desse papel e deixem que os alunos elaborem o seu próprio sistema axiológico de uma forma espontânea ou adoptem uma atitude de indiferença, pretensa neutralidade ou não-intervenção, procurando limitar as suas funções exclusivamente à instrução ou transmissão de conhecimentos.

Um dos argumentos a favor deste posicionamento consiste na defesa de que a escola só deve ensinar conhecimentos científicos, objectivos, racionais e verificáveis.

Alguns autores consideram que esta atitude se insere num certo movimento de "tradição anti-educação moral" (CHAZAN, 1985: 91 e ss.). Este movimento, não podendo ser claramente identificável por causa da grande diversidade de filiações teóricas e ideológicas que caracterizam os seus defensores, teria, todavia, como principal característica a rejeição da educação moral enquanto atribuição primordial da escola.

Há, assim, argumentos que apontam para o facto de os valores serem assuntos essencialmente privados ou individuais, e outros que chamam a atenção para a natureza classista da escola - razão suficiente para não se poder aceitar que esta realize a educação moral (4).

Muitos educadores consideram ainda que os métodos de transmissão de valores são frequentemente contraditórios com os seus objectivos, o que faz com que a educação moral, muitas vezes, se transforme em inculcação moral (cf. OSER, 1986: 917-918).

Talvez, por esta última razão, muitos professores preferiram adoptar uma atitude cautelosa e aparentemente neutral.

Todavia, uma atitude frente à socialização escolar que possa ser caracterizada como "laissez-faire" não deve confundir-se com a neutralidade de

procedimento e/ou imparcialidade que outros autores propõem como forma mais adequada de os professores lidarem com valores ou questões controversas na sala de aula.

Para John ELLIOT (1979), por exemplo, a neutralidade de procedimento pode significar, precisamente, o contrário.

Assim, se o professor usar a sua autoridade para promover a racionalidade e a imparcialidade, quando se trata de juízos de valor controversos, estará a demonstrar não uma completa passividade em sua actuação na sala de aula, mas sim um compromisso implícito com a democracia, na medida em que esta pressupõe a crença de que os valores práticos deverão resolver-se pela razão e não pela coacção ou pela força (p. 126-130).

A relativa ambiguidade que caracteriza a atitude "laissez-faire" no quadro das diferentes representações possíveis de socialização normativa em contexto escolar sugere, como hipótese a ser investigada, que essa atitude poderá ter sido a mais frequente nas práticas educativas que, gradualmente, se terão desenvolvido a partir do chamado "período de normalização constitucional", até meados da década de 80.

3. Clarificação de Valores

A clarificação de valores é uma perspectiva de socialização que se começou a desenvolver nos E.U.A. a partir de meados da década de 60 impulsionada pelo trabalho Values and Teaching de RATHS, HARMIN e SIMON.

Para alguns autores, Louis RATHS e os seus colaboradores ter-se-ão inspirado, por seu lado, no trabalho de John DEWEY (PASCUAL M., 1988:32) (5).

Na perspectiva da clarificação de valores os alunos devem aprender um conjunto de procedimentos que constituem o processo de valorização.

No trabalho original de RATHS, HARMIN e SIMON, este processo subdivide-se em várias etapas ou sub-processos que constituem, também, "critérios de um valor".

Assim, cada indivíduo para realizar ou alcançar um determinado valor deve:

1. seleccioná-lo livremente;
2. seleccioná-lo entre várias alternativas;
3. considerar minuciosamente as consequências de cada alternativa;
4. apreciar esse valor;
5. afirmá-lo publicamente;
6. actuar de acordo com ele;
7. aplicá-lo repetidamente em sua vida.

Ao nível da sala de aula, a metodologia da clarificação de valores deve, portanto, apoiar a realização de actividades nas quais os estudantes possam experimentar e exercitar as distintas fases do processo de valorização em relação a diferentes valores. Para isso, o professor usará estratégias e materiais pedagógicos que levem os alunos a considerar formas alternativas de pensar a actuar; a aprender a ponderar os prós e os contras e as consequências dessas alternativas, etc. (cf. PASCUAL MARINA, op. cit., p. 36-37).

KIRSCHENBAUM (1982), (re)definindo posteriormente o processo de valorização como "um processo pelo qual aumentamos a probabilidade de que, tanto a nossa vida em geral como uma qualquer decisão particular tenham, em primeiro lugar, um valor para nós e, em segundo, sejam construtivas dentro do contexto social", propõe cinco novas dimensões a incorporar à teoria da clarificação de valores: pensamento, sentimento, eleição, comunicação e acção.

- Pensamento. Pensar é uma forma de tomar decisões de valor - diz KIRSCHENBAUM. Por isso, "qualquer coisa que possamos fazer para ensinar os estudantes a pensar ou raciocinar melhor, será útil para o desenvolvimento dos seus valores" (p. 19).

- Sentimento. Os sentimentos devem ser percebidos e conhecidos adequadamente pois, tanto podem ser uma ajuda como um obstáculo para tomar decisões: "Quando desconhecemos os nossos sentimentos ou quando queremos negá-los descobrimos, por vezes, com surpresa, que de todas as maneiras eles afloram e podem interferir nos nossos objectivos conscientes" (p. 19).

- Eleição. Eleger livremente pressupõe decidir após a consideração das consequências de várias alternativas (p. 20).

- Comunicação. Expressar claramente o que se pensa é essencial para o processo de valorização: "Os valores evoluem através de um processo contínuo de interacção social" (p. 20).

- Acção. Actuar repetidamente de acordo com as nossas convicções aumenta a probabilidade de que a nossa vida adquira, para nós, um sentido positivo (p. 21).

KIRSCHENBAUM considera ainda que estas dimensões aqui enunciadas não pressupõem de forma alguma, a assunção de "relativismo" com que tantas vezes os críticos acusam a perspectiva da clarificação de valores. Se é verdade que "o professor aceita todas as respostas e não procura impôr aos estudantes o seu próprio ponto de vista", aqui termina o relativismo, diz este autor.

Nota-se claramente que KIRSCHENBAUM procura construir uma teoria sobre a Clarificação de Valores que vá além de um simples conjunto de técnicas de valores.

A Clarificação de Valores - diz mais à frente - "**é uma teoria no sentido de que é um conjunto de hipóteses verificáveis e relacionadas entre si**" (p. 26).

Daí a grande preocupação de comparar e situar a Clarificação de Valores no contexto mais vasto de outras teorias, nomeadamente procurando fazer a ponte com KOHLBERG e outros psicólogos do desenvolvimento moral (p. 59 e ss.).

4. Advocacia de Valores

A perspectiva cognitivo-desenvolvimentista (6), tal como a Clarificação de Valores, utiliza a discussão aberta ou socrática dos dilemas entre valores e da mesma forma que a Clarificação de Valores, **também a perspectiva desenvolvimentista se opõe ao endoutrinamento**" (KOHLBERG, 1987a: 101).

Para elaborar a sua teoria KOHLBERG retoma a tradição da filosofia de Emmanuel KANT e de John RAWLS, voltando-se mais para a estrutura ou forma do juízo moral do que para o seu conteúdo (7).

Assim, as estratégias pedagógicas que inicialmente sugere para o trabalho dos professores ao nível da sala de aula consistem, fundamentalmente, na promoção da discussão aberta (ou socrática) de dilemas morais, isto é, situações reais ou hipotéticas em que os alunos são confrontados com a necessidade de reflectir e escolher entre dois ou mais valores universais em conflito.

Num dos últimos textos em que refere as principais razões porque defende a democracia participativa, tanto na escola como ao nível da sala de aula - KOHLBERG (1987b:336) propõe mesmo que o professor troque os apelos que faz aos estudantes, com base no seu poder autoritativo, por uma atitude de racionalidade e exercício de uma advocacia moral justa ("Moral Advocacy of Justice") (8).

Todavia, a concepção da educação moral desenvolvimentista não se confina à sala de aula - é mesmo necessário que a própria escola se transforme numa

"comunidade justa", para que este novo papel do professor não esteja destinado a fracassar (KOHLBERG, 1987b, p. 337).

Em termos de história recente da educação em Portugal (que é, todavia, demasiado arriscado fazer) é interessante constatar que, tanto a "Clarificação de Valores" quanto a "Advocacia de Valores", começam a ser mais amplamente debatidas como resposta à situação de grande esvaziamento da função socializadora da educação escolar que se faz sentir ao longo da década de 80 e que, nos últimos anos deste período, aparecem com maior ênfase nos debates e documentos que se desenvolvem, por exemplo, no contexto das iniciativas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) (9).

É, aliás, em parte o diagnóstico deste período - marcado ao nível da escola como um período de falta de informação, desvalorização dos cargos previstos para os alunos na gestão da escola (caso do delegado de turma), pouca actividade das Associações de Estudantes, desvalorização por parte dos docentes da sua participação e da participação dos alunos (10), etc. - que permite compreender o modelo de "Educação de Valores" que é contemplado, por exemplo, no projecto de "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário" a que faremos referência.

5. "Educação de Valores"

A "Educação de Valores" é uma corrente ou perspectiva teórica socializadora que se baseia, fundamentalmente, na ideia de que, "para além da pluralidade de valores, desejável numa sociedade democrática, é possível o consenso em torno de um certo número de valores" (SANTOS, 1985, p. 112).

Isto pressupõe que "os cidadãos de uma dada comunidade cheguem a acordo sobre os valores que pretendem fomentar nas novas gerações e que organizem a escolaridade tendo em vista esse objectivo".

Assim, por exemplo, "se se pretende desenvolver nos alunos o sentido da participação na vida democrática, é necessário, paralelamente à introdução de matérias em que se estude a organização e funcionamento das instituições democráticas, a prática da participação na própria instituição escolar".

Daí, a ênfase nas "formas de intervenção mais assentes na prática e nos comportamentos do que na tomada de consciência dos valores existentes no indivíduo através do livre debate e da clarificação" (Id., Ibid., p. 112).

Convém, desde logo, esclarecer que a expressão "educação de valores" - que aqui aparece entre aspas para salientar que se trata de uma perspectiva teórica específica de socialização escolar - não deve, naturalmente, ser confundida com a designação genérica que diz respeito indistintamente a todas as perspectivas que se preocupam com os valores na educação (11).

Assim, a "educação de valores", que significa a transmissão explícita de um conjunto de valores pré-estabelecido, é uma perspectiva de socialização que, ao contrário, por exemplo, do endoutramento, só pode ser entendida quando se relaciona com uma dada sociedade ou comunidade em que os cidadãos (neste caso os que estão directamente interessados na educação escolar) podem intervir para definir a qualidade dos valores, as suas formas de transmissão e os critérios da sua adequação.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/89, de 14 de Outubro) e algumas propostas que surgiram no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) apontam, implicitamente, a "educação de valores" como o modelo de socialização mais adequado para a escola portuguesa. Isto mesmo parece resultar do confronto da definição de "educação de valores", já enunciada, com os seguintes indicadores:

A) Na Lei de Bases do Sistema Educativo

Para além da valorização da finalidade socializadora e da orientação explícita no sentido da criação de uma área curricular de formação pessoal e social, a L.B.S.E.:

- Faz referência a um núcleo de valores consensuais do "humanismo universalista", "da solidariedade social" e "valores permanentes da sociedade" e, simultaneamente, reconhece o direito à diferença e a pluralidade de valores, quando aponta para a "valorização dos diferentes saberes e culturas" e para o equilíbrio entre a "cultura escolar e a cultura do quotidiano";
- Assegura a não endoutrinação (12), ao garantir "o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e ensinar" e a "tolerância para com as escolhas possíveis", bem como, ao procurar ter em conta a "formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários" e o respeito pela "não

confessionalidade do ensino público"; e

- Faz referência à participação da comunidade e à participação dos alunos na vida da escola, de modo a entender nomeadamente "o domínio da formação social e cívica".

B) Na proposta de "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário"

Um dos núcleos essenciais desta proposta (13) diz respeito à possibilidade de cada escola elaborar o seu "projecto educativo". De facto, este projecto significa que:

- a "comunidade educativa" poderá interferir na orientação do ensino através da participação no plano educativo da escola (14);
- "a escola terá de ter competências para a organização da socialização, para a ocupação dos tempos livres, para o acompanhamento dos alunos, pois não são áreas muito susceptíveis de controlo burocrático..." (15);
- a formação dos alunos nos valores da democracia e da participação passa necessariamente pela oferta de "modalidades obrigatórias e facultativas para o seu desenvolvimento pessoal e social..." (16);
- a participação discente concretiza-se, nomeadamente na direcção da escola, no processo desenvolvido na sala de aula, nas actividades de animação educativa, cultural, recreativa e desportiva, no apoio educativo e complemento curricular e nas actividades de socialização comportamental (17).

Após o que descrevemos, parece que estamos objectivamente perante a confirmação daquilo que escreveu PASCUAL MARINA: "pelo simples facto de que sejam tidos em conta os valores no processo educativo, de um modo explícito e sistemático, têm que gerar-se, necessariamente, importantes mudanças no mundo escolar" (1988, p. 21). Todavia, convém não esquecer que, no caso português, estas mudanças têm uma ligação muito estreita com a evolução recente do país e, especificamente, com o contexto das relações Estado/sociedade cívica e Estado/ /sistema educativo.

Assim, se a história recente do ensino em Portugal foi fortemente marcada

pelos aspectos ideológicos, consubstanciados na endoutrinação de valores (pelo menos até 1976) e se, depois, se seguiu que oscilou entre o "laissez-faire" e a "classificação de valores", coincidindo em grande parte com a chamada "normalização constitucional", talvez se possa explicar, pelo menos em parte, porque é que a "educação de valores" só agora pode ser abertamente discutida como processo intencional e socialmente desejável.

NOTAS

1. John White (1967) refere a este propósito: "A palavra «endoutrinação» foi muitas vezes usada no passado para referir genericamente o acto de ensinar; endoutrinar alguém era simplesmente fazer com que uma pessoa aprendesse alguma coisa" (cf. "Indoctrination", in R. S. Peters (org.) The Concept of Education, Londres: R&KP).

A passagem que transcrevemos é referida por Harry Schofield em The Philosophy of Education - An Introduction, Londres: George Allen & Unwin, 1982, 20ª ed., p. 176.

2. Segundo O. REBOUL (1977) a reflexão filosófica sobre o conceito de endoutrinação é predominantemente de tradição anglo-saxónica e pode ser sucintamente caracterizada, em comparação com os autores franceses, da seguinte forma:

Enquanto a filosofia anglo-saxónica analisa essencialmente o nível moral e dá ênfase às relações individuais (professor/aluno; endoutrinador/endoutrinado) os autores franceses preocupam-se sobretudo com o nível político e acentuam as relações institucionais. Assim, se na filosofia anglo-saxónica é possível distinguir entre o ensino e o endoutrinação, nos autores franceses - sobretudo os que perspectivam a escola como "Aparelho Ideológico do Estado" - é quase impossível distinguir o ensino do endoutrinação. Por último, se o rigor lógico, o pensamento liberal e a análise do endoutrinação ao nível puramente conceptual são características da filosofia anglo-saxónica, os autores franceses, ao contrário, procuram analisar o endoutrinação levando em conta as condições sociais que o tornam possível (cf. L'endoctrinement, pp. 8-12).

3. Ao contribuir para esclarecer o papel do "Estado Novo e a sua influência na educação, João Formosinho (1987) introduz na esteira de Juan Linz - a diferenciação conceptual entre "endoutrinação ideológica" e "inculcação de mentalidade", preferindo esta última expressão para caracterizar o processo que designa de "educação para a passividade" durante o período de 1926-1968.

4. Vasco Pulido Valente, numa crónica recente a propósito da polémica que antecedeu a criação da área de formação pessoal e social - consagrada no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, parece confirmar precisamente esta visão fatalista e redutora da escola, quando afirma: "[...] a «disciplina» de Educação Cívica, com ou sem o curioso título de Desenvolvimento Pessoal e Social constitui um crime contra a liberdade de pensamento e atinge os princípios básicos da Constituição. Só um ingénuo pode presumir que existe uma «educação cívica», ideológica e filosoficamente «neutra». E, não existindo, segue-se que, na prática, o que o Estado fez foi introduzir sessões de propaganda política nos programas oficiais.

[...] Mas tenho uma visão mais céptica sobre a capacidade da escola para educar religiosa ou politicamente as criancinhas. Desde sempre que os poderes deste Mundo, espirituais ou temporais, se quiseram perpetuar metendo à martelada as ideias que achavam salutares nas cabeças que achavam inocentes. Até agora sem grandes resultados. Em Portugal, a partir de 1820, radicais e conservadores, republicanos e salazaristas, católicos e jacobinos, todos tentaram, com imenso zelo, pôr a escola ao seu serviço" (cf. V. P. VALENTE, "O desenvolvimento moral, religioso, pessoal e social", O Independente, 11 de Agosto de 1989).

5. De facto, vamos encontrar no trabalho de Dewey algumas afirmações muito próximas daquelas que os teóricos da Clarificação de Valores utilizam para definir o processo de valorização - núcleo central desta perspectiva:

"A teoria dos valores educacionais subentende não só o estudo da natureza da apreciação para fixar a medida das subseqüentes avaliações, mas também o estudo das direcções especiais em que ocorrem essas avaliações [...]. [Dar valor] significa no primeiro sentido o acto de termos em estima alguma coisa, de nos ser cara essa coisa, e também de julgar a natureza e a grandeza de seu valor, comparado com alguma outra coisa [...]" (Dewey, 1936, p. 298).

6. "Esta abordagem recebe o nome de cognitiva porque reconhece que a educação moral, como a intelectual, tem como base a estimulação do pensamento activo da criança sobre questões e decisões morais. E, chama-se evolutiva porque entende os fins da educação moral como um movimento através dos estádios morais" (Kohlberg, 1987a, p. 86).

7. Um pressuposto básico da filosofia moral Kantiana é a distinção entre conteúdo e forma da moralidade. Por forma deve entender-se "um grupo de princípios racionais que orientam e conformam as decisões morais de cada indivíduo". Assim, o que se propõe é uma educação moral que cultive a forma racional da vida moral e dote os alunos das ferramentas racionais do juízo moral pondo muito mais ênfase no raciocínio do que em qualquer conteúdo moral ou código concreto de normas morais (cf. Félix Santolaria, 1987, pp. 139-140).

8. Esta é a principal razão pela qual utilizamos a expressão Advocacia de Valores para referir a concepção de socialização subjacente ao trabalho de L. Kohlberg. Dele transcrevemos, a propósito, a seguinte passagem: "In terms of teaching method, moral advocacy of justice is not indoctrinative if carried out through the appeal to reasons which the teacher and students sincerely accept, rather than through the appeal to the teacher's authority or power. In terms of teacher attitude advocacy of justice by the teacher can and should be based on an attitude of respect for the student as autonomous moral agent" (cf. Kohlberg, 1987b, p. 336).

9. O trabalho de M. E. Brederode Santos (1985) Os Aprendizizes de Pigmaleão, já referido, e o de M. O. Valente (1989) "Educação para os Valores", in O Ensino Básico em Portugal, Edições ASA, pp. 133-172, são apenas dois exemplos que ilustram as referências que alguma literatura começou a fazer sobre a "Advocacia de Valores" e a "Clarificação de Valores", a partir de meados da década de 80.

10. Ver, a este propósito, Licínio C. Lima (1988) Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos alunos, Lisboa: Livros Horizonte.

11. A este propósito alguns autores propõem uma distinção entre ensinar valores ("teaching values") e ensinar a respeito dos valores ("teaching about

values"). Assim, "Teaching Values implies teaching students specific predetermined values. For example, teaching students to respect the rights of others in class discussions is teaching the value that everyone has the right to be heard [...]. Teaching about values is teaching students what values are, the process by which they are arrived at, and the role they play in the students' personal lives and in society at large" (cf. William S. DOBKIN et. al. (Eds.) A Handbook for the Teaching of Social Studies, p. 83).

Portanto, como se depreende, a expressão "educação de valores" aproxima-se da expressão "teaching values", enquanto que a expressão "teaching about values" tem maior afinidade com as designações de Clarificação de Valores e Advocacia de Valores.

12. Ver, a este propósito, a interpretação da LBSE, feita por João Formosinho - "Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa", A Gestão do Sistema Escolar, Lisboa: GEP/ME e C.R.S.E., 1988, sobretudo o ponto 7. 5. 2. "Organização da Socialização na Escola - soluções organizacionais para assegurar o princípio da não indocinação" (pp. 78-80).

13. Cf. FORMOSINHO, João; FERNANDES, A. Sousa e LIMA, Licínio, "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário", Documentos Preparatórios II, Lisboa: GEP/ME e C.R.S.E., 1988, pp. 137-236.

14. Id., Ibid., p. 151.

15. Id., Ibid., p. 154. Este princípio - congruente, aliás, "com a redução do papel do Estado na orientação da educação" - tem como contraponto a indicação da L.B.S.E., quando sugere a participação dos alunos na "experiência pedagógica quotidiana como estratégia de aprendizagem cívica e moral".

16. Id., Ibid., p. 156.

17. Id., Ibid., pp. 177 e 218.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo Janela (1989), A Função Socializadora da Educação Escolar: Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes (Trabalho de Síntese para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica), Braga: Universidade do Minho.
- BIVAR, Fátima (1975), Ensino Primário e Ideologia, Lisboa: Seara Nova, 2ª ed.
- CHAZAN, Barry (1985), Contemporary Approaches to Moral Education - Analysing Alternative Theories, New York: Teachers College, Columbia University.
- DEWEY, John (1936), Democracia e Educação, S. Paulo: Companhia Nacional.
- DOBKIN, W. S. et al. (Eds.) (1985), A Handbook for the Teaching of Social Studies, Boston: Allyn and Bacon, Inc., 2ª ed.
- DOWNEY, M. & Kelly, A. V. (1982), Moral Education: Theory and Practice, Londres: Harper & Row, 2ª ed.
- FÉLIX Santolaria (1987), "Consideraciones sobre la educación moral actual" in J. António Jordán & Félix Santolaria (Eds.) La Educación Moral, Hoy. Cuestiones y Perspectivas, Barcelona: PPU, pp. 135-148.
- FORMOSINHO, João (1987), Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968), Institute of London (Tese de Doutoramento).
- FORMOSINHO, João (1988b), "Princípios para a organização e administração da escola portuguesa", A Gestão do Sistema Escolar, Lisboa: GEP/ME e CRSE, pp. 53-102.
- FORMOSINHO, João; Fernandes, A. Sousa e Lima, Licínio (1988), "Organização e administração das escolas do ensino básico e Secundário", CRSE - Documentos Preparatórios II, Lisboa: GEP/ME, pp. 137-236.

- GONZALO Serrano (1988), "Adquisición del Sistema de Valores Humanos", in PERALBO, M.; TORRES, J. e SANCHEZ, J. M. (Eds.) (1988), I Simposium sobre el Proceso de Socialización - Ponencias y Comunicaciones, Santiago de Compostela: Universidad, Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- KIRSCHENBAUM, H. (1977), Advanced Value Clarification, La Jolla: University Associates. [Trad. Esp. Aclaración de Valores Humanos, México: Diana, 1982].
- KOHLBERG, Lawrence (1975), "The Cognitive Development Approach to Moral Education" Phi Delta Kappan, 56, 10, pp. 670-677 [trad. Esp. "El enfoque cognitivo-evolutivo (Eds.), La Educación Moral, Hoy. Cuestiones y Perspectivas, Barcelona: PPU, 1987a, pp. 85-114].
- KOHLBERG, L. (1987b), "Democratic Moral Education", Psicologia V, 3:335-341.
- LIMA, Licínio (1988), Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos, Lisboa: Livros Horizonte.
- MÓNICA, M. Filomena (1978), Educação e Sociedade no Portugal de Salazar, Lisboa: Editorial Presença/GIS.
- PASCUAL Marina, A. V. (1988), Clarificación de Valores y Desarrollo Humano, Madrid: Narcea.
- REBOUL, Oliver (1977), L'endoctrinement, Paris: PUF.
- SANTOS, M. E. Brederode (1985), Os Aprendizes de Pigmeleão, Lisboa: I.E.D.
- SCHOFIELD, Harry (1982), The Philosophy of Education: An Introduction, Londres: George Allen & Unwin, 20ª ed.
- SNOOK, I. A. (1972), Indoctrination and Education, Londres: Routledge & Kegan Paul. [Trad. Bras. Doutrinação e Educação, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974].

STOER, Stephen R. (1982), Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal, Lisboa: Livros Horizonte.

STOER, Stephen R. (1986), Educação e Mudança Social em Portugal: 1970-1980, Uma Década de Transição, Porto: Afrontamento.

VALENTE, M. Odete (1989), "Educação para os Valores", in Ensino Básico em Portugal, Porto: Edições ASA.

VALENTE, V. Pulido (1989), "O desenvolvimento moral, religioso, pessoal e social", O Independente, 11 de Agosto.

WHITE, John (1967), "Indoctrination", in R. S. Peters (ed) The Concept of Education, Londres: Routledge & Kegan Paul.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES :

INOVAÇÃO/REPRESENTAÇÃO

ATRIBUIÇÃO

E

IDENTIDADE

INOVAÇÃO, MUDANÇA E FORMAÇÃO: ELEMENTOS PARA UMA PRAXEOLOGIA DE INTERVENÇÃO

José Alberto Correia

F.P.C.E., UNIV. DO PORTO

Como o título sugere iremos tratar na nossa comunicação das conexões susceptíveis de se estabelecer entre a problemática da inovação e da mudança e a problemática da formação de formadores.

A nossa abordagem será essencialmente de carácter praxeológico, devendo portanto ser entendida como um esforço de restituição do sentido das práticas desenvolvidas nestes dois campos e não como uma tentativa de definir um quadro normativo e prescritivo accionável na planificação de sistemas de formação e no desenvolvimento de projectos de inovação pedagógica. Temos consciência que qualquer quadro normativo estruturante da acção é sempre contingente e arbitrário já que ele é sempre formulado a partir de um lugar e tempo social singulares e que na estruturação da acção interferem um conjunto complexo de factores que não são, em geral, redutíveis às normas com pertensão à verdade e muito menos às verdades que, por se definirem como "científicas" afirmam não necessitarem de esclarecer a historicidade dos seus processos de produção. Como afirma Jean François Lyotard, "o direito de decidir o que é verdadeiro não é independente de decidir o que é justo, mesmo se os enunciados submetidos respectivamente a uma e a outra autoridade sejam de natureza diferentes.(1)

A nossa reflexão terá uma dimensão retrospectiva e, portanto, histórica e uma outra mais prospectiva apoiando-se na caracterização das tendências inscritas em intervenções desenvolvidas na periferia dos Sistemas Formativos que, apesar de serem minoritárias, não deixam de anunciar formas novas de encarar quer a inovação, quer a formação, quer ainda a investigação educacional que, de qualquer forma, terá de ser analiticamente conectada com estas duas problemáticas.

Num contexto como é o de Portugal onde se assiste a um regresso de

(1) J.F.LYOTARD - A condição post-moderna-Gradiva: 1989, p. 26.

discursos sobre a reforma e a mudança em educação, sem que haja um esforço sistematizado de reflexão sobre as relações existentes entre as mudanças estruturais concebidas no Centro dos Sistemas Educativos e as inovações que se produzem na sua periferia, e sem que se encontrem no discurso estatal referências suficientemente detalhadas e explícitas sobre a problemática da formação de formadores ou sobre a problemática da investigação educacional, cremos que a abordagem que nos propoemos é não só pertinente mas também necessária.

Para localizarmos historicamente o aparecimento de discursos educativos enfatizando a importância da problemática da inovação educacional e referenciando com alguma regularidade a formação de professores, deveremos situarmo-nos no final dos anos 60 e num contexto caracterizado pela agudização dos sintomas de crise estrutural dos sistemas educativos. Por um lado, esses discursos reconhecem explicitamente a necessidade de produzir mudanças no campo da educação e por outro eles assumem a formação de formadores como área de intervenção a ter em conta na implementação dos processos de mudança.

O aparecimento destas duas problemáticas nas práticas discursivas e importância que a elas é acordada não significa, no entanto, a existência de um esforço sistematizado de reflexão em torno das suas interdeterminações, nem tão pouco o desenvolvimento de intervenções metódicas e sistemáticas na estruturação do campo onde se produz práticas formativas inovadoras.

O campo da formação de formadores foi, e ainda hoje continua a sê-lo, uma área onde, por um lado a intervenção é sistematicamente adiada, e por outro um campo a que a prática discursiva atribui potencialidades transformadoras que por si só ele manifestamente não possui. O campo da inovação, por sua vez, estrutura-se simbolicamente em torno de concepções encarando a formação de formadores como um instrumento necessário à difusão da mudança e estrutura-se institucionalmente em torno de novas figuras intervenientes nos sistemas educativos intimamente ligadas aos procedimentos relacionados com a sua difusão. O reconhecimento institucional da figura do planificador em educação, o deslocamento dos espaços de investigação das Universidades para os centros de Investigação/Desenvolvimento ou a mudança de natureza da pesquisa realizada pela instituição universitária a quem se solicita a realização de projectos que não visem exclusivamente o desenvolvimento dos conhecimentos sobre os fenómenos educativos mas também a concepção de protótipos capazes de enformar projectos de

inovação, são, da mesma maneira que a revalorização das estruturas intermediárias do sistema, alguns dos indicadores da estruturação a que fizemos referência.

No plano teórico a problemática da mudança em educação é reflectida fundamentalmente em torno de uma noção de inovação caracterizada pela polisemia onde predominam as concepções teleológicas e instrumentalistas e pela utilização indiscriminada da noção de resistência à inovação cujo accionamento não só não contribuiu para a compreensão dos fenómenos classificados nesta categoria analítica como dificultou o desenvolvimento de esforços susceptíveis de contribuir para essa compreensão. A reflexão em torno da formação de formadores é, por sua vez, uma reflexão essencialmente normativa e prescritiva apoiada numa pretensa "pedagogia por objectivos", mas preocupada em aumentar a eficácia dos sistemas de formação e em assegurar a adaptação dos indivíduos às mudanças que lhe são propostas ou impostas do que em restituir analiticamente a complexidade dos fenómenos que acompanham as práticas sociais desenvolvidas no campo da formação de formadores ou em institucionalizar procedimentos formativos que façam dos formadores agentes de mudança.

Garantir a articulação funcional entre os projectos inovadores e as práticas de formação de formadores e subordinar estas àqueles parece ser pois a preocupação dominante dos modelos teóricos e práticos adoptados como exprime de uma forma particularmente feliz Gaston Mialaret quando, parodiando a frase de Arquimedes dêem-me um ponto de apoio e eu levantarei o mundo, afirmava: "dêem-me professores bem formados e eu farei qualquer reforma". (1)

O facto dos modelos adoptados para a implementação da inovação institucionalizarem uma distinção clara entre conceptores e executantes e imporem, como já fizemos referência, uma revitalização das estruturas intermédias de control do sistema só é explicável se se tiver em conta que estes modelos se apoiam em pressupostos teóricos onde o aparecimento de práticas heterogéneas e o aumento da complexidade são encarados como sintomas de desagregação e manifestações do "disfuncionamento" do sistema que é necessário

(1) Gaston MIALARET - Etre professeur: analyse historique et conceptuelle, in Revista da Universidade de Aveiro: Série Ciências da Educação nº 1 e 2 - Universidade de Aveiro: 1981, p. 49.

combater. Tendo por objectivo último melhorar a "eficácia" dos sistemas de formação, estes modelos de inovação, baseados na ilusão de que esta é um processo pré-programado onde seria possível reduzir ao mínimo a probabilidade do conflito e da incerteza, conduziram à implementação de projectos onde, na definição dos objectivos e finalidades se realça as virtualidades de uma ideologia participativa, ao mesmo tempo que, para se procurar reduzir a imprevisibilidade das práticas produzidas na periferia do sistema, se adoptam estruturas organizativas burocratizadas.

O facto da concepção das inovações ou das reformas ser "exterior" às escolas e aos docentes e das estratégias da sua implementação se confundir com estratégias de persuasão onde não é raro recorrer-se a instrumentos mais ou menos autoritários para assegurar a gestão administrativa dos conflitos levou Jacques Ardoino a admitir que este modelo pertence a uma "dimensão (...) tecnológica ou mesmo tecnocrática"(1) e a considerá-lo como uma espécie de "ortopedismo social que depressa mostrará, de uma forma insidiosa ou mesmo brutal, a sua intenção de contenção (e repressão).(2)

O questionamento sistemático a que tem sido submetida a noção de resistência à inovação e o modelo analítico de que ela é o suporte privilegiado, tem conduzido à estruturação de um novo paradigma. Designá-lo-emos por paradigma do conflito já que nele se reabilita o papel do conflito socio-institucional e se encara a mudança já não como o resultado da adopção de práticas mais ou menos homogéneas e concebidas centralmente, mas como um processo inacabado de produção de práticas heterogéneas e de aumento da complexidade, diferenciação, variedade e incerteza no interior do sistema.

Não iremos fazer uma referência detalhada a este paradigma. Interessará, no entanto, realçar que ele se construiu na confluência de várias contribuições teórico-metodológicas provenientes de domínios disciplinares diversificados. No plano socio-epistemológico, a pesquisa que se desenvolve em torno deste paradigma já não é a pesquisa da estabilidade e das trajectórias regulares e

(1) Jacques ARDOINO - Éducation et relations: introduction à une analyse plurielle des situations éducatives - Gauthier - Villars\UNESCO, 1980, p. 144.

(2) Jacques ARDOINO - op. cit. - p. 36.

previsíveis, mas afirma-se como uma pesquisa de instabilidade onde se reconhece, como assinala Jean François Lyotard, não ser verdade que "a incerteza, isto é, a ausência de controlo diminui à medida que a precisão aumenta: ela aumenta também".(1) Ele é, pois, protagonista da situação de crise vivida pela Ciência Moderna que tem conduzido à crítica dos pressupostos de um paradigma científico estruturado em torno da previsibilidade, da regularidade, da reversibilidade temporal dos fenómenos e de um rigor matemático que, segundo Boaventura Sousa Santos "ao quantificar desqualifica, (...) ao objectivar os fenómenos os objectualiza e os degrada e que ao caracterizá-los os caracteriza".(2) Referenciando apenas algumas das contribuições poder-se-ia dizer que no plano teórico metodológico, o paradigma do conflito se apoia quer em contribuições da Análise Institucional realçando o carácter dialético, conflitual e contraditório das instituições sociais e encarando-as como formas históricas "simultaneamente reproduzidas e produzidas pela acção do homem"(3) quer em contribuições da psicologia das organizações que procuram articular um raciocínio sistémico e estrutural com um raciocínio estratégico e conjuntural, quer ainda em trabalhos desenvolvidos, no domínio da psicoterapia, por Paul Watzlawick e pela equipe do Instituto de Palo Alto e mostrando o papel dos paradoxos nos processos de mudança individual e organizacional. Finalmente, no plano organizacional, o paradigma do conflito, já que reabilita o papel transformador do conflito social não procurando portanto soluções administrativas para impedir o seu desenvolvimento, contrapõe à implementação de mecanismos centralizadores e burocráticos visando o desenvolvimento e difusão de um modelo de inovação, a institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações onde a regulação do sistema é policêntrica e a troca das heterogeneidades é estimulada pela existência de instâncias de coordenação gozando de uma autonomia relativa.

O aparecimento do paradigma do conflito é acompanhado pelo desenvolvimento da prática no campo da formação de formadores que tendem a estruturar-se segundo

(1) Jean François LYOTARD - op.cit. - p. 113.

(2) Boaventura Sousa Santos - um discurso sobre as Ciências - Edições Afrontamento: 1987, p. 32.

(3) René BARBIER - La Recherche/action dans l'institution éducatif - Gauthier-Villars: 1977, p. 118.

uma lógica distinta daquela que resultava da articulação funcional da formação com a inovação e desta com os Sistemas Educativos. Esta instrumentalização funcional da formação conduziu a uma divisão social do trabalho pedagógico assente no pressuposto de que o desenvolvimento das chamadas resistências à inovação impunham uma intervenção no domínio da formação dos professores que os dotasse de competências técnico-pedagógicas necessárias para se implicarem no processo de inovação e lhes assegurasse uma formação pessoal para se adaptarem à mudança. Neste modelo, a formação é encarada fundamentalmente como uma terapia individual assegurada por formadores especializados no domínio técnico-pedagógico ou no domínio da formação pessoal. E, embora, os modos de trabalho pedagógico desenvolvidos nestas duas áreas especializadas de formação se organizem em torno de "lógicas" distintas, podendo mesmo admitir-se que na área da formação pessoal se desenvolveram formas de intervenção que, por acentuarem o papel dos formandos como sujeitos de formação, desempenharam um papel importante na crítica a que foram submetidos os pressupostos do modelo onde elas emergiram, a verdade é que foi a intervenção desenvolvida na área da formação técnico-pedagógica a desempenhar um papel estruturante no sistema de formação:

Estas práticas formativas tendo-se assumido como práticas facilitadoras de transformações individuais impostas pelo projecto de inovação, foram confrontadas por um conjunto de outras mais ou menos dispersas onde a formação é encarada com um processo de terapia organizacional e institucional e onde se enfatiza o papel dos formandos como agentes de formação.

À organização de sistemas de formação visando facilitar a reprodução de um modelo de inovação concebido centralmente, contrapõe-se o desenvolvimento de práticas formativas que, estando articuladas como um modelo de desenvolvimento de inovações encaram os formandos, já não como potenciais resistentes à inovação, mas como agentes sociais inseridos em contextos singulares que, embora sejam produtos destes contextos, são também capazes de agirem sobre eles e de inflectirem o seu processo de transformação.

Minoritárias nos actuais sistemas de formação, estas práticas anunciam novos modos de trabalho pedagógico que tendem a abolir um conjunto de dicotomias. Em primeiro lugar, ao centrarem-se nos próprios espaços institucionais da acção (a escola), elas tendem a ultrapassar a separação entre a formação e a acção e a afirmarem-se como práticas de formação na acção e não

como práticas formativas que preparam para a acção. Em seguida pelo facto da formação de professores se realizar na investigação, ela tende a complexificar as relações entre a formação na teoria e a formação na prática, a articularem a formação com a investigação e a introduzirem rupturas na relação que tradicionalmente se estabelece entre o investigador e o prático encarado como potencial consumidor do trabalho de pesquisa. Elas são pois substancialmente distintas dos modelos, que embora contemplem uma formação para a investigação, assentam na irreductibilidade entre as lógicas e as determinantes da investigação e da acção. Ao apoiarem-se na análise socio-técnica das situações de trabalho, estes modos de trabalho pedagógico são também uma crítica à dicotomização que se estabelece entre formação pessoal e formação técnico-pedagógica em consequência da divisão social do trabalho de formação a que fizemos referência atrás. Finalmente ao não confundirem formação permanente com permanência dos formadores, elas tendem a introduzir rupturas entre a dicotomização que tradicionalmente se estabelece entre formação instituída e formação informal e entre formação inicial e formação contínua.

De uma forma mais ou menos explícita, estas práticas tendem, em particular, a problematizar a ideia de que os sistemas de formação produzem respostas técnico-pedagógicas mais ou menos adaptadas a necessidades objectivas de formação que lhes pré-existem, para interrogarem a própria objectividade das necessidades de formação identificadas e questionarem o seu processo de produção encarando-o como uma reelaboração realizada no campo da formação de acordo com determinantes específicas, de fenómeno, inscritas no campo mais vasto das relações sociais.

As necessidades de formação não são, com efeito, a expressão de uma procura capaz de estruturar uma oferta de formação, isto é, não constituem exclusivamente o ponto da partida para a organização da formação, mas são o resultado sempre provisório de uma negociação assimétrica entre instituições e grupos sociais onde, por estarem directamente implicadas, desempenham um papel de realce as instituições empregadoras e de formação bem como os próprios formandos. Produzidos em torno da análise sócio-técnica das situações de trabalhos os objectivos indutores de formação são estruturantes de projectos concretos de acção simultaneamente individuais e colectivos implicando agentes sociais concretos inseridos numa prática transformadora que embora integre uma dimensão formativa não é redutível a ela. Estas práticas procuram pois articular

explicitamente o campo da formação com os espaços sociais da sua utilização numa dinâmica que tende a desescolarizar a formação dos principais responsáveis pelo funcionamento da instituição escolar.

Mas, a década de 70 e 80 não é apenas o palco da complexificação e do questionamento dos modelos analíticos e praxeológicos que estruturam a planificação e o estudo da inovação pedagógica e da formação de professores que com ela se articula.

Atravessado actualmente por uma crise paradigmática, o campo da produção de conhecimentos científicos vive uma situação de instabilidade estrutural que tem conduzido à reelaboração de certos pressupostos sócio-epistemológicos que, como procuraremos mostrar, tendem a instituir um espaço de legitimação às práticas formativas e inovantes a que fizemos referência atrás. Na realidade os trabalhos desenvolvidos quer por René Thom quer por Thomas Khun, quer por Paul Feyerabend quer ainda o trabalho de Boaventura Sousa Santos anunciam a emergência de um novo paradigma, "um paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente"(1) nas palavras deste último autor.

Anunciando o início do fim de uma situação de incomunicabilidade entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, este novo paradigma cria um espaço de legitimação científica para um conjunto de práticas investigativas desenvolvidas no campo da formação (e não só) que ao procurarem restituir o sentido ecológico da acção desenvolvida por agentes socializados assume o diálogo complexante entre o estrutural e o conjuntural, entre o individual e o social, entre a ordem e a desordem, entre o conflito e a harmonia, entre o subjectivo e o objectivo. Ao questionar alguns dos fundamentos legitimadores do domínio totalitário exercido pelos modelos experimentalistas no campo da formação, ele abre perspectivas ao desenvolvimento de práticas experimentais que não visam explicitamente a descobertas de leis gerais ou de invariantes estruturais, mas que ao procurarem restituir os modelos de racionalidade estruturantes das práticas desenvolvidas pelos intervenientes nos processos formativos têm acentuado o carácter construído dessas práticas e as dimensões sócio-técnico-pedagógicas das determinantes tidas em conta pelos agentes de formação.

(1) Boaventura Sousa SANTOS - op. cit., p. 37.

Ao afirmar o carácter simultaneamente local e total do conhecimento produzido, o paradigma emergente, legítima as abordagens que, no campo da formação, mostram que o saber produzido é local porque adopta sempre um campo de observação singular e multiforme produzindo nestas circunstâncias resultados de generalização problemática e é total na medida em que ao procurar reconstruir "os projectos cognitivos locais salientando-lhes a sua exemplaridade e por essa via transforma-se em pensamento total ilustrado"(1). Local, portanto, porque os seus produtos não são exportáveis mas total porque a lógica dos seus processos de produção tendem a sê-lo desde que não ponham em causa a tolerância discursiva e a pluralidade metodológica características do paradigma emergente.

Este carácter localizado e singularizado do conhecimento assinala também o regresso do sujeito que já havia sido anunciado pela mecânica quântica e pela teoria da reactividade no domínio das Ciências "duras" e no domínio das Ciências do Comportamento é realçado de uma forma concludente no trabalho de Devereux "De l'angoisse à la méthode". Ele legitima, por outro lado, a utilização das histórias de vida como técnica de investigação sociológica e das auto-biografias educativas como um instrumento susceptível de desencadear um processo análise de necessidades no campo da formação e de atribuir "ao formando o duplo estatuto de actor e investigador, criando as condições para que a formação se faça na produção de saber e não, como até agora, no seu consumo (2)" como refere António Nóvoa. É que quando se admite que todo o conhecimento é auto-conhecimento esbate-se a separação entre práticas investigativas a práticas formativas, apela-se para a desescolarização da formação, realça-se a importância da auto-formação e da lógica dos formandos no processo de apropriação e produção de saberes e tende-se a transferir para o senso comum uma ciência cujo objectivo central nas palavras de Paul Germain "não é tanto de acumular conhecimentos (...) mas fazer nascer novos modos e até novas estruturas do pensamento"(3).

(1) idibem, p. 48.

(2) António NÓVOA - A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projecto PROSALUS, in O método (auto) biográfico e a formação. Departamento de Recursos Humanos Ministério da Saúde: 1988, p. 117.

(3) Paul GERMAIN in A Filosofia das Ciências Hoje-Ed. Fragmentos: 1988, p 46/47.

Ao tender a senso-comunizar o conhecimento científico, ao apelar para uma nova racionalidade pluri-racional, ou para uma racionalidade comunicacional, o paradigma emergente tende a reabilitar o senso comum e o conhecimento prático apelando para a criação de espaços institucionais de produção de saberes onde se articula a lógica e as exigências da investigação com a lógica e exigências da acção. O colectivo de pesquisa-acção tolerado como estratégia de formação mas, em geral, rejeitado como espaço institucional onde se possam produzir saberes considerados científicos, representa simultaneamente um esforço de institucionalização desse diálogo complexo, uma estratégia de formação na investigação e a possibilidade de institucionalização de um modelo de desenvolvimento de inovações. As práticas aí desenvolvidas já não podem ser toleradas apenas porque se estabelece uma distinção subtil entre o estar em investigação e o fazer uma investigação ou porque se distingue a lógica da descoberta da lógica da validação, mas devem ser interrogadas enquanto práticas que tendem a vencer as limitações das situações laboratoriais, que institucionalizam um colectivo de investigação e o próprio objecto de investigação e, que ao criarem um espaço de confrontação entre as representações que os "investigadores" e os "práticos" têm das situações problemáticas que são objecto de investigação, se inserem na produção de um espaço onde se lançam os fundamentos de uma ciência dos processos, de uma ciência que adopta uma metodologia indisciplinada para produzir um conhecimento indisciplinar e temático, em suma de uma ciência que rompa com a ciência das trajectórias repetitivas e reversíveis legada pela Ciência Newtoniana.

Esta digressão, necessariamente breve, pelo campo da inovação pedagógica, pelo campo da formação e pelo campo da investigação científica ficaria necessariamente mutilada se dela não procurássemos retirar alguns dos pressupostos pedagógicos que em nossa opinião poderão estruturar uma praxeologia de intervenção na formação e que pensamos estarem presentes de uma forma mais ou menos difusa em algumas das práticas minoritárias desenvolvidas na periferia dos sistemas da formação de adultos.

Faremos apenas referência breve a alguns desses pressupostos:

1) A análise de necessidades em formação constitui a dimensão estruturante dos processos formativos.

Tradicionalmente, ao processo de análise de necessidades estão associadas designações como avaliação diagnóstica, identificação de necessidades ou levantamento de necessidades que fazem pressupor a existência de necessidades objectivas de formação e reduzem o processo da sua análise a um momento prévio à concepção do projecto de formação ou mesmo à sua execução. A perspectiva que aqui procuraremos explicitar pressupõe que:

- a análise de necessidades é um processo que atravessa horizontalmente o próprio processo de formação, sendo este também produtor das necessidades a que pretende dar resposta. Ele é, portanto, um processo inacabado e determinado institucionalmente cuja análise pode ser integrada no próprio trabalho de formação.

- a institucionalização de dispositivos que facilitem a análise de necessidades em formação permite dotar o sistema de formação de mecanismos de auto-regulação capazes de aumentar a sua complexidade e diversidade pois nestes mecanismos circulam fluxos informativos respeitantes quer à apropriação individual e grupal das práticas formativas quer à inserção do próprio sistema no seu contexto social.

O desenvolvimento desta perspectiva apoia-se no pressuposto de que existe uma autonomia relativa entre o campo onde se estruturam as competências profissionais exigíveis aos indivíduos em formação (campo profissional), o campo onde se estruturam os programas e os projectos de formação (campo da formação) e o campo onde se desenvolve a relação pedagógica (campo pedagógico), e insere-se na procura de formas de intervenção visando subverter a lógica conducente à subordinação dos dois últimos campos reactivamente ao primeiro.

A análise de necessidades em formação não é pois encarada como um momento conduzindo à identificação de objectivos de formação pertinentes, mas como um processo de produção desses objectivos susceptíveis de ser ele próprio submetido a uma análise crítica.

2) A formação de formadores não é um processo de aquisição mas um processo de produção de saberes pedagógicos.

Este pressuposto implica o abandono dos modelos comportamentalistas, pensados em torno de uma racionalidade cognitivo-instrumental visando a aquisição de saberes, saberes-fazer e saberes-estar, onde a formação é encarada como um processo de aquisição progressiva de competências adaptativas e a

consequente adopção de modelos construtivistas estruturados em torno de uma racionalidade comunicacional, visando a apropriação de competências no domínio do "saber transformar" e "saber transformar-se". Nestes últimos modelos admite-se ser a formação um processo inacabado onde se interligam actividades informacionais, actividades interactivas e actividades produtivas.

As actividades informacionais tornam acessíveis aos formandos quer os discursos teóricos pertinentes com os seus projectos de intervenção quer os instrumentos, técnico-metodológicos accionáveis na reflexão crítica sobre as experiências vividas e as representações contruídas em torno dessas experiências. No desenvolvimento destas actividades a equipe de formadores desempenha um papel relevante, não só porque ela constitui uma das fontes de informação directamente acessível aos formandos, mas também porque ela pode facultar o seu acesso a um conjunto diversificado de fontes de informação.

Os Centros de Documentação e de Recursos Formativos são pois determinantes para a estruturação das actividades informacionais. Eles, por um lado, disponibilizam informações relevantes ao desenvolvimento do projecto de investigação/acção não só porque essas informações são imediatamente relevantes para esse projecto, mas também porque não o sendo estimulam a complexificação das problemáticas abordadas. Por outro lado, eles constituem a infra-estrutura material necessária ao desenvolvimento das actividades produtivas, estimulando por esse facto a avaliação dos projectos desenvolvidos, o contacto dos agentes de formação com diferentes "linguagens comunicacionais" e o enriquecimento da própria "memória informacional" do sistema já que os produtos/saberes são susceptíveis de serem reintroduzidos no Centro Documental enquanto informação eventualmente pertinente para os outros agentes de formação.

Nas actividades interactivas articulam-se dois tipos de interacções:

- interacções mediatizadas pelo agir relacional que dão sentido ao desenvolvimento das relações dos sujeitos com outros sujeitos;

- interacções mediatizadas pelo agir teleológico estruturantes das relações dos sujeitos com o projecto onde estão envolvidos e que ao tenderem a "despersonalizar" as relações grupais agem como uma "força centrífuga" capaz de impedir que o grupo e cada um dos seus membros de se feche sobre si próprio.

O grupo em formação é, pois, a instância onde se desenrolam as actividades

interactivas. O projecto, por sua vez, é o "ponto de referência" em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes no desenvolvimento das interacções mediatizadas pelo agir teleológico e pelo agir relacional.

É neste contexto que se pode admitir ser a intervenção formativa uma intervenção terapêutica, não porque age exclusivamente sobre os indivíduos desenvolvendo-lhes capacidades de adaptação a contextos mutáveis, mas porque age com os indivíduos integrados em grupos inseridos em contextos sócio-institucionais desenvolvendo a capacidade dos grupos interferirem na transformação dos seus contextos e estimulando a sua transmutação de "grupos/objecto" em "grupos/sujeito".

3) A experiência e a prática são simultaneamente o ponto de partida, de chegada e de passagem da formação.

A intervenção formativa visa a transformação das práticas e das representações que se constroem na e através da prática. No plano pedagógico as práticas e os discursos sobre as práticas constituem o ponto de partida necessário ao desenvolvimento das actividades interactivas. No entanto, integrada exclusivamente nestas actividades, a prática tende a constituir-se como "um pano de fundo de convicções mais ou menos difusas que nunca são problemáticas. Este pano de fundo (...) constitui o quadro de referência para definir situações cujo carácter não-problemático é pressuposto pelos participantes"(1). A troca de experiências vividas não produz pois mais que uma acumulação de experiências vividas, por si só incapaz de transformar as representações construídas sobre a prática e a própria prática.

No plano do conhecimento, a experiência vivida e a prática não pode pois ser exclusivamente encarada como ponto de partida da actividade interactiva: Ela é uma das componentes do campo de observação integrado no projecto de pesquisa/acção e é, portanto, objecto de uma investigação teóricamente enformada e metodicamente organizada inserida num processo de ruptura com o "bom senso pedagógico".

(1) Jurgen HABERMAS - Théorie de l'agir communicationnel, (t.1) - Ed. Fayard: 1987, p. 86.

Não há pois uma relação de continuidade entre teoria e prática mas uma relação de ruptura visando modificar as "démarches" através das quais os intervenientes constroem as representações sobre as suas próprias práticas.

Mais do que a transmissão de informação "científica", o trabalho pedagógico privilegia a estruturação de instrumentos do conhecimento já que parafraseando Edgar Morin, formar não "é apenas transformar o desconhecido em conhecimento. É a conjugação do reconhecimento e da descoberta"(1) no interior de um processo que visa desenvolver " a aptidão de se aventurar estrategicamente no incerto, no ambíguo e no aleatório utilizando o máximo de certezas, de previsões e de informações"(2).

(1) Edgar MORIN - O Método III, O Conhecimento do conhecimento/1-Publicações Europa-América: 1987, p. 61.

(2) Edgar MORIN - Op. cit., p. 64.

SATISFAÇÃO COM A VIDA

Félix Neto, José Barros e António Barros

F.P.C.E.U.P. - I. E. - UNIVERSIDADE DO MINHO

O bem-estar é termo relativo. Para umas pessoas pode significar sentir-se realizado profissionalmente ou sentir-se bem com a família, com os amigos. Para outras significa riqueza, poder ou prestígio. Para outras ainda o bem-estar pode consistir em disfrutar de uma copiosa refeição ou de um dia sem sofrimento.

Como acontece com a beleza, o bem-estar está nos olhos da pessoa que olha. Bem-estar, felicidade, satisfação, em suma, qualidade de vida, depende das expectativas de cada pessoa e dos padrões de comparação.

A investigação tem posto em evidência três componentes do bem-estar subjectivo: afectividade positiva, afectividade negativa e satisfação com a vida (Andrews & Withey, 1976). Os dois primeiros componentes referem-se a aspectos emocionais do construto e o terceiro refere-se a aspectos cognitivos, de julgamento.

A satisfação com a vida foi definida como "uma avaliação global da qualidade de vida de uma pessoa segundo os seus critérios escolhidos" (Shin & Johnson, 1978, p. 478). Se bem que a saúde, o bem-estar material, etc., sejam desejáveis, as pessoas podem dar-lhe valores diferentes. Daí que o bem-estar subjectivo se focalize nos próprios julgamentos da pessoa e não em critérios que o investigador considera importantes (Diener, 1984).

Para se avaliar a satisfação global na vida é mais pertinente perguntar à pessoa a sua avaliação global da vida que efectuar a soma de satisfação em domínios específicos. Foi esta ideia subjacente à elaboração da Escala de Satisfação com a Vida (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen & Griffin (1985). Trata-se de uma escala que mede a satisfação com a vida enquanto processo cognitivo, de julgamento. Esta escala mostrou ter propriedades psicométricas favoráveis, incluindo uma alta consistência interna e uma alta fidelidade temporal. Foram também encontradas correlações elevadas com outras medidas de bem-estar subjectivo.

O estudo que apresentamos foi efectuado tendo em vista três objectivos principais, após se haver efectuado a versão portuguesa da escala e a ter pré-testado:

- a) Examinar as características psicométricas da escala de satisfação com a vida numa população portuguesa.
- b) Examinar a relação entre a satisfação com a vida e outras medidas psicológicas: auto-eficácia, internalidade, auto-conceito e ansiedade social. Dado ter-se encontrado (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) que os indivíduos satisfeitos com a vida estão em geral bem adaptados e isentos de problemas psicopatológicos, caso se encontrem correlações positivas entre satisfação e a eficácia pessoal de ensino, o locus de controlo, o auto-conceito e negativas com a ansiedade social, tal abonaria em favor da validade de construto da satisfação.
- c) Examinar se há diferenças quanto à satisfação com a vida segundo o sexo, o tempo de serviço e o nível de ensino dos professores.

METODOLOGIA

Instrumentos

Conjuntamente com uma versão portuguesa da Escala de Satisfação com a Vida foram utilizados outros instrumentos: a escala de eficácia do professor, a escala I-E, a escala de avaliação do papel do professor (Teacher Role Survey: TRS), o inventário clínico de autoconceito e a escala de ansiedade social.

A Escala de Satisfação com a Vida comporta cinco itens, pedindo-se aos sujeitos para os avaliarem numa escala tipo Likert em sete pontos desde totalmente em desacordo (1) a totalmente de acordo (7). Por isso a possível amplitude dos scores do questionário oscila entre 5 (baixa satisfação) e 35 (alta satisfação).

A Escala de Eficácia do Professor de Gibson e Dembo (1984) permite avaliar duas dimensões: a eficácia pessoal de ensino e a eficácia geral de ensino. Na sua versão portuguesa (Neto, Barros & Barros, no prelo) a eficácia pessoal de

ensino é avaliada por dez itens e a eficácia de ensino por sete itens. Esses itens são avaliados numa escala de formato Likert com seis alternativas (1= discordo totalmente a 6= concordo totalmente).

A escala I-E de Rotter (1966) avalia as expectativas generalizadas por meio de 29 itens (6 dos quais de despistamento) de escolha forçada entre duas alternativas (I ou E). O Score total provém das respostas de Externalidade (no máximo 23). A escala já foi adaptada para a população portuguesa (Barros, Barros & Neto, 1989).

A escala de Anderson e Maes, na sua versão revista (Anderson, 1986), é uma escala de Locus de Controlo para os professores de 24 itens, com formato de escolha forçada entre duas alternativas, uma no sentido de Internalidade e a outra da Externalidade. O score é dado pelas respostas de Externalidade (por conseguinte o máximo de 24).

O Inventário Clínico da Auto-Conceito de Vaz Serra (1986) consiste numa escala de 20 itens e mede aspectos sociais e emocionais do auto-conceito. Além da nota global, permite extrair outros índices, correspondentes aos diversos factores constituintes. Estes são em número de seis, sendo o 5º e o 6º factores mistos, que geralmente não são utilizados devido a esse facto. Dos restantes o 1º corresponde a uma dimensão aceitação/rejeição social, o 2º relaciona-se com a auto-eficácia, o 3º com a maturidade psicológica e o 4º com impulsividade-actividade. A escala está elaborada de forma a que se possam obter não só os valores nos itens dos diversos factores assinalados como a pontuação global. A construção deste questionário está feita de modo a que, quanto melhor é o auto-conceito do indivíduo, tanto maior é a pontuação obtida (mínimo 20 pontos, máximo 100 pontos).

Para se avaliar a ansiedade social, recorreu-se a uma das subescalas, que comporta seis itens, da escala de autoconsciência (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975). Estes itens são avaliados segundo um procedimento de escolha múltipla com cinco alternativas. Os valores obtidos podem ir de 0 a 24 pontos. Esta subescala é fidedigna e possui validade factorial (Neto, 1989).

População

É constituída por 308 professores, 151 do primeiro ciclo do ensino básico e 157 do segundo e terceiro ciclo do ensino básico e do secundário. 62 são do sexo

masculino e 246 do sexo feminino. Quanto ao tempo de serviço, 102 leccionavam entre 1 ano e 10 anos, 112 entre 11 anos e 20 anos e 94 mais de 20 anos (média 16,0). A idade média é de 38,8 anos D.P.= 10,3).

RESULTADOS

A consistência interna da versão portuguesa da Escala de Satisfação com a Vida avaliada através do coeficiente alfa de Cronbach foi de .78. A análise factorial em componentes principais pôs em evidência um só factor com um valor próprio superior a 1, explicando 53,1% da variância. Pode-se ver no quadro 1 as contribuições de cada item, bem como as respectivas correlações item-score total. Todos os itens apresentam uma correlação altamente significativa com o score total ($p < .001$).

QUADRO 1

SATURAÇÕES FACTORIAIS E CORRELAÇÕES ITEM-SCORE
TOTAL DOS ITENS DA ESCALA DE SATISFAÇÃO COM A
VIDA (N = 308).

ITEM	SATURAÇÕES FACTORIAIS	CORRELAÇÕES CORRIGIDAS ITEM-SCORE TOTAL
1.	.71	.52
2.	.69	.50
3.	.82	.60
4.	.76	.58
5.	.65	.47

O score médio da Escala de Satisfação com a Vida foi de 20,9 (D.P.= 5,3). Não se dispõe por ora de valores portugueses que permitam comparar a satisfação dos professores com pessoas de outras profissões. O valor médio de satisfação dos professores que encontramos é relativamente inferior ao encontrado nos estudos de validação da Escala de Diener et al. se bem que não se trate aí de

professores. Daí que seja de interesse saber-se em estudos ulteriores se há maior insatisfação nos professores que noutras profissões ou se haverá mais insatisfação em Portugal que noutras culturas.

Tendo-se mostrado que a versão portuguesa da Escala de Satisfação com a Vida possui propriedades psicométricas desejáveis, o passo seguinte constitui em examinar-se a relação entre esta escala e outras medidas psicológicas com que se poderia esperar que estivesse relacionada.

As correlações da Escala de Satisfação com a Vida com outras medidas psicológicas são apresentadas no quadro 2. Encontra-se uma correlação significativa entre satisfação e eficácia pessoal de ensino, isto é, a crença que uma pessoa tem as capacidades necessárias para pôr em execução a aprendizagem dos alunos. Ao invés, não se encontra uma correlação estatisticamente significativa entre satisfação e eficácia geral de ensino, isto é, a crença de que a capacidade do professor para pôr em execução mudanças é significativamente limitada pelos factores externos ao professor como seja, o meio familiar e as influências dos pais.

A satisfação mostra estar correlacionada de modo significativo e negativo com a escala I-E de Rotter e TRS de Maes e Anderson. A satisfação encontra-se pois em relação com a internalidade quer se use uma medida geral do construto quer uma medida específica para professores. Já noutra local (Barros, Neto, & Barros, 1988) referimos haver uma correlação modesta, mas significativa entre essas duas medidas da internalidade. Daí que não seja de admirar que a correlação entre a satisfação e a internalidade seja modesta quando avaliada pela escala de Rotter e notória quando medida pela escala TRS de Maes e Anderson.

Em relação às correlações da medida global do auto-conceito e de cada um dos seus componentes com a satisfação, pode-se observar que são generalizadas e positivas. Dos diversos componentes do auto-conceito a correlação é mais elevada com a dimensão que denota aceitação social, o que parece natural dado a satisfação na vida estar relacionada com a interacção social.

Enfim, encontra-se uma correlação significativa e negativa entre satisfação e ansiedade social, isto é, o mal-estar experienciado na interacção social.

QUADRO 2

CORRELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO COM A VIDA E OUTRAS
MEDIDAS PSICOLÓGICAS.

N = 308	
Eficácia Pessoal do Ensino	.35***
Eficácia do Ensino	.08
I-E de Rotter	-.10*
TRS de Maes e Anderson	-.32***
Aceitação/Rejeição social	.32***
Auto-eficácia	.23***
Maturidade Psicológica	.14**
Impulsividade-actividade	.13**
Auto-conceito total	.33***
Ansiedade social	-.16*

* p<.05 ** p<.05 *** p<.001

Vejamos seguidamente se há diferenças de satisfação segundo o sexo, o nível de ensino e o tempo de serviço. No quadro 3 pode observar-se as médias e os desvios padrões segundo essas três variáveis. O recurso ao t-teste mostrou não haver diferenças estatisticamente significativas na satisfação segundo o sexo, $t(306) = -1.36$, $p = .176$.

Relativamente ao nível de ensino o t-teste mostrou diferenças significativas na satisfação dos professores, $t(306) = 2.34$, $p = .02$: os professores do primeiro ciclo do ensino básico sentiam maior satisfação que os professores do segundo e terceiro ciclo do básico e do secundário. Tal deve-se provavelmente ao facto dos professores do primeiro ciclo do básico poderem constatar mais fácil e globalmente os resultados dos seus alunos. Por meio da análise de variância verificou-se que o efeito principal do tempo de serviço sobre a satisfação é significativo, $F(2, 306) = 5.51$, $p = .021$. As médias de satisfação aumentavam à medida que os professores tinham mais anos de serviço. Provavelmente os professores mais novos terão expectativas mais inconformistas.

A análise de variância revelou não haver nenhum efeito interactivo entre o sexo dos professores, o seu nível de ensino e o seu tempo de serviço.

QUADRO 3

MÉDIAS E DESVIOS-PADRÕES DOS SCORES DE
SATISFAÇÃO SEGUNDO O SEXO, O TEMPO DE SERVIÇO
E O NÍVEL DE ENSINO

	MÉDIA	DESVIO- PADRÃO
Sexo		
Masculino	20,1	5,0
Feminino	21,2	5,3
Tempo de serviço		
1-10 anos	19,8	5,2
11-20 anos	20,8	5,2
Mais de 20 anos	22,5	5,1
Nível de ensino		
Primeiro ciclo do ensino		
Básico	21,7	5,3
Segundo e terceiro ciclo do		
Ensino básico e secundário	20,3	5,2

CONCLUSÃO

A escala de satisfação que serviu de base a este estudo mostrou características psicométricas razoáveis, apesar de conter apenas 5 itens.

Sendo complexo o conceito de satisfação, parece razoável pô-lo em relação com outros construtos mais ou menos afins como o sentido de eficácia, a crença de controlo dos reforços (LOC), o autoconceito e a ansiedade social. Assim se fez neste estudo e, conforme era de esperar, atendendo à literatura a satisfação correlaciona positivamente com eficácia pessoal de ensino, com a internalidade,

com o autoconceito global e suas dimensões e negativamente com a ansiedade social. Porém trata-se, em certos casos, de correlações pouco elevadas. Poderia ainda ser confrontada a satisfação com outros construtos, em particular com o sentido de responsabilidade, com a atribuição causal ou com o desânimo aprendido.

Quanto à correlação entre a satisfação e outras variáveis diferenciais do professor, não houve diferenças significativas quanto ao sexo. No que toca ao tempo de serviço, a satisfação aumenta significativamente conforme a idade. Quanto ao nível de ensino, os professores do primeiro ciclo básico mostram-se mais satisfeitos que os outros. São resultados cuja explicação cabal é difícil e que carecem de maior confirmação noutros estudos.

Ninguém nega a importância da satisfação na vida. Por outro lado, esta satisfação geral parece depender, em grande parte, da satisfação na profissão. Daí que seria interessante relacionar esta escala de satisfação global com alguma escala específica na satisfação na profissão dos professores.

Seria interessante também comparar o nível de satisfação dos professores com outros profissionais (por exemplo, médicos, advogados, etc.). Dizendo-se que o professor é uma profissão em crise, seria natural encontrar neles um índice mais baixo de satisfação.

BIBLIOGRAFIA

- ANDERSON, D. (1986). Teacher role survey (Revised). Manuscrito não publicado).
- ANDREWS, F., & WITHEY, S. (1976). Social indicators of well-being: America's perception of life quality. New York: Plenum.
- BARROS, A., BARROS, J., & NETO, F. (1989). Adaptação da Escala de Locus de Controlo de Rotter. In J. Cruz, R. Gonçalves, P. Machado (Eds.), Psicologia e Educação. Porto: A.P.P.
- BARROS, J., NETO, F., BARROS, A. (no prelo). Autoresponsabilidade dos professores pelo sucesso dos alunos.
- BARROS, J., NETO, F., BARROS, A. (1988). Avaliação do locus de controlo dos professores: Adaptação da Escala de Maes-Anderson à população portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, 1(2), 103-122.
- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. Psychological Bulletin, 95, 542-575.
- DIENER, E., EMMONS, R., LARSEN, R., & GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49, 1, 71-75.
- FENIGSTEIN, A., SCHEIER, M., BUSS, A. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43, 522-527.

GIBSON, S., & DEMBO, M. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. Journal of Educational Psychology, 76, 569-582.

GUSKEY, T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in classroom. Journal of Teacher Education, 32(3), 44-51.

MAES, W., & ANDERSON, D. (1985). A measure of teacher Locus of Control. Journal of Education Research, 79, 27- 32.

NETO, F. (1989). L'évaluation de la conscience de soi: Réplication portugaise. In J. Retschitzky, M. Bossel-lagos, & P. Dasen (Eds.), La recherche interculturelle. tome 1. Paris: L'Harmattan.

NETO, F., BARROS, J., BARROS, A. (1989). Eficácia do professor. Comunicação apresentada na conferência internacional: a psicologia e os psicólogos hoje. Lisboa, Novembro.

ROTTER, J. (1966). Generalized expectations for internal vs. external control of reinforcement. Psychological Monographs, 80, 1.

SHIN, D., & JOHNSON, D. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. Social Indicators Research, 5, 474-492.

VAZ SERRA, A. (1986). O inventário clínico de auto-conceito. Psiquiatria Clínica, 7(2), 67-84.

BIBLIOTECA

Escola Superior de Educação
LEIRIA

O PAPEL DO PROFESSOR PROJECTADO POR ESTUDANTES EM FORMAÇÃO INICIAL

Ivo Póntes Domingues, Almerindo Janela Afonso,
Carlos Alberto Gomes, Licínio C. Lima(1)

I. E. - UNIVERSIDADE DO MINHO

O presente trabalho tem um carácter exploratório e integra-se no âmbito da Sociologia da Educação. Com a sua realização pretendemos alcançar os seguintes objectivos: conhecer as opiniões dos estudantes do 2º ano das Licenciaturas em Ensino sobre algumas dimensões do papel de professor (orientação lectiva, controlo da disciplina na sala de aula, relações de trabalho com os colegas, participação dos pais na vida da escola); identificação das dimensões mais expressivas de um papel idealizado de professor; obter algumas indicações possam contribuir para uma reflexão sobre a socialização profissional dos professores.

1. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra é constituída por 90 estudantes (34% de Biologia, 28% de Matemática e 38% de História e Ciências Sociais); 80% são do sexo feminino: 68% dos estudantes da amostra escolheram ser (futuros) professores como primeira opção; os estudantes da amostra são provenientes de famílias com níveis de instrução muito variados (55% com o Ensino Primário, 22% com o Ensino Preparatório, 55% com o ensino Secundário e 8% com o Ensino Superior).

A metodologia utilizada na recolha de dados consistiu na aplicação de um questionário apresentado aos estudantes no 1º semestre do ano lectivo de 1989/90.

(1) Docentes do Grupo de Análise Social e Organizacional da Educação.

2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

2.1. A orientação da acção lectiva

A concepção desta dimensão engloba o sentido das opções que o professor adopta na sala de aula em relação sobretudo ao desempenho académico dos alunos. Desdobrámos esta dimensão em três tipos de categorias: a compensatória a qual traduz uma orientação que corresponde à interacção selectiva no sentido positivo ou academicamente igualizadora «dar mais atenção aos alunos que revelam maiores dificuldades de aprendizagem»; a uniforme que corresponde a uma «neutralidade de procedimento»; «não dar uma atenção especial a nenhum aluno»; e discriminatória que corresponde à interacção selectiva no sentido academicamente selectivo «dar mais atenção aos alunos que dão maiores garantias de sucesso».

tabela 1

compensatória ..	87%
uniforme	13%
discriminatória ..	0%
indefinida	0%

Conforme podemos verificar na tabela 1, a categoria mais valorizada é a compensatória. Algumas hipóteses explicativas desta concentração poderão ser as seguintes: a biografia escolar do estudante, no sentido em que a sua vivência escolar enquanto aluno o pode ter colocado perante situações em que foi objecto ou espectador de comportamentos discriminatórios (injustiças) por parte dos professores e/ou a transferência para as práticas pedagógicas de valores de uma sociedade democrática que privilegia a igualdade de oportunidades; e também a recusa da escola como um espaço de reprodução das desigualdades sociais e consequente adopção da crença de que uma das tarefas do professor é a de compensação das desigualdades sociais. Como ilustração destas hipóteses vejamos alguns exemplos de resposta dos estudantes:

«(...) às vezes é necessário ter em conta a vida familiar dos alunos porque nem todos os pais acompanham os alunos».

«Parece-me mais razoável atender a um aluno com dificuldades para aproximá-lo dos outros do que proceder a um desenvolvimento dos mais aptos (...)».

Em qualquer dos casos, as respostas dos sujeitos revelam a existência, na subcultura estudantil, de valores que enfatizam a igualdade de oportunidades de tratamento escolar.

Porém, também não deixa de ser plausível admitir que os estudantes que valorizaram uma orientação compensatória (13%) revelem uma possível interiorização e adesão à orientação uniforme e impessoal, própria de uma organização burocrática na qual a uniformidade de tratamento constitui uma característica fundamental. Tal também deixa supor a presença entre os alunos de diferentes concepções de igualdade. De facto, enquanto aqueles tendem a apoiar-se numa igualdade real estes, pelo contrário, valorizam uma igualdade formal, o que corresponde a duas aceções e dois caminhos distintos para a obtenção da justiça educativa.

«(...)tomarei esta opção uma vez que há um programa para cumprir e também porque há uma turma de muitos alunos e é impossível dar atenção específica a cada um deles».

Assim foi possível verificar um outro tipo de orientação de carácter pragmático ou adaptativo em relação aos constrangimentos organizacionais. Revelará esta orientação uma «adaptação estratégica» (ALONSO,1986), sujeita a um posterior reajustamento face a uma eventual alteração da escola ou, antes, uma «adaptação passiva» no sentido de um ajustamento mais ou menos definitivo às condições organizacionais?

2.2. O controlo disciplinar na sala de aula

Caracterizámos a dimensão do controlo disciplinar na sala de aula como significando o conjunto diversificado de procedimentos a que o professor recorre para garantir as condições necessárias à actividade lectiva. Estes procedimentos visam essencialmente definir, padronizar e estabilizar a interacção na sala de aula.

Desdobramos esta dimensão em quatro categorias: a pedagógica que pressupõe a clarificação de valores e a explicitação das regras de conduta; a contratual que visa evitar os conflitos através do estabelecimento de um acordo com os alunos (negociação e contrato), e que se baseia no reconhecimento de que ambos, professores e alunos, possuem distintos poderes; a indefinida que expressa uma não formulação de opinião; a pragmática que exprime uma orientação selectiva e instrumental face aos desvios levando o professor a intervir somente quando os seus objectivos são seriamente postos em causa; e a autoritária, que se caracteriza pelo distanciamento institucional e pessoal, assente em relação assimétricas e com eventual recurso a «estratégias severas» (NIZET & HIERNAUX; s/d).

tabela 2

pedagógica ...	56%
contratual ..	27%
indefenida ..	14%
pragmática ...	3%
autoritária ..	0%

De acordo com os dados expressos na tabela 2, as categorias mais valorizadas são a pedagógica e a contratual. Este facto sugere desde logo, e em consonância com a perspectiva enunciada em relação à dimensão anterior (orientação lectiva), uma provável rejeição de modelos de ensino baseados no autoritarismo e no pragmatismo que, eventualmente mais negativamente vividos, são agora recusados na idealização do papel do professor.

«Acho que a maneira mais eficaz é tentar o diálogo com os alunos e explicar como se devem comportar na sala de aula».

«Penso que a relação entre o professor e aluno deve ser de troca: o professor é bom para os alunos em troca do respeito, do interesse pela aula».

Por outro lado, parece que os estudantes acreditam ser possível, sem descontinuidade e rupturas, transferir para a futura concretização do papel do

professor as actuais perspectivas e interesses inerentes ao papel do aluno. Esta concepção poderá ser explicada pela situação específica dos alunos na escola (subordinação hierárquica e impossibilidade de acesso às zonas mais ocultas da vida profissional dos professores) que impedindo-os do conhecimento de muitas das condicionantes reais do desempenho da função docente (ex: ideologias pedagógicas, individualismo e rotinas escolares) os induz à idealização desse papel com base na sua perspectiva de alunos.

2.3 Relações com os futuros colegas professores

Definimos esta dimensão como o tipo de relações de trabalho susceptíveis de serem estabelecidas com os colegas na escola. Compreende as seguintes características: a Afiliativa, que entendemos como a predisposição para a realização do trabalho em equipa; e a Individualista que consiste na sobrevalorização da privacidade pedagógica através do não envolvimento no trabalho colectivo: «Penso que é muito importante cada um tratar dos seus problemas pois só o próprio professor é que sabe com quem lidar».

tabela 3

afiliativa	92%
individualista ..	4%
indefinida	4%

Os resultados da tabela 3 evidenciam uma elevada rejeição do desempenho solitário do papel do professor talvez porque os estudantes poderão entender o trabalho em equipa como sendo o mais congruente com a componente "altruísta" do papel de professor por eles idealizado (vide orientação lectiva).

«Um problema surgido na sala de aula pode ser oportunidade para os professores conversarem e tentarem arranjar soluções».

«O trabalho em equipa ajuda porque se podem discutir certos problemas relacionados com os alunos, com os próprios professores e os seus métodos, com as turmas em geral e até da própria escola».

Estará aqui subentendida a intuição de que importantes aspectos da actividade profissional (a escolha dos métodos de ensino, o controlo disciplinar, a inovação pedagógica, etc) passam necessariamente pela adopção de estratégias de acção educativa colectivamente assumidas pelos docentes da escola?

2.4. Relação com os pais dos alunos

Por fim, esta dimensão diz respeito à forma como os estudantes projectam as suas futuras relações com os pais dos alunos. Para o efeito considerámos duas categorias: cooperante, na qual se considera a colaboração com os pais como uma actividade supletiva e facilitadora da concretização dos objectivos educativos definidos pela escola; e a defensiva que, inversamente, propõe uma limitação da colaboração com os pais ao que está administrativamente prescrito (contactos formais, etc).

tabela 4

cooperante	87%
indefinida	13%
defensiva	0%

Como se pode verificar pela tabela 4, a perspectiva de cooperação é nitidamente a mais valorizada o que se poderá explicar uma vez mais, pela adesão manifestada pelos estudantes a um discurso de cariz pedagógico, no qual, os pais são vistos como parte integrante da acção educativa.

«A educação do aluno começa em casa e continua na escola. Sendo assim, o educador e o professor formam uma equipa, trabalhando em conjunto».

Este papel atribuído aos pais poderá manifestar, por um lado a concepção de que estes devem desempenhar um importante papel na acção socializadora e estimuladora da escola mas, por outro lado, que existe uma clara delimitação das respectivas áreas de competência e intervenção institucionalmente legitimadas, baseadas na distinção dos saberes do "perito" e do "não perito".

«(...) há coisas que eu não conheço do aluno e com a ajuda os pais consigo tirar alguns conhecimentos».

3. CONCLUSÕES

Da análise acabada de efectuar em relação ao papel idealizado de professor, projectado por alunos em formação inicial, sobressaem os seguintes aspectos: a valorização de um conceito de igualdade real de oportunidades na relação pedagógica; a rejeição dos modelos autoritários de socialização comportamental e normativa; a valorização da acção colectiva no trabalho docente e, finalmente, a adopção de uma posição de relativa abertura à participação dos pais na escola.

O conhecimento das representações dos estudantes (futuros professores) acerca do papel de professor não pode deixar de levantar algumas questões pertinentes num contexto de formação de professores: - que efeitos terá na socialização e integração profissional dos futuros docentes o reconhecimento das contradições entre os modelos interiorizados e idealizados e as situações escolares concretas? De acordo com a literatura (e.g. ALONSO, 1986), é provável que muitos estudantes venham a sofrer um autêntico «shock of reality». Este choque poderá provocar distorsões (a rejeição da formação académica e a vulnerabilidade face às pressões para a adopção de atitudes e comportamentos profissionais conformistas na escola). Este problema merece uma profunda reflexão por parte da instituição formadora de professores no sentido de prepararem os estudantes para desempenharem um papel inovador na escola. Para isso, é preciso dotá-los da capacidade de problematização da realidade educacional e, em particular, de uma capacidade de análise crítica das componentes sociais e organizacionais da escola. Deste modo, parece-nos indispensável ajudar os estudantes a desenvolverem uma concepção da escola como organização atravessada por forças de conservadorismo e passividade mas onde a inovação é possível.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Almerindo (1989). O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Braga: Universidade do Minho.
- ALONSO, Maria Luísa (1986). Enfoques y Modelos de la investigación sobre el papel de las Practicas de Enseñanza en la Formación/Socialización de los Profesores. Braga: I Encontro Internacional de Formação Psicológica dos Professores.
- CULLINGFORD, Cedric (ed/1985). Parents, Teachers and Schools, London.
- GEER, Blanche (1983). Ensinar, Sociologia da Educação II (Antologia), A construção Social das Práticas Educativas, Sérgio Grácio e Stephen Stoer. Lisboa: Livros Horizonte.
- GOMES, Carlos A. (1987). A Interacção Selectiva na Escola de Massas, Sociologia, Problemas e Práticas, nº 3. Lisboa: Publicações Europa-América.
- HARGREAVES, David H. (1980). Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School. London: Croom Helm.
- HIERNAUX, JP. e NIZET, J.(s/d). O Aborrecimento dos Jovens na escola. Porto: RÉ S Editora.
- LACEY, Colin (1977). The Socialization of the Teachers. London: Methuen.
- LIMA, Licínio C. (1988). Inovação e mudança em Educação de Adultos - aspectos organizacionais e de política educativa, Braga: Forum, nº 4, pp. 57-63.
- LORTIE, Dan C. (1975). Schoolteacher: A Sociological Study. Chicago: The University of Chicago Press.

AUTO E HETERO - IMAGEM DO PROFESSOR: ESTUDO EXPLORATÓRIO JUNTO DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO (ESE)

João Pimentel Vaz, Maria de Fátima Neves

E.S.E. COIMBRA

Muitas têm sido as questões levantadas sobre a condição de ser professor. Mas a maioria dos estudos sobre o assunto têm tido como preocupação central, saber o que é um bom professor, quais as qualidades necessárias ao seu sucesso, de que modo aumentar a sua eficácia. Como resposta a estas questões tem-se defendido para o professor, por um lado, aquilo a que poderemos chamar as "qualidades" valorizadas pela sociedade e que Ada Abraham (1982) enuncia: ser saudável, ser objectivo, ter tacto e dignidade, ter firmeza e inteligência. Por outro lado, tem sido defendido um conjunto de competências baseadas no seu saber, enquanto especialista num determinado campo do conhecimento, e no seu saber fazer enquanto conhecedor de uma praxis pedagógico-didáctica que lhe permita uma transmissão adequada dos conteúdos a ensinar. Mais recentemente uma nova dimensão tem vindo a ser valorizada na actividade docente: aquilo a que Gilles Ferry chamou a saber ser. Nesta terceira vertente caberia um conjunto de competências relacionais capazes de criarem um adequado clima de aula, na linha de uma Psicologia Humanista de inspiração rogerina. No entanto, e apesar desta última faceta docente ter contribuído para um alargamento de vistas no campo pedagógico, também aqui o objectivo principal a atingir com a teorização proposta continuou a ser a eficácia da acção docente junto dos alunos.

Assim, é legítimo perguntar, como o fez também A. Abraham: e a Pessoa real, concreta, do professor, não interessa? Afinal que lugar tem o professor no contexto da Escola? Como se sentirá ele na sua profissão?

"Os autores querem deixar aqui expresso o seu reconhecimento aos docentes e alunos que se dispuseram a participar neste estudo. Uma referência particular à prestimosa colaboração do Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu, que nos facultou os materiais utilizados, e ainda aos Doutores Rui Antunes e José Tomás da Silva pela disponibilidade e colaboração prestadas."

Há muito que se vem falando dum certo mal-estar docente. Para Gachkel e Bouttier (1970) os professores estão "fatigados"; e, nos últimos anos, as revistas da especialidade têm vindo a publicar largas centenas de estudos sobre esta temática (Esteve e Fracchia, 1988).

Há no entanto quem reconheça ainda ser esta uma profissão privilegiada. Privilegiada na medida em que se vai enriquecendo e renovando através do contacto humano permanente e ainda pelo facto de ele ser, de alguma forma, o responsável pela formação de gerações futuras; ser como que o "escultor" dessas gerações, de acordo com os seus projectos e tendências (Abraham, 1982).

Mas, apesar de tais privilégios, a maior parte das vezes esta profissão é sentida com algum desencanto.

Que factores poderão contribuir para esse desencanto?

a) Factores de ordem pessoal, como a falta de vocação, a imaturidade, os problemas relacionais (com colegas, alunos, superiores, pais...);

b) Factores ligados à formação como a existência de uma formação inicial inadequada, a falta de orientação pedagógica nos primeiros anos, a falta de formação contínua;

c) Factores de carácter sócio-económico, passando nomeadamente pelo estatuto sócio-económico degradado e pela atitude negativista da opinião pública que atribui muitos dos males do Sistema Educativo aos professores (a insatisfação por parte de pais de alunos, o insucesso escolar, a inadequada preparação dos alunos para fazer face às exigências da vida actual, a deficiente formação pessoal e moral dos jovens...).

Poderemos então perguntar: Terão estes factores influência na acção educativa dos professores? Serão tais responsáveis pela sua forma de estar na profissão? Sentir-se-ão os professores mal consigo próprio ou, pelo contrário, estarão bem consigo, simplesmente considerando-se incompreendidos pelos outros (alunos, superiores, colegas, pais opinião pública em geral)? Mais concretamente:

Que imagem têm os professores de si mesmos?

O seu eu real identifica-se com o seu eu ideal?

Haverá correspondência entre a sua auto-imagem e a forma como o professor julga que é percebido?

Será coincidente a imagem que o professor faz de si o modo como os outros de facto o percebem?

Foram estas algumas das questões que nos levaram a efectuar um primeiro estudo exploratório junto de uma população docente específica, concretamente de uma Escola Superior de Educação (ESE), no sentido de encontrarmos algumas pistas capazes de nos encaminharem para uma melhor compreensão da Pessoa do professor deste grau de ensino.

MATERIAL E MÉTODOS

Para a recolha de informação junto dos professores utilizámos a tradução portuguesa dos MISPE (Matrice Interpersonnelle du Soi Professionnel de l'Enseignant) de Ada Abraham (1972) (versão de 30 itens) na tradução de José Marinha, sob orientação e revisão de Maria Odete Valente. Este questionário analisa as vertentes do Eu perante si mesmo (Auto-imagem actual, ou modo como o sujeito se percebe), o Eu Ideal (Auto-imagem ideal, ou modo como gostaria de ser), o Eu perante os alunos (como pensa que os alunos o vêem) e do Eu perante a autoridade (como acha que os superiores o vêem). Porque no contexto da instituição estudada não teria grande significado questionar esta última vertente, substituímos a apreciação do Eu perante autoridade pela apreciação do Eu perante os colegas, enquanto outros significativos.

Junto dos alunos recolheu-se igualmente a apreciação destes quanto à imagem que têm dos respectivos professores. Para tal utilizámos as 30 questões do MISPE, tendo apenas adaptado a sua redacção à perspectiva dos alunos. A este questionário chamámos "O Professor Visto Pelo Aluno".

Todos os dados foram recolhidos de forma a não identificar os sujeitos.

Características da amostra

Dos 31 professores considerados por nós como satisfazendo as condições para integrar a amostra de investigação, responderam 27. Estes 27 professores apresentavam as seguintes características:

- A moda das idades situava-se no grupo dos 40-46 anos;

- O valor modal do número de anos de docência situava-se entre 13 e 19 anos;

- 14 eram do sexo feminino, 10 do sexo masculino e 3 omitiram essa informação.

Os questionários respondidos pelos alunos perfizeram um total de 905, sendo predominantemente de alunos do sexo feminino (723 de alunas, 145 de alunos e 37 de sujeitos que omitiram esse dado). Vê-se assim que cada professor foi apreciado, em média, por aproximadamente 33 alunos. Estes alunos frequentavam os 20 e 30s anos da escola, apresentando uma média de idades de 22,3 anos.

Tratamento estatístico

A análise estatística dos dados passou pela sua caracterização descritiva e pelo tratamento inferencial. Neste último caso utilizámos o teste de Mann-Whitney para a comparação dos dois grupos independentes (professores e alunos) e o teste de Wilcoxon para os dois grupos relacionados (os professores nas diversas vertentes pesquisadas).

No que se refere à significância, considerámos sempre limiares bilaterais, à excepção da comparação entre o Eu Actual e o Eu Ideal. Neste caso o limiar considerado foi unilaterial, dado esperar-se um sentido determinado na eventual variação das respostas (Siegel, 1975).

RESULTADOS

A análise dos resultados foi feita item a item e ainda através do agrupamento dos 30 itens/base do questionário num conjunto de categorias mais englobantes por forma a permitir uma leitura mais fácil dos resultados. Deste agrupamento surgiram as seguintes categorias:

I. Autoconceito profissional (item 23)

II. Auto-exigências profissional (item 5)

III. Satisfação profissional (itens 20, 25, 16, 19)

IV. Autoconfiança no exercício profissional (itens 9, 21, 26, 27, 28)

V. Necessidades de aprovação profissional (itens 3, 10, 12)

VI. Competências relacionais na sala da aula (itens 7; 17; 4, 14, 15; 13; 8, 6, 11)

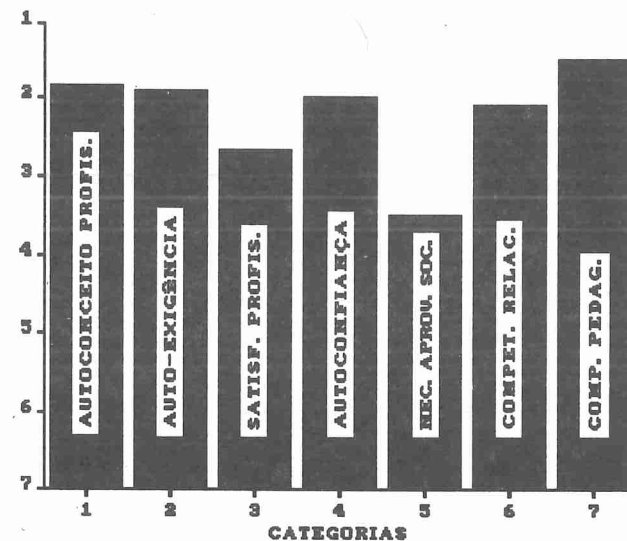
VII. Competências pedagógicas (itens 1, 18, 30)

Os três itens restantes foram desprezados por não se enquadrarem em nenhuma das categorias apontadas ou não terem cabimento no contexto deste grau de ensino.

Auto-Imagem actual

Face a esta categorização, a Auto-imagem actual dos docentes da nossa amostra apresentou o seguinte padrão médio:

GRÁFICO 1. Auto-imagem actual média dos professores da amostra



Da leitura destes valores poderemos dizer que o padrão médio dos professores da nossa amostra (considerando que se pode falar dessa abstração que é o professor "médio") é de uma pessoa:

- Com elevado autoconceito profissional (categoria I), confirmado, entre outras coisas, por uma enorme crença nas suas competências pedagógicas (categoria VII);
- Exigente consigo próprio (categoria II);
- Apresentando um grau considerável de satisfação profissional (categoria III).
- Face aos alunos declara-se seguro e autoconfiante (categoria IV) e com elevada competência relacional (categoria VI).
- No que respeita à necessidade de aprovação social (categoria V) assume desejar ser apreciado pelos seus alunos, e não tanto pelos seus colegas ou superiores.

Auto-Imagem actual / Auto-Imagem ideal

Comparados os valores do Eu Actual, isto é, o modo como professor se percebe, com o Eu Ideal, ou a forma como ele aspiraria a ser enquanto docente, vemos que, mesmo tendo sido encontrada uma Auto-imagem valorizada do Eu Actual, nem por isso o Ideal do Eu deixa de se distanciar do Eu Actual. E, muitas vezes, de forma estaticamente significativa (Quadro I).

E o que acontece principalmente ao nível das categorias I, II, III, e VII, em que todos os itens nelas incluídos se diferenciam significativamente, e ainda na categoria VI, em que metade dos itens revela diferenças dessa natureza.

Nas categorias IV e V os valores são praticamente equivalentes.

Auto-Imagem actual / Eu perante os colegas

Pondo agora em confronto a Auto-imagem actual do professor com o modo como considera que os colegas o vêem, podemos verificar, como primeira constatação, que em todos os itens em que existem diferenças nítidas nas apreciações (8 dos 30 do questionário), elas correspondem sempre ao seguinte raciocínio: "Eu sou de facto melhor do que os meus colegas pensam".

Quadro 1. Diferenças significativas entre as apreciações do Eu Actual e do Eu Ideal.

Nº DO ITEM	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS (WILCOXON)	CATEGORIAS
1	**	VII
5	*	II
6	*	VI
7	**	VI
9	**	IV
13	**	VI
14	**	VI
16	**	III
17	**	VI
18	*	VII
19	**	III
20	**	III
23	**	I
24	*	
25	**	III
30	*	VII

* = 0.01 < p <= 0.05 ** = p <= 0.01

E apreciando agora de forma mais pormenorizada as categorias em que essas diferenças se encontram (Quadro 2), vemos que, comparativamente com a opinião dos colegas, o professor tem um autoconceito profissional mais elevado (categoria I) traduzindo-se este por uma maior crença na suas competências pedagógicas (categoria VII) e relacionais (alguns itens da categoria VI). No que respeita à "necessidade de aprovação social" (categoria V), também aqui o seu desejo de agradar aos alunos e superiores é menor do que a suposição que é atribuída aos colegas.

Quadro 2. Diferenças significativas entre as apreciações do Eu Actual e do Eu perante os colegas.

Nº DO ITEM	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS(WILCOXON)	CATEGORIAS
1	*	VII
10	*	V
11	*	VI
15	*	VI
18	*	VII
22	*	
23	*	I
30	**	VII

* = 0.01 < p <= 0.05 ** = p <= 0.001

Auto-Imagem actual / Eu perante os alunos

Pondo em paralelo o Eu Actual e o Eu perante os alunos não se verificam diferenças notórias (Quadro 3). Com efeito, só 10% dos itens têm uma apreciação estatisticamente diferente (os itens 3, 9 e 25), sendo ainda cada um destes itens integrantes de categorias diversas (respectivamente V, IV e III).

Quadro 3. Diferenças significativas entre as apreciações do Eu Actual e do Eu perante os alunos.

Nº DO ITEM	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS (WILCOXON)	CATEGORIAS
3	*	V
9	**	IV
25	**	III

* = 0.01 < p <= 0.05 ** = p <= 0.01

Eu actual / Percepção pelos próprios alunos

Comparando agora, e finalmente, o perfil da imagem actual do professor com aquela que resulta da apreciação feita pelos próprios alunos através do questionário que elaborámos - "o professor visto pelos alunos" - verificámos que existe uma significativa diferença entre as duas percepções, principalmente naqueles itens que traduzem características mais facilmente perceptíveis. Dos 30 itens, 17 deles apresentam valores estatisticamente diferentes (Quadro 4).

Quadro 4. Diferenças significativas entre as apreciações do Eu Actual e a percepção expressa pelos próprios alunos.

Nº DO ITEM	NÍVEL DE SIGNIFICÂNCIA DAS DIFERENÇAS(MANN-WHITNEY)	CATEGORIAS
1	**	VII
2	*	VI
4	*	VI
5	*	II
8	**	VI
10	**	V
11	**	VI
13	**	VI
15	**	VI
17	**	VI
18	**	VII
21	**	IV
22	**	
25	*	III
26	**	IV
27	**	IV
30	*	VII

* = 0.01 < p <= 0.05 ** = p <= 0.01

Assim, e embora ao nível do autoconceito profissional (categoria I) as percepções sejam próximas, já no que se refere à auto-exigência profissional (categoria II) os alunos consideram esta menor que os próprios docentes.

No que respeita à satisfação profissional (categoria III), também aqui as apreciações são praticamente coincidentes. Elas divergem, no entanto, de modo considerável, nos aspectos relacionados com a autoconfiança e o à-vontade perante os alunos e superiores (categoria IV). Aqui três dos cinco itens integrados nesta categoria apresentam valores estatisticamente diferentes, revelando os professores um menor grau de autoconfiança quando apreciados pelos alunos.

Quanto à quinta categoria - necessidade de aprovação social - apenas no que respeita ao item "desejo de elogios dos superiores" os alunos acham que o professor os pretende mais do que o próprio reconhece.

A sexta categoria reporta-se às competências relacionais na sala de aula. Também nesta é notória uma auto-imagem do professor muito mais valorizada do que aquela que os alunos lhe devolvem. Em sete dos dez itens em análise há diferenças estatisticamente significativas.

Finalmente, as competências pedagógicas são também alvo de diferentes avaliações: apesar dos professores se considerarem altamente competentes, os alunos deslocam significativamente a média das suas apreciações para uma posição mais moderada.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Face aos dados recolhidos e apresentados fica claro que a Auto-imagem actual revelada pelos professores da nossa amostra é francamente positiva. Diríamos mesmo, que ela ultrapassa os valores que à partida supnhamos poder encontrar tendo em consideração os resultados de alguns estudos feitos com docentes de outros graus de ensino (vd. Actes du Congrès de L'AIRPE, 1988). Será pois lícito que nos interroguemos sobre os motivos deste facto.

Se tivermos como referência o citado estudo de Abraham (1982) vemos que também ela verificou que os professores da sua amostra se auto-apreciavam no sentido do Eu Ideal. Tal facto levou esta autora a defender que os sujeitos tendem a retratar-se, não em termos reais, mas segundo os padrões do que é socialmente aceite e desejável. Por detrás desta atitude poderíamos ver a

influência de dois possíveis factores: uma tendência para o conformismo com essas normas e a acção de resistências psicológicas de um análise pessoal objectiva.

Mas mesmo apresentando uma imagem pessoal bastante valorizada, tal não impediu que os professores da nossa amostra colocassem o seu Ideal de Eu num nível ainda superior. Se não quisermos entrar em explicações mais profundas bastar-nos-á ver esta questão no contexto da relatividade do nível de aspiração: o sujeita aspira sempre a ser melhor do que é.

Relativamente à Auto-imagem perante os colegas, a noção que nós fica da leitura dos dados é de que o professor se julga melhor do que os seus colegas possam pensar. Isto é, ele sente que não consegue (ou não conseguiu ainda) mostrar aquilo que de facto vale. Ou então, apesar de o revelar, os outros têm dificuldade em reconhecê-lo. Tal leitura poderia talvez ser compreendida no contexto das relações institucionais de competitividade.

Já no que se refere à Auto-imagem perante os alunos, ela parece ser bastante concordante com o Eu Actual. Mas, se tivermos em conta as apreciações feitas pelos próprios alunos, vemos que agora existe uma grande discordância entre a opinião real dos alunos e a Auto-imagem actual do professor, o que nos leva a questionar o porquê de tal facto. Talvez ele possa perceber-se à luz das relações de poder professor/alunos. Concretamente, se o professor é detentor das classificações a atribuir, há que manter com ele uma relação, no mínimo, não conflituosa, já que qualquer eventual atrito poderá fazer perigar a avaliação final. Por isso, no seu contacto diário lhe devolvem uma imagem favorecida. Ora quando a apreciação é feita de forma anónima, aí tendem a expressar livremente a sua opinião. Esta é, uma das possíveis formas de apreender as diferenças encontradas entre o Eu perante os alunos e o Eu visto pelos próprios alunos.

CONCLUSÕES

Para concluir, queremos lembrar uma vez mais que neste trabalho não se pretendeu mais do que uma abordagem exploratória da temática enunciada: auto e hetero-imagem docente numa população do Ensino Superior Politécnico, mais concretamente, numa ESE. A dimensão da amostra e a sua especificidade impede-nos de qualquer generalização abusiva. Daí que os resultados obtidos se possam entender apenas como pistas de orientação para estudos mais aprofundados.

Nesta perspectiva salientaremos os dados conclusivos que nos parecem mais relevantes:

1. Os professores do grau de ensino em causa - e ao contrário da ideia comumente referida do desencanto com a profissão - parecem ter de si uma auto-imagem profissional bastante positiva e mais valorizada do que a dos colegas de outros graus de ensino.

Como explicação para estes resultados será plausível argumentar com o diferente estatuto sócio-profissional de que gozam os professores do ensino superior (mesmo pondo de parte as diferenças entre o Universitário e o Politécnico).

2. Apesar da elevada Auto-imagem que estes professores apresentam de si, eles demonstram ainda, no entanto, algum nível de insatisfação. Daí que o seu Eu Ideal se situe, em termos gerais, a uma distância considerada significativa quando posto em confronto com o seu Eu Actual. Daí podermos pensar que também para estes professores terá cabimento a promoção de actividades de formação permanente visando o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A opinião expressa pelos próprios alunos viria também reforçar esta proposta.

3. Finalmente, pondo em confronto a Auto-imagem actual e a forma como outros significativos (no nosso caso os alunos) percebem o professor, não há uma verdadeira coincidência entre os valores atribuídos. Apesar destes valores não serem muito discrepantes, os alunos vêem, no entanto, os seus professores sob um ângulo menos positivo.

É claro que os docentes da nossa amostra estarão também eles naturalmente sujeitos, nas suas auto-apreciações, à influência do conformismo com os modelos desejáveis, bem como à acção de resistências psicológicas que os impedem de ver os seus aspectos mais negativos. Daí que tendam a dar de si mesmos uma imagem sobrevalorizada. Mas poderemos também perguntar-nos: E a imagem devolvida pelos alunos, será um ponto de referência fiel e isento? Não haverá também aqui factores a interferirem na objectividade das apreciações formuladas? E os outros significativos - colegas, superiores, opinião pública em geral - como o verão? Haverá também discrepâncias entre as diferentes apreciações quando postas em confronto?

Só a recolha de dados junto destes outros permitirá eventualmente avançar respostas que clarifiquem as dúvidas que se nos colocam e que aqui deixamos como proposta de futuros trabalhos.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHAM, A. (1982) - Le monde intérieur des enseignants. Issy-les Mouline aux: EAP.

ABRAHAM, A. (1972) - Matrice interpersonnelle du Soi Professionnel de l'enseignant. Issy-les-Moulineaux: Ed. Scientifiques et Psychologies.

ACTES DU CONGRÉS DE L'AIRPE, (1988) - V. Universidade de Aveiro, 15/28 de Julho de 1988 - Être Enseignant Aujhourd'hui. Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais.

GACHKEL, V.; Bouttier, D. (1970) - La fatigue chez les enseignants. Santé Mentale, (2), pp. 39-40.

ESTEVE, J.M.; FRACCHIA, A. F. B. (1988) - Le Malaise enseignant. In Actes Du Congrés de L'AIRPE, V. Universidade de Aveiro, 25/28 de Julho, Être Enseignant Aujourd'hui. Aveiro: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação, 1988.

SIEGEL, S. (1975) - Estatística não-paramétrica para as ciências do comportamento. São Paulo: McGraw-Hill.

CONTRIBUTO PARA O APROFUNDAMENTO CONCEPTUAL DO "MAL-ESTAR DOCENTE": A
IDENTIDADE DO PROFESSOR

Amélia Lopes

F.P.C.E.U.P.

Desde os anos 50, constata-se um crescente mal-estar entre os professores que, segundo Breuse (1984), se traduz em absentismo, abandonos, transferências e enfermidades nervosas. Se até aí eram as doenças somáticas (nomeadamente a tuberculose e as deficiências respiratórias) a causa principal da interrupção da actividade docente, a partir dessa década, 60% a 75% dos casos de interrupção dizem respeito a problemas psicológicos, sendo esta percentagem atingida sobretudo com professores jovens (Mandra, 1984).

Desde então, o problema tem sido objecto de numerosos estudos e desde cedo que se elegeram os casos mais frequentes em que a inadaptação se relaciona apenas com o exercício da função docente (Mandra, 1984).

Segundo Mandra (1984), Amiel (1984) e Abraham (1984) eles apresentam-se como distúrbios de registo depressivo, dolorosos e desvalorizantes, em que o fracasso profissional se confunde com o fracasso pessoal.

Referindo-se especificamente à situação que a este propósito se vive em França, diz-nos Mandra (1984) que os professores que recorrem às consultas são, no entanto, apenas 2%, pretendendo, assim, chamar a atenção para uma maioria de professores que mantêm com a profissão uma relação frágil e pouco flexível que se expressa no plano psicológico por mecanismos defensivos e no plano pedagógico por rotinação da acção e encerramento à mudança.

A definição de mal-estar docente de Manuel Esteve (1987) sintetiza e completa estas considerações. Para este autor ele corresponde a uma variável psico-social intermediária entre as exigências socio-educativas de mudança que acompanham a "explosão educativa" dos anos 50 e as práticas rotineiras e estereotipadas da maioria dos docentes, a qual se manifesta por ansiedade inibidora, como origem na percepção por parte do professor de que não possui os recursos pessoais necessários para responder às exigências que lhe são dirigidas. Segundo o autor, a formação, que seria o dispositivo capaz de evitar o mal-estar provocando nos professores ansiedade facilitadora - a que é fonte de

procura de novos meios - é, muitas vezes, a sua principal responsável ao transmitir modelos estereotipados de bom professor ao separar o conhecimento das relações interpessoais.

Robert Mandra (1984) relaciona-o, também, com a ausência ou inadequação da formação. Edouard Bayer (1984) entretanto, num artigo intitulado "prática pedagógica e representação da identidade profissional do professor" chama a atenção para o facto de esta situação se traduzir para o professor numa posição paradoxal caracterizada por uma oposição estável entre opinião e acção, teorias pessoais sobre educação e prática educativa real.

Para Ada Abraham (1984) as tentativas de compreensão desta problemática situam-se em duas dimensões: por um lado, as circunstâncias inerentes à escolha profissional e, por outro lado, as condições de exercício da profissão.

Dois razões levam-nos a insistir na segunda: o facto de o exercício profissional poder ajudar a resolver problemas inerentes à escolha profissional (Abraham, 1984) e o facto de serem os professores com melhores condições motivacionais os mais atingidos pelo mal-estar (Esteve, 1984).

Para Robert Mandra (1984) situam-se nos seguintes parâmetros as principais fontes de mal estar:

- a falta de um consenso claro - por sumário que fosse - no que diz respeito ao papel da escola no projecto de sociedade; o que provoca incertezas nos objectivos, programas e nos métodos de ensino.

- a insistência no recurso à autonomia dos alunos que altera totalmente as noções de respeito devido ao professor, de disciplina de trabalho, de influência educativa e de autoridade; o que põe em causa o modelo tradicional do professor.

- e finalmente, o facto de estas mudanças se inscreverem num conjunto mais amplo onde se percebe uma fragilidade cada vez maior dos indivíduos e sobretudo daqueles que trabalham em profissões de relação humana com forte conteúdo intelectual; o que indica que o mal-estar docente não é separável de um mal-estar social geral em que o Saber e a Pessoa são repensados.

Contexto sócio-histórico e interpretação do "mal-estar docente"

Toda a apresentação, que fizemos até ao momento, da temática do "mal-estar do docente" demonstra, inicialmente de modo implícito e finalmente de modo explícito - principalmente através do último parâmetro referido por Mandra

(1984), - a contingência sócio-histórica, quer da sua emergência, quer da sua problemática.

Tentaremos, por isso, agora, interpretá-lo à luz do seu contexto sócio-histórico - a partir da caracterização deste último, - com o objectivo geral de iniciar o aprofundamento da sua conceptualização actual - a qual Vera Villa (1988) considera ser escassa e insuficiente - e com o objectivo específico de discernir as dimensões profundas que estão na sua origem.

Nas décadas de 50 e 60, durante as quais o "mal-estar docente" se torna visível, inicia-se a desilusão em relação ao sistema social construído ao longo do século XVIII - baseado no equilíbrio sistémico de índices diversos, tais como a distanciação do individual relativamente ao social, a sociedade industrial, o capitalismo, a estatização, a ciência experimental, o profissionalismo e a escolarização (Nóvoa, 1987) - que, até aí, se manteve relativamente estável.

O despertar da crítica destes índices origina o desmoronamento gradual de todo o sistema, o que provoca, conseqüentemente, acréscimos de desordem, de desacordo, de conflito e de imprevisibilidade que se traduzem na impossibilidade de os seus participantes interagirem coerentemente nesse contexto. A construção de uma ordem social alternativa - condição necessária a todos os sistemas e à acção dos seus membros - exige a mudança das regras do jogo, a partir da desconstrução do sistema anterior em direcção a um novo equilíbrio sistémico daqueles diferentes índices (Nóvoa, 1987).

Ora, se a mudança do sistema social se elabora nos parâmetros da mudança dos sistemas de acção concretos (Crozier e Friedberg, 1977), perseguindo a manutenção do próprio sistema através da manutenção da possibilidade de os seus membros interagirem no seu seio, a construção da ordem social alternativa é no entanto dificultada, pois os próprios pilares em que se baseava, tradicionalmente, a acção social são postos em causa.

Estas duas considerações permitem-nos duas constatações:

- O "mal-estar docente" situa-se num contexto investido por uma tensão essencial (Kuhn, 1989) gerada numa fase de transição paradigmática de um sistema tradicional, tornado inoperante, a um sistema novo, adivinhado mas por construir na sua completude.

- Se, nessa transição, os actores sociais devem ter um papel activo, sem o qual ela não se verifica, a sua acção está, no entanto, inibida, pois também ela não se faz mais segundo os parâmetros tradicionais; o mal-estar tem como origem a perda da eficácia tradicional do professor sem que este possua os meios de construção de novas estratégias pedagógicas (Nóvoa, 1987).

Tendo em conta estas constatações diríamos que é, sobretudo a co-presença de um passado criticado e de um futuro apenas adivinhado - e portanto sem meios claros para a sua construção - que é fonte de tensão ou de "mal-estar docente". A crítica à tradição não é convergente; é uma crítica do passado em função de uma representação ténue da alternativa; os meios de acção são outros, mas não se sabe exactamente quais são eles.

À luz desta interpretação do "mal-estar docente", em que se identificam as dimensões profundas que estão na sua origem, quer a definição de Manuel Esteve (1984) - centrada nas noções de ansiedade inibidora e de ansiedade facilitadora -, quer a situação paradoxal referida por Bayer (1984) - que focaliza a oposição entre opiniões e acções nos professores em mal-estar -, quer o facto referido por Esteve (1984) de que são os professores jovens e mais adequadamente motivados para a docência os mais atingidos pelo "mal-estar", ficam esclarecidos. Operacionalmente preparados, pela sua história pessoal, para desempenharem tradicionalmente a docência e apenas mentalmente formados e motivados para um novo desempenho, os professores jovens instalam-se defensivamente e depressivamente no paradoxo, pois não estão identificados os meios facilitadores de acção coerente. Se a representação tradicional da docência funciona como esquema de acção - e portanto como representação social tal como a define Doise (1986) -, a alternativa sendo apenas vislumbrada, não se repercute em acção concordante.

Porque - como indica Mandra (1984) - o mal-estar social em que se enquadra o "mal-estar docente" se caracteriza, fundamentalmente, pelo questionamento dos conceitos de Saber e de Pessoa e porque consideramos que estes conceitos são, simultaneamente, os pilares da acção social e lugares de convergência de uma variedade de outros conceitos, vamos assumir que a procura de meios facilitadores da transição, da tradição à inovação, se faz sobretudo na identificação de conceitos de Saber e de Pessoa que se constituam como

alternativa aos conceitos tradicionais e, portanto, como alternativas de acção.

Fá-lo-emos recorrendo à noção de representação social, porque ela se situa entre o conceito e a imagem, porque a sua função essencial consiste em tornar o estranho familiar (Moscovici, 1984) dando conta da transformação de modos de conhecer (Moscovici, 1986) e porque se situa, ela mesma, num contexto teórico que pretende dar corpo "à reconceptualização da ciência que existe em função de uma nova ciência cujo perfil apenas se vislumbra" (Santos, 1989, pág. 169) com vista à construção de um saber alternativo ao "conhecimento anónimo que reduziu a praxis à técnica" (Santos, 1989, pág. 169). Um saber que é uma construção sócio-histórica em que os grupos e indivíduos participam de forma activa e cooperativa motivada pela necessidade de solucionar situações problemáticas surgidas na actividade colectiva, para as quais os meios habituais se tornaram inoperantes (Gergen, 1986); um saber em que o consenso - a objectividade - nasce do conflito quando este é gerador de altos níveis de comunicação - de intersubjectividade (Gergen, 1986; Shotter, 1986; Santos, 1989); um saber que sendo ecológico, sistémico e comunicacional encontra na sua demarcação contextual microssocial - na região - o seu lugar dinâmico e produtor (Gergen, 1986; Shotter, 1986; Santos, 1989).

Do mal-estar docente à identidade do professor

Identificação dos meios facilitadores de acção social coerente em fase de transição: do conceito de representação social aos conceitos de Saber prototípico e de Descentralização da identidade.

As representações sociais são simultaneamente colectivas e individuais, transmissíveis e produzíveis, modos de conhecer e de agir. A partilha, entretanto, é condição quer da sua manutenção, quer da sua transformação, como o é a relação entre representação e sistema de comunicação correspondente.

Mantêm-se enquanto são fonte de partilha e de acções concordantes; o "mal de transição" inicia-se quando a partilha deixa de fluir e quando representações e acções se tornam discordantes. Assim se inicia o processo de desconstrução - construção de conceitos, enfim, de transformação das representações sociais.

O restabelecimento da ordem implica a objectivação das representações em desuso em conteúdos figurativos que, inseridos em contextos de comunicação diversificados, apelam a esquemas já familiares para a construção de novas

representações que mantenham com os contextos e com as restantes representações uma relação de coerência. Interessa frisar que são os conteúdos figurativos enquanto inseridos em sistemas de comunicação que asseguram, não só a transformação - a dinâmica do processo -, mas também a continuidade e o consenso na transformação. Eles funcionam assim, como meios facilitadores da transição. A nossa análise deve, então, incidir na sua determinação.

Criticando Moscovici por não conceptualizar suficientemente os meios que permitem as transformações das representações e dizendo com Potter e Linton (1985 ab) que estes são, em si, constitutivos das representações, Shotter (1986) procura esses meios na identificação do processo prototípico de produção de conhecimentos. Este, segundo o autor, consiste numa provisão prototípica (essencia que faz frente à estranheza e desordem) provocadas pela emergência, na actividade colectiva, de impasses, para os quais os processos habitualmente utilizados deixaram de fazer sentido. Essa provisão é a partilha de sentimentos que emerge numa circunstância já partilhada. É a essa partilha que Shotter (1986) chama conhecimento prototípico ou conhecimento de transição, pré-linguístico, identidade de sentimentos, tópico sensível, estrutura de entrada, pensamento corporal, prático, sensorial, apaixonado ou ainda sentido do lugar.

Situando-se entre o gesto e a imagem ele introduz um primeiro ponto fixo para o fluxo da sensação que abre caminho ao significado comum (sentido comum, i.e. senso comum) possibilitador de uma multiplicidade de transferências posteriores. Este conhecimento tem uma função figurativa e enquanto tal formativa: funciona, então, como conteúdo figurativo para a transformação (formação) das representações, pois inserido num sistema de comunicação gera intersubjectividade, fonte de objectividade e de consenso.

Segundo Shotter (1986) não é de know that, nem de know how que se trata mas de knowing from; um conhecimento microssocial, mais retórico que lógico onde a linguagem é constitutiva quer das representações, quer das identidades e que deve ser descoberto, não a partir dos sentimentos em si - o que seria impossível - mas a partir das condições sociais que o permitem, condições específicas de comunicação.

Após este resumo do pensamento de Shotter, estamos em condições de propor que a sua noção de saber prototípico, ou seja, o modo de comunicação que ele implica, se constitua como meio de transformação das representações e portanto

das ações, agindo como conteúdo figurativo e formativo capaz de assegurar um mínimo de consenso e coerência na transição, dinamizando e construindo a alternativa, ou seja, facilitando-a, baixando os níveis de ansiedade ou de tensão que as discrepâncias da desconstrução provocaram.

No entanto este modo de comunicação repercutir-se-á, necessariamente, também, no conceito de Pessoa que neles intervem.

Edward Sampson (1985) dá-nos, a este propósito um contributo oportuno. Crítica os conceitos de identidade baseados na singularidade e unidade da Pessoa e nas formas basicamente defensivas de preservação do seu equilíbrio, nomeadamente os conceitos de Erikson (1959) e Greenwald (1980).

Considerando que todas as culturas e todas as épocas históricas têm necessidade de coerência e ordem, embora as procurem de modos diferentes, diz-nos que esses conceitos têm implícitas noções de ordem e de coerência egocêntrica e autocrática, incompatíveis com os ideais de democracia e liberdade das sociedades em que se constituíram; são, por isso, mais geradores de desordem que de ordem.

Baseia-se, então, na teoria do equilíbrio da Física (Prigogine e Stengers, 1984), na noção de ordem anárquica (Ogilvy, 1979; Taylor, 1982) e na noção de textos sem autor, para propor a descentralização do conceito de identidade. Referir-nos-emos, apenas, à primeira e à segunda.

Com a primeira; a teoria do desequilíbrio diz-nos que nos sistemas abertos-fechados, tais como os sistemas vivos, as estruturas de ordem são dissipativas ou de processo, geradas nas flutuações contínuas, e produtivas na dissipação; não só em desequilíbrio são ordenadas e coerentes sendo o desenvolvimento multifacetado e espontâneo a sua essência. Em equilíbrio são isoladas, autocontidas e incoerentes.

A segunda, baseia-se na noção de ordem anárquica de Taylor (1982). Segundo este autor a anarquia caracteriza-se pela descentralização e não pelo caos e é, em settings microssociais, uma forma viável, ordenada e coerente de sociação pois põe em jogo lealdades múltiplas e relações multifacetadas. As primeiras provocam vinculações diversas, alargando pontos de referência e pontos de vista e facilitando, assim, a gestão de conflitos. As segundas, fundando-se na presença e visibilidade, promovem a partilha de perspectivas.

Sampson propõe-nos, assim, um conceito de identidade sociocêntrica situada na pessoa, uma estrutura dissipativa preocupada com as suas relações e inseridas

na comunidade, uma estrutura de ordem em desequilíbrio, ou seja, envolvida e intercomunicante, geradora de consenso. Só esta identidade, que envolve altos níveis de comunicação, diz-nos Sampson, pode despertar as estruturas auto-contidas, adormecidas, dos conceitos tradicionais, pois estes, ao externalizarem a ordem e a coerência, destruíram em muito os meios auto-reguladores iniciais.

Se considerarmos esta noção de identidade de Sampson e a noção de saber prototípico de Shotter, tal como temos vindo a argumentar, meios simultaneamente, de transição, de transformação, de comunicação, de objectivação e de formação, atingimos, finalmente, o nosso objectivo: identificar os conceitos de Saber e de Pessoa que se representem e se constituam como meios facilitadores da transição entre a tradição e a inovação e, portanto como construtivos de uma Identidade do Professor nessa transição.

A formação e a identidade do professor

De facto, assim definidos, Saber prototípico e Identidade descentralizada, o primeiro acentuando a face social e o segundo a face pessoal de uma mesma interface de ordem pessoal, seriam representativos e constitutivos de uma Identidade do professor. Identidade que como diz Semin (1986) coincide com a própria representação social, fonte de previsões e coerências, a partir de um conhecimento particular em settings particulares.

A formação, em sentido geral, poderá promover essa Identidade do professor, na medida em que se enquadre nas condições de comunicação que exigem os conceitos de Saber e Pessoa com que a definimos. Entre essas condições contam-se como essenciais, a organização microssocial e a partilha de um sentido comum em actividades colectivas (despertadoras das identidades auto contidas); partilha que depois verbal, se exige ainda comunicante e estimulante de novas relações e construções. Notável é que esta última nunca surgirá sem a primeira; a intersubjectividade (Semin, 1986). O que torna urgente precisar o que ela implica, o Saber e a Pessoa que permitem a sua construção, o sistema de comunicação que os provoca. Shotter (1986) propõe-nos para esse efeito a comunicação não distorcida de Habermas. Em geral, diríamos que se tratará de uma comunicação mais orquestral que telegráfica (Winkin, 1981), da qual nos devemos esforçar por escrever a partitura.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, A. (1975), El mundo interior del docente, Promocion Cultural, Barcelona.
- ABRAHAM, A. (1984), Problematica del diagnostico de la salud mental del enseñante, in: Esteve, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- AMIEL, R. (1984), Psicopatologia del malestar de los enseñantes, in: Esteves, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- BAYER, E. (1984), Práctica pedagógica y representaciones de la identidad profesional del enseñante, in: Esteve, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- BREUSE, E. (1984), Identificación de las fuentes de tension en el trabajo profesional del enseñante, in: Esteve, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977), L'acteur et le système, Éditions du Seuil, Paris.
- DOISE, W. & PALMONARI, A. (1986), Caractéristiques des représentations sociales, in: Doise, W. & Palmonari, A. (1986), Représentation sociales, Dechacheux et Niestlé, Paris.
- EMLER, N. (1986), The relative significance of social identities: a comment on Duveen and Lloyd. British Journal of Social Psychology, 25, 231-232.
- ERICKSON, E. H. (1959), Identity and the life cycle. International University Press, New York.
- ESTEVE, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1987), El malestar docente, Laia, Barcelona.
- GERGEN, K. J. (1985), The social constructionist movement in Modern Psychology. American Psychologist, 3, 266-275.
- GREENWOOD, A. G. (1980), The totalitarian ego: fabrication and revision of personal history. American Psychologist, 35, 603-618.
- KUHN, T. (1989), A tensão essencial, Edições 70, Lisboa.
- MANDRA, R. (1984), Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha per el Ministerio de Educación Nacional in: Esteve, J. M. (1984), Profesores en conflicto, Narcea, Madrid.
- MOSCOVICI, S. (1984), The phenomenon of social representation, in: Farr, R. M. & Moscovici, S. (1984), Social representations. Cambridge University Press, Cambridge.
- MOSCOVICI, S. (1986), L'ére des représentations sociales, in: Doise, W. & Plamonari, A. (1986), Représentations sociales, Délachaux & Niestlé, Paris.
- NÓVOA, A. (1987), Le temps des professeurs: analyse socio-historique de la profission enseignante au Portugal (XIII-XX siècle), vol. I, vol. II, INIC, Lisboa, pp. (1-69)-(765-793).
- OGILVY, J. (1979). Many dimensional man. Harper & Row, New York.
- POTTER, J. & LITTON, I. (1985a), Some problems underlying the theory of social representations. British Journal of Social Psychology, 24, 81-90.

- POTTER, J. & LITTON, I. (1985b), Representing Representations: a reply to Moscovici. Semin and Hewstone. British Journal of Social Psychology, 24, 99-100.
- PROGOGINE, I. & STENGERS, I. (1984), Order out of chaos: man's new dialogue with nature: Bantam, New York.
- SAMPSON, E. E. (1985), The decentralization of identity: toward a revised concept of personal and social order. American Psychologist, 11, 1203-1211.
- SANTOS, B. S. (1989), Introdução a uma ciência pós-moderna, Afrontamento, Porto.
- SEMIN, G. R. (1986), The individual, the social and the social individual. British Journal of Social Psychology, 25, 177-180.
- SHOTTER, J. (1986). A sense of place: Vico and the social production of social identities. British Journal of Social Psychology, 25, 199-211.
- TAYLOR, M. (1982), Community, anarchy and liberty. Cambridge, University Press, London.
- VILLAS, V. (1988), La crisis de la funcion docente, Promolibro, Valencia.
- WINKIN, Y. (1981), La nouvelle communication, Éditions du Seuil, Paris.

PADRÕES ATRIBUCIONAIS DA REALIZAÇÃO ESCOLAR DE PROFESSORES E ALUNOS

Antônio M. Barros

I. E. - UNIVERSIDADE DO MINHO

A teoria da atribuição surgiu com os trabalhos de Fritz Heider em 1958 e foi utilizada pelos psicólogos sociais com o objectivo de analisar os processos pelos quais os indivíduos explicam o comportamento dos outros. Devido à diversidade de diferentes abordagens atribucionais em diferentes campos da psicologia, não se pode dizer que exista uma única teoria da atribuição que possua um sistema teórico unificado (ver Kelley, 1973). Contudo, há algumas premissas básicas que são comuns a todos os modelos atribucionais. Pressupõe-se que as cognições desempenham um papel central no comportamento, que os indivíduos estão motivados para procurar uma explicação causal para os acontecimentos do seu meio físico e social e que a compreensão causal tem a função de atingir determinados objectivos pessoais, adquirir mestria cognitiva e assegurar a sobrevivência do indivíduo. Como afirma Kelley (1971) "o atribuidor não é simplesmente um atribuidor em busca de conhecimento; o seu objectivo latente é o de lidar eficazmente consigo mesmo e com o meio" (p. 22).

A teoria da atribuição refere-se aos julgamentos causais que os indivíduos utilizam para explicar a ocorrência de determinados acontecimentos a si mesmos ou aos outros. O pressuposto central é o de que os indivíduos estão constantemente em busca das causas dos acontecimentos pessoais ou ambientais e que a compreensão de tais causas lhes proporcionará um funcionamento psicológico mais adaptativo (Heider, 1958; Kelley, 1967; Weiner, 1985). O que significa aqui a palavra "causa"? É uma resposta à pergunta "porquê". Causas são interpretações produzidas pelo sujeito que percebe (actor ou observador) e que visam explicar a relação entre uma acção e um resultado. A atribuição causal refere-se, então, ao porquê da ocorrência de um dado resultado.

MODELO ATRIBUCIONAL DE WEINER

As primeiras investigações, surgidas no âmbito da psicologia social, rapidamente se estenderam a outros domínios da investigação psicológica com

especial relevo para o domínio educativo e mais especificamente para as situações de realização escolar. Weiner (1979; 1986) sustenta que as atribuições causais do sucesso e insucesso escolar são da maior importância para a compreensão dos comportamentos de realização escolar. A busca da compreensão dos comportamentos de realização dos alunos pode conduzir à formulação de questões do seguinte tipo: "Porque é que eu reprovei a esta disciplina?", "Porque é que este aluno tirou melhor nota do que aquele?", "Porque é que os alunos desta turma têm tão maus resultados na minha disciplina?"

Um grande número de investigações tem procurado identificar as principais causas utilizadas por alunos e professores para explicar o sucesso e o insucesso escolar. Weiner e seus colaboradores (Weiner, Frieze, Kukula, Reed, Rest & Rosenbaum, 1971; Weiner, 1979) postularam que os indivíduos utilizariam quatro factores para interpretar o resultado de um acontecimento de realização: capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Isto é, ao tentar explicar o sucesso ou o insucesso anterior, o indivíduo avalia o seu nível de capacidade, a quantidade de esforço dispendida, a dificuldade da tarefa e a magnitude e direcção da sorte experienciada. Pressupõe-se que o resultado da tarefa de realização é atribuído diferencialmente a estes quatro elementos. Contudo, estas quatro causas não são as únicas determinantes percebidas do sucesso ou do insucesso escolar e a lista das principais causas identificadas em diversos estudos empíricos é muito mais extensa.

A necessidade de identificação de uma estrutura causal subjacente à diversidade de explicações causais fornecidas pelos sujeitos, levou à criação de uma taxonomia das causas, com o fim de explicar as semelhanças e as diferenças entre as diversas causas inventariadas e delimitar as suas propriedades comuns. Basicamente, foram identificadas três dimensões causais (Weiner et al., 1971; Weiner, 1979): locus de causalidade, estabilidade e controlabilidade. O locus de causalidade refere-se à diferenciação entre causas internas, isto é, localizadas na própria pessoa (ex: capacidade e esforço) e causas externas, localizadas fora da pessoa (ex: dificuldade da tarefa e sorte). A estabilidade define as causas como estáveis (invariantes), isto é, que permanecem relativamente constantes ao longo do tempo (ex: capacidade e esforço habitual) e como instáveis, isto é, variáveis no tempo (ex: esforço imediato e sorte). A controlabilidade faz a distinção entre causas controláveis, isto é, sob o controlo da vontade do sujeito (ex: esforço e ajuda dos outros) e causas incontroláveis, fora do

controlo da vontade do sujeito (ex: capacidade e dificuldade da tarefa) (Quadro 1). Posteriormente, os teóricos do modelo reformulado do desânimo aprendido (Abramson, Seligman e Teasdale; 1978) formularam uma quarta dimensão: globalidade versus especificidade; os elementos causais específicos afectam as acções individuais específicas, enquanto que os elementos causais globais afectam as acções do indivíduo numa ampla variedade de situações.

Ao nível das consequências ou implicações das atribuições causais para o pensamento e a acção, dois aspectos assumem particular relevância: a expectativa de sucesso e as reacções afectivas. De um modo geral constatou-se que a estabilidade das causas aparece mais associada com as expectativas de sucesso futuro, enquanto que o locus de causalidade aparece mais estreitamente ligado às reacções afectivas. Weiner (1985) evidenciou uma relação entre a dimensão de estabilidade e as expectativas de sucesso, tendo demonstrado que as mudanças na expectativa de sucesso após um dado resultado são influenciadas pela percepção da estabilidade da causa do acontecimento. Assim, por exemplo, o insucesso atribuído a factores estáveis (falta de capacidade), diminui a expectativa de sucesso futuro, enquanto que a atribuição do insucesso a factores instáveis (falta de esforço) aumenta a expectativa de sucesso futuro. Um outro tipo de relação é a que liga as emoções a dimensões causais específicas. Weiner (1980, 1985) refere que as emoções para além de funcionarem como reacções a atribuições específicas e de serem motivadoras da acção, também funcionam como pistas que orientam os processos de atribuição causal. As investigações têm revelado a existência de diferentes reacções afectivas após a interpretação de um acontecimento como sucesso ou fracasso. Em geral, o sucesso parece estar associado com a felicidade e o fracasso com a frustração e a tristeza (Weiner, Russel & Lerman, 1979). As atribuições internas aumentam a intensidade das reacções afectivas após o sucesso e o insucesso, enquanto que as atribuições externas a reduzem. A título de exemplo, o orgulho e a vergonha são maximizados quando os resultados são atribuídos a factores internos e são minimizados quando os resultados são atribuídos a factores externos.

Será interessante ainda analisar a ligação entre as atribuições causais de sucesso e de insucesso e o comportamento de realização. Existe evidência de que a percepção causal influencia a persistência, a intensidade e a escolha de tarefas de realização. Os indivíduos que tendem a atribuir o insucesso a causas instáveis e controláveis, como por exemplo o esforço, tendem a persistir mais

tempo e a colocar mais empenhamento na realização das tarefas. Pelo contrário, os indivíduos que atribuem o insucesso a causas estáveis e incontroláveis, como por exemplo a capacidade, tendem a ser menos persistentes e a colocar menos empenhamento na realização das tarefas. Por outro lado, verificou-se que os alunos preferem tarefas compatíveis com a suas atribuições causais; por exemplo, os que atribuem o sucesso à sua capacidade escolhem tarefas determinadas pela competência, os que atribuem o sucesso à sorte preferem tarefas que dependam da sorte.

PADRÕES ATRIBUCIONAIS DO SUCESSO E INSUCESSO ESCOLAR

Aspectos Metodológicos

Um grande número de investigação tem procurado identificar as causas percebidas do sucesso e insucesso em contexto escolar e a forma como as atribuições causais funcionam como mediadoras das expectativas de sucesso futuro e das reacções afectivas ao sucesso e insucesso (Bar-Tal, 1978; Bar-Tal, 1982; Bar-Tal & Darom, 1979; Bar-Tal & Guttman, 1981; Bar-Tal, Golderg & Knaani, 1984; Butler, 1986; Cooper & Burger, 1980; Elig & Frieze, 1975; Frieze, 1976; Weiner, 1979, 1980, 1988). As metodologias utilizadas por estas investigações induziam situações de sucesso ou de insucesso ou então avaliavam as atribuições reais ou imaginadas de realização escolar, pedindo aos alunos e/ou aos professores que fornecessem explicações para os resultados escolares ou para os resultados escolares dos seus alunos.

Algumas dificuldades podem ser apontadas à metodologia empregue por uma grande parte dos estudos relativos à exploração das atribuições em contexto escolar, o que em nossa opinião poderá traduzir algumas imperfeições. Em primeiro lugar, não se pergunta aos indivíduos as causas que eles utilizam para explicar os seus sucessos e insucessos, fornecendo à priori aos sujeitos as quatro causas propostas por Weiner e colaboradores (Weiner et al, 1971): capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e sorte. Ora, estas causas podem não ser percebidas pelos sujeitos de investigação como as mais responsáveis pelo resultado obtido ou até podem não existir no seu reportório cognitivo. De acordo com Heckhausen e colaboradores (Heckhausen, Schmalt & Schneider, 1985) essas causas só representam 50% das respostas fornecidas pelos sujeitos em contexto

laboratorial, sendo provável que esta percentagem seja ainda mais reduzida nas situações reais. Aliás, alguns investigadores utilizaram mais do que essas 4 causas, uma vez que constataram que elas não representavam todas as percepções causais possíveis (Bar-Tal & Darom, 1979; Bar-Tal et al., 1981; Cooper & Burger, 1980; Elig & Frieze, 1979; Frieze, 1976; Frieze & Snyder, 1980; Weiner, Russel & Lerman, 1979). Estes estudos demonstraram que os alunos explicam os seus desempenhos escolares com uma ampla variedade de causas para além das quatro anteriormente referidas, como por exemplo, a preparação em casa, disposição, esforço habitual, interesse, atenção, ajuda dos outros, etc.

Bar-Tal e colaboradores (Bar-Tal et al., 1982) demonstraram que as causas, que os indivíduos utilizam, variam em função da situação, do resultado e da natureza das tarefas de realização. A revisão das investigações baseadas no modelo de Weiner indica que muitos estudos violaram os princípios fenomenológicos básicos da metodologia em que o estudo das atribuições deveria estar baseado, dado que: (a) os sujeitos estavam limitados a utilizar somente as quatro causas originalmente propostas por Weiner e colaboradores (Weiner et al., 1971) e (b) o significado das 4 causas relativamente às dimensões era imposto pelos investigadores, com base nas taxonomias existentes. Contudo, a categorização à priori das causas não favorece em termos de avaliação a forma como o indivíduo percebe a situação (Bar-Tal et al., 1984; Weiner, 1983). Os indivíduos diferem em relação ao significado que adicionam às diferentes causas, isto é, algumas causas podem ser consideradas estáveis para alguns indivíduos e instáveis para outros. Além disso, as mesmas causas podem ser consideradas internas numa dada situação e externas numa outra situação.

Análise de dois estudos

Tendo em conta algumas das deficiências metodológicas apontadas, empreenderam-se dois estudos com o objectivo de identificar as causas mais utilizadas pelos alunos e professores portugueses para explicar o sucesso e o insucesso escolar. O primeiro utilizou uma amostra de 435 alunos de ambos os sexos, do ensino básico e secundário, do 7º ao 12º ano de escolaridade. As principais causas mencionadas pelos alunos para explicar os seus resultados escolares podem observar-se no quadro 2. A causa mais referida pelos alunos dos dois níveis de ensino é os seus "hábitos e estratégias de estudo", o que indica

a consciência que eles têm acerca da importância do esforço para os resultados escolares. Para além desta causa, os alunos mais novos (7º ao 9º ano) explicam os seus sucessos e insucessos escolares predominantemente pela sua atenção nas aulas, o seu comportamento na sala de aula, o interesse pela matéria, o método de ensino do professor e a compreensão da matéria. Por seu turno, os alunos mais velhos (10º ao 12º ano) fornecem como principais explicações, o seu interesse pela matéria, a competência do professor, o relacionamento com os seu pais, a ansiedade do aluno e a sua atenção nas aulas. Este resultado replica parcialmente as descobertas de estudos realizados noutros contextos culturais (Bar-Tal et al., 1982; Cooper & Burger, 1980; Russell et al., 1987), segundo as quais, os alunos utilizam com grande frequência atribuições ao esforço (imediato e habitual) para explicar os seus resultados escolares. Este facto poder-se-á dever a que muitas das referências verbais dos professores na sala de aula reforçam o esforço do aluno e a sua importância para o sucesso e criticam a falta de esforço. Na verdade, a falta de esforço é socialmente indesejável e punível e o seu exercício recompensável. Os resultados também mostram algumas diferenças etárias quanto às causas que os alunos utilizam. Os alunos mais novos mostraram-se mais propensos a fazer atribuições a factores internos, enquanto que os alunos mais velhos tenderam a fornecer atribuições mais externas. Por exemplo, a competência do professor foi considerada como mais importante para os alunos mais velhos do que para os alunos mais novos. Em suma, os alunos demonstraram partilhar a responsabilidade pelos resultados escolares entre si mesmos, o professor e as circunstâncias externas.

O segundo estudo foi realizado com 120 professores do ensino básico e secundário de ambos os sexos, de quatro diferentes distritos do país (Porto, Braga, Bragança e Viana do Castelo). Com este estudo pretendia-se investigar as atribuições que os professores utilizam para explicar os sucessos e insucessos dos alunos. Dentro desta linha de investigação, a questão mais importante tem sido a de saber se os professores atribuem os sucessos a si próprios ou aos alunos e se assumem a responsabilidade pelos insucessos ou, pelo contrário, colocam a responsabilidade na pessoa do aluno. A investigação tem mostrado resultados inconsistentes. Isto é, alguns estudos evidenciaram um padrão atribucional ego-defensivo nos professores, segundo o qual os professores creditavam a si próprios os sucessos dos alunos e culpavam o aluno ou as situações externas pelos insucessos (Brandt, Hayden & Brophy, 1975; Wiley &

Eskilson, 1978). Outros estudos evidenciaram um padrão "contra-defensivo", em que os professores atribuíam os sucessos aos alunos e assumiam a responsabilidade pelos insucessos (Ames, 1975; Tetlock, 1980). O estudo de Brandt e colaboradores (1975) sugere que as atribuições mais defensivas surgem em contexto laboratorial, sendo pouco defensivas quando os professores se confrontam com situações naturais.

Assim sendo, o nosso estudo teve como objectivos fundamentais a identificação das principais causas que os professores utilizam para explicar os resultados escolares dos seus alunos e a análise do padrão atribucional que os caracteriza. As causas mais indicadas, encontram-se no quadro 3. Como se pode observar as duas causas mais referidas do sucesso e insucesso foram o interesse/motivação do aluno pelas disciplinas e o estudo habitual do aluno. Relativamente ao sucesso os professores apontaram ainda as seguintes causas: capacidade do aluno, métodos e estratégias de ensino do professor, bom ambiente familiar do aluno, relação professor-aluno, modo como os testes são elaborados (objectivos bem definidos, linguagem clara, etc.) e atenção nas aulas. Quanto ao insucesso os professores apontaram sobretudo as seguintes causas: baixo nível sócio-económico da família do aluno, programas mal elaborados (mal adaptados à vida), ambiente familiar do aluno, capacidade do aluno, atenção do aluno nas aulas e modo como o teste é elaborado pelo professor. Estes resultados indicam que os professores repartem a responsabilidade do sucesso entre si mesmos, os alunos e algumas circunstâncias externas. Em relação ao insucesso, os professores atribuem-no mais à pessoa do aluno e às situações externas, assumindo um menor grau de responsabilidade pessoal do que no caso de sucesso. Este resultado parece sugerir a presença de um padrão atribucional "ego-defensivo" nos professores portugueses. Em relação à atribuição - capacidade do aluno - os professores foram menos inclinados a atribuir o insucesso dos alunos à ausência de capacidade do que em atribuir o sucesso à presença de capacidade. Isto parece significar que os professores acreditam na maleabilidade dos alunos bem sucedidos quanto ao seu potencial de progresso, mas não se mostram inclinados a admitir a probabilidade de sucesso no futuro aos alunos que são percebidos como em insucesso.

Em suma, os resultados de ambos os estudos permitiram evidenciar padrões diferenciais de atribuição causal entre professores e alunos na explicação dos sucessos e insucessos escolares dos alunos. Os professores atribuem os

resultados escolares dos seus alunos principalmente a factores dependentes dos alunos e portanto fora do seu próprio controlo. Os alunos, por seu turno, tendem a repartir entre si, os professores e as circunstâncias externas a responsabilidade pelos seus desempenhos escolares. Estes resultados permitem admitir o risco de um conflito interpessoal na sala de aula, face às diferentes atribuições fornecidas por professores e alunos para explicar os resultados escolares.

Conclusões Gerais

Os dados da teoria da atribuição e o conhecimento dos padrões atribucionais que caracterizam os professores e os alunos reveste-se de grande importância para a compreensão dos comportamentos de realização escolar. Como referem Kelley e Michela (1980) as atribuições afectam as nossas reacções afectivas acerca dos acontecimentos passados, as nossas expectativas acerca dos acontecimentos futuros, as nossas atitudes e reacções face ao comportamento das outras pessoas, as nossas concepções acerca de nós próprios e os nossos esforços para melhorar o nosso futuro. A sala de aula é um local privilegiado para a investigação e análise dos processos de auto e de hetero-atribuição causal. Professores e alunos tendem a atribuir causas para explicar os sucessos e os insucessos dos seus alunos. Como verificámos, as atribuições dos professores não correspondem às dos seus alunos. Segundo o modelo de Weiner, as atribuições constituem determinantes importantes das expectativas e dos comportamentos dos indivíduos. As expectativas dos professores quanto aos desempenhos futuros dos seus alunos, influenciam o seu comportamento para com o aluno. Finalmente, os comportamentos assumidos pelos professores relativamente aos alunos contribuem para influenciar as atribuições causais destes. A forma como é utilizado o feedback dos professores, por exemplo, parece ser um importante meio para a comunicação das expectativas dos professores em relação aos alunos. Os professores tendem a dar mais elogios e a dispensar mais tempo com os melhores alunos (Brophy, 1983).

Outra constatação importante refere-se ao impacto exercido nas atribuições pelas atitudes dos professores relativamente ao ensino. Os professores que colocam um alto valor no ensino tendem a assumir uma maior responsabilidade pessoal pelas suas próprias acções e pelo desempenho dos seus alunos, enquanto que os professores que valorizam menos o ensino, atribuem com mais frequência o

desempenho à pessoa do aluno ou a factores externos (Ames, 1982).

Por último, convém realçar que os comportamentos de realização dos alunos também influenciam as atribuições causais dos professores. O empenhamento, a persistência e o esforço desenvolvidos pelos alunos na realização das tarefas escolares são índices comportamentais importantes utilizados pelos professores para as atribuições e comportamentos destes em relação aos alunos.

O conhecimento destes dados reveste-se de evidentes implicações práticas. De facto, foram desenvolvidos programas de treino atribucional para professores que demonstraram provocar mudanças nas atribuições utilizadas pelos alunos para explicar os seus desempenhos. Por outro lado, o conhecimento dos efeitos provocados pelo feedback verbal e não-verbal fornecido pelos professores e outros agentes educativos em relação aos desempenhos dos alunos, bem como o modo como estes interpretam e utilizam esses feedbacks, pode ajudar os professores a fornecer feedback susceptível de produzir um valor motivacional mais elevado. Por estas razões, a formação de professores inicial, em serviço ou contínua deveria incluir programas de treino atribucional.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMSON, L. Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. Journal of Abnormal Psychology, 87, 49-74.
- AMES, R. (1975). Teachers' attributions of responsibility: Some unexpected non defensive effects. Journal of Educational Psychology, 67, 668-676.
- AMES, R. (1982). Teachers' attributions for their own teaching. In J.M. Levine & M. C. Wang (Eds.), Teacher and student perceptions: Implications for Learning. Hillsdale, N. Jersey: Erlbaum.
- BAR-TAL, D. (1978). Attributional analysis of achievement-related behavior. Review of Educational Research, 48, 259-271.
- BAR-TAL, D. (1982). The effects of teachers' behaviour on pupils' attributions: a review. In Antaki, C. & Brewin, C. R. (Eds.), Attributions and Psychological change: applications of attributional theories to clinical and educational practice. N. York: Academic Press.
- BAR-TAL, D. & Daron, E. (1979). Pupil's attributions of success and failure. Child Development, 50, 264-267.
- BAR-TAL, D. & Guttman, J. (1981). A comparison of teachers' pupils' and parents' attributions regarding pupils' academic achievements. British Journal of Educational Psychology, 51, 301-311.
- BAR-TAL, D., Goldberg, M. & Knaani, A. (1984). Causes of success and failure and their dimensions as a function of SES and gender: a phenomenological analysis. British Journal of Educational Psychology, 54, 561.
- BAR-TAL, D., Raviv, A., Raviv, A., & Bar-Tal, Y. (1982). Consistency of pupils' attributions regarding success and failure. Journal of Educational Psychology, 74, 104-110.
- BRANDT, L. J., HAYDEN, M. E., & Brophy, J. E. (1975). Teachers' attitudes and description of causation. Journal of Educational Psychology, 67, 677-682.
- BROPHY, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. Journal of Educational Psychology, 75, 631-661.
- BUTLER, R. (1986). The role of generalised expectancies in determining causal attributions for success and failure in two social classes British Journal of Educational Psychology, 56, 51-63.
- COOPER, H. M., & Burger, J. M. (1980). How teachers explain students' academic performance: A categorization of free response academic attributions. American Educational Research Journal, 17, 95-109.
- ELIG, T. W. & Frieze, I. H. (1975). A multi-dimensional scheme for coding and interpreting perceived causality for success and failure events. Jsas Catalog of Selected Documents in Psychology, 5, 313. G, T. W. & Frieze, I. H.
- ELIG, T. W. & Frieze, I. H. (1979). Measuring causal attributions for success and failure. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 621-634.
- FRIEZE, I. (1976). Causal attributions and information-seeking to explain success and failure. Journal of Research in Personality, 10, 293-305.
- FRIEZE, I. H. & Snyder, H. N. (1980). Children's beliefs about the causes of success and failure in school settings. Journal of Educational Psychology, 72, 186-196.
- HECKHAUSEN, H., Schmalz, H-D., Schneider K. (1985). Achievement motivation in perspective. N. York: Academic Press.

- HEIDER, F. (1958). The psychology of interpersonal relations. N. York: Wiley.
- KELLEY, H. H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (vol.15). Lincoln: University of Nebraska Press.
- KELLEY, H. H. (1971). Attribution in social interaction. N. York: General Learning Press.
- KELLEY, H. H. (1973). The processes of causal attribution. American Psychologist, 28, 107-128.
- KELLEY, H. H., & Michela, J. L. (1980). Attribution theory and research. Annual Review of Psychology, 31, 457-501.
- RUSSELL, D. W., McAuley, E. & Tarico, V. (1987). Measuring causal attributions for success and failure: a comparison of assessing causal dimensions. Journal of Personality and Social Psychology, 52, 1248-1257.
- TETLOCK, P. (1980). Explaining teacher explanations of pupil performance: A self-presentation interpretation. Social Psychology Quarterly, 43, 283-290.
- WEINER, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. Journal of Educational Psychology, 71, 3-15.
- WEINER, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. Journal of Educational Psychology, 75, 503-343.
- WEINER, B. (1985) An attributional theory of achievement motivation and emotion. Psychological Review, 92, 548-573.
- WEINER, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. N. York: Spring-Verlag.

- WEINER, B. Frieze, I. A., Reed, L., Rest, S., & Rosenbaum, R. M. (1971). Perceiving the causes of success and failure. N. Jersey: General Learning Press.
- WEINER, B., Russel, D. & Lerman, d. (1979). The cognition-emotion process in achievement-contexts. Journal of Personality and Social Psychology, 37, 1211-1220.
- WILEY, M. G., & Eskilson, A. (1978). Why did you learn in school today? Teachers' perceptions of causality. Sociology of Education, 51, 261-269.

QUADRO 1

CLASSIFICAÇÃO DAS CAUSAS DO SUCESSO E INSUCESSO
DE ACORDO COM AS DIMENSÕES CAUSAIS

	INTERNAS		EXTERNAS	
	-----		-----	
	ESTÁVEIS	INSTÁVEIS	ESTÁVEIS	INSTÁVEIS
INCONTROLÁVEIS	Capacidade	Humor	Dificuldade	Sorte
			da Tarefa	
CONTROLÁVEIS	Esforço	Esforço	Viés	Ajuda
	típico	imediate	do	invulgar
			professor	dos outros

(Adaptado de Weiner, 1982).

QUADRO 2

LISTA DAS CAUSAS DO DESEMPENHO ESCOLAR
UTILIZADOS PELOS ALUNOS DE DOIS NÍVEIS DE ENSINO
(3º CICLO DO E. BÁSICO E E. SECUNDÁRIO)
E RESPECTIVAS PERCENTAGENS

CAUSAS	BÁSICO	SECUNDÁRIO
- HÁBITOS/ESTRATÉGIAS DE ESTUDO	94.3	57.0
- ATENÇÃO NAS AULAS	60.4	19.0
- COMPORTAMENTO ALUNO SALA AULA	20.6	7.9
- INTERESSE PELA MÁTERIA	18.4	30.9
- MÉTODO DE ENSINO DO PROFESSOR	18.2	8.8
- COMPREENSÃO DA MATÉRIA	17.3	7.4
- CÁBULAS/COPIANÇOS	17.0	1.1
- AMBIENTE FAMILIAR	16.8	25.8
- COMPETÊNCIA DO PROFESSOR	15.9	30.5
- ANSIEDADE DO ALUNO	15.7	24.4
- CONDIÇÕES DE ESTUDO EM CASA	3.6	15.1
- RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNO	7.9	14.6
- MODO COMO O TESTE É ELABORADO	5.7	12.0
- TEMPO SUFICIENTE PARA ESTUDAR	4.1	11.8

QUADRO 3

LISTA DAS CAUSAS DO SUCESSO E DO INSUCESSO
ESCOLAR UTILIZADAS PELOS PROFESSORES E RESPECTIVAS
PERCENTAGENS

	SUCESSO	INSUCESSO
- INTERESSE/MOTIVAÇÃO DO ALUNO	31.6	50.0
- HÁBITOS DE ESTUDO	30.8	45.8
- CAPACIDADE DO ALUNO	29.2	19.2
- MÉTODOS E ESTRATÉGIAS ENSINO	25.8	11.6
- AMBIENTE FAMILIAR	25.0	20.0
- RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO	24.1	12.5
- MODO COMO OS TESTES SÃO ELABORADOS	21.6	14.2
- ATENÇÃO NAS AULAS	15.8	17.5
- NÍVEL SOCIO-ECONÓMICO	12.5	21.7
- MÉTODOS/TÉCNICAS ESTUDO	10.8	5.8
- PROGRAMAS MAL ELABORADOS	5.8	20.8
- BASES (PRÉ-REQUISITOS)	6.6	18.3

A FAMÍLIA E A ESCOLA

**CONTRIBUTO PARA UM ESTUDO DO PAPEL DIFERENCIAL DESEMPENHADO PELOS PAIS
E PELAS MÃES NO SUCESSO EDUCATIVO**

Manuel Viegas Abreu
Graciete Franco Borges
José Tomás da Silva

F.P.C.E., UNIV. COIMBRA

O papel dos pais no rendimento escolar dos alunos constitui apenas uma das diversas variáveis que tecem entre si um conjunto complexo de influências mútuas. Apesar do reconhecimento desta plurideterminação do rendimento escolar, a sua pertinência é inquestionável no âmbito desta problemática.

No nosso país, os estudos sobre o papel dos pais na vida escolar dos alunos são escassos e privilegiam ora uma análise marcadamente sociológica (a partir da relação igualmente inquestionável, embora complexa, e não causal entre estatuto sócio-cultural dos pais e rendimento escolar dos alunos), ora a questão da relação entre os pais e a instituição escolar. São, pois, quase inexistentes entre nós estudos sobre as interações pais-filhos, que visem um maior esclarecimento acerca das variáveis mediadoras (nomeadamente, atitudes e comportamentos) entre a pertença a determinados estratos sócio-culturais e o rendimento escolar, esclarecimento esse tanto mais necessário quanto a relação entre estas duas ordens de factores não é linear nem mecanicista.

O presente estudo vem na continuação de uma investigação-acção iniciada nos princípios de 1989, no âmbito do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo, com o fim de levantar dados sobre alguns aspectos da interacção da relação pais-filhos que se revelassem pertinentes para o sucesso educativo e, simultaneamente, de intervir junto dos pais através de um contacto directo e interpessoal. Tal investigação-acção inspirou-se significativamente num outro estudo levado a cabo por Leitão e Abreu (1985), o qual apresenta os resultados obtidos através de um inquérito junto da população das escolas secundárias da cidade de Coimbra no ano lectivo de 83/84. Com efeito, alguns dados obtidos nesse estudo permitiram formular a hipótese da mediação de atitudes e de processos psicológicos de comunicação interpessoal na relação verificada entre pertença sócio-cultural e rendimento escolar.

Os primeiros e principais resultados de prospecção realizada no âmbito do Programa acima referido demonstram a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as atitudes e comportamentos dos pais dos alunos com sucesso escolar (Amostra A) e as atitudes e comportamentos dos pais dos alunos com insucesso escolar (Amostra B). Entretanto, outros dados se foram revelando interessantes através de novos tratamentos estatísticos que alargaram e aprofundaram a análise feita a partir dos primeiros resultados.

O objectivo do presente trabalho é verificar o eventual papel diferencial desempenhado pelo pai e pela mãe no sucesso escolar confrontando os resultados obtidos junto de cada um daqueles intervenientes a partir das entrevistas guiadas realizadas pelos psicólogos do P.I.P.S.E. da Região Centro.

Os dados não são lineares nem de simples equacionação, como teremos oportunidade de verificar, fundamentando a perspectiva teórica em que os autores se apoiaram nesta investigação-acção. Com efeito, a Teoria Relacional de Nuttin (1965; 1980), ao conceber o indivíduo como uma "estrutura Eu-Mundo", privilegia o estudo das interações recíprocas e dinâmicas que os diversos factores de comportamento mantêm entre si na ocorrência de dado fenómeno, interações complexas que, não sendo apreendidas por intermédio de análise elementaristas e mecanicistas de relações entre "causas" e "efeitos", exigem uma modalidade de análise interpretativa adequada aos processos de interdependência e de integração.

DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA E CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Os dados desta investigação foram obtidos através de entrevistas guiadas, tendo sido elaborado para o efeito um Guião de Entrevistas que visou o levantamento de dados acerca das atitudes e comportamentos dos pais em três áreas fundamentais:

- Representação da escola;
- Actividades escolares e não escolares dos filhos;
- Futuro dos filhos.

"Foram entrevistados um total de 302 pais de alunos do 4º ano de escolaridade, dos quais, 169 (76 pais e 93 mães) eram pais de alunos com

ausências de repetências (amostra A) e 133 (58 pais e 75 mães) pais de alunos com pelo menos duas repetências (amostra B). As entrevistas foram realizadas separadamente com o pai e a mãe". (Abreu et al. 1989).

ANÁLISE DOS RESULTADOS

1. DIFERENCIAÇÃO DE ATITUDES E COMPORTAMENTOS ENTRE OS PAIS E OS ALUNOS COM SUCESSO E OS PAIS DOS ALUNOS COM INSUCESSO ESCOLAR

Uma primeira análise dos resultados obtidos com a passagem do "Guião de entrevistas para uma intervenção junto dos pais" evidenciou, que os itens utilizados permitiam diferenciar, de forma estatisticamente significativa, as amostras A e B, tendo-se concluído que o sucesso escolar aparece associado a determinadas atitudes e comportamentos veiculados pelos pais e pelas mães, a saber:

- Valorização da instrumentalidade da escola (I-1, 1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2. e 5.)
- Grau de satisfação com a profissão actual (I-3.).
- Preparação do filho para a entrada na escola pela primeira vez (II-1. e 1.1.).
- Ajuda nos trabalhos escolares (II-2.).
- Iniciativa de falar com os prof. sobre o andamento do filho na escola (II-3.).
- Hábito de perguntar ao filho como correu o dia na escola (II-4.).
- Hábitos de conversar com o filho sobre assuntos não escolares (II-5.).
- Disponibilidade de tempo para conversar diariamente com o seu filho (II-5.1.).
- Oferta de material didáctico (II-6.1.).
- Hábito de conversar com o filho sobre o seu futuro (III-1.).
- Expressão de expectativas positivas quanto ao futuro do filho (III-2.).

(ABREU et al., 1989)

1.1. Papel do Pai

Verificou-se também no estudo já citado que, em alguns itens (I.1., 1.3., 2., II-1.1., 2., e III-1.), os pais (M) das amostras A e B se diferenciavam significativamente entre si, enquanto que as mães evidenciavam um comportamento análogo em cada uma daquelas amostras.

Concluiu-se na altura que, "no tocante às atitudes associadas ao sucesso escolar", os pais (M) desempenham um papel significativamente importante nos seguintes domínios:

- Valorização da instrumentalidade da escola na sua generalidade (os pais dos alunos com sucesso atribuem um valor instrumental elevado à escola (item I-1.).
 - Valorização da instrumentalidade da escola no que diz respeito ao estatuto social que ela possibilita (os pais dos alunos com sucesso consideram que a escola dá acesso a um estatuto social superior (itens I-1.3.).
 - Demonstração do desejo de prosseguirem os estudos, caso fossem dadas condições facilitadoras, o que reforça o valor instrumental atribuído à escola (item I-2.).
 - Preparação da entrada na escola através de uma descrição prévia da mesma (item II-1.1.).
 - Ajuda dos filhos nos trabalhos escolares (item II-2.).
 - Demonstração de interesse pelo futuro dos filhos (item III-1.).
- (ABREU et al 1989).

Com efeito, o comportamento das mães neste domínio é predominantemente positivo, (não havendo diferenças estatisticamente significantes entre as duas amostras), com excepção do item referente à ajuda dos filhos nos trabalhos escolares (II-2.), em que homogeneidade dos resultados entre as amostras A e B se faz pela negativa: apenas 40% das mães dos alunos com sucesso 33,8% das dos alunos com insucesso escolar ajudam os filhos nos trabalhos escolares. Neste domínio, embora a maioria dos pais também não ajude os filhos nos trabalhos escolares (apenas 44,3% dos da amostra A e 27,3% dos da amostra B afirmam que o fazem), existe uma diferença altamente significativa entre as duas amostras.

Verificou-se agora, através da comparação entre os resultados dos pais e os das mães no interior de cada uma das amostras, que, relativamente aos itens atrás assinalados, apenas existem diferenças estatisticamente significativas no item II-1.1. em qualquer uma das amostras e no item III-1. na amostra B. Quer isto dizer que na preparação dos filhos para a entrada na escola através de uma descrição prévia da mesma, para além dos pais (M) da amostra A diferirem significativamente dos da amostra B, (Abreu et al, 1989) as mães das duas

amostras expressam um comportamento significativamente mais positivo que os pais e semelhante entre si (mães da amostra A / mães da amostra B); além disso, no referente ao hábito de conversar com os filhos sobre o seu futuro, os pais e as mães têm um comportamento semelhante entre si no caso da amostra A, enquanto que existe uma diferença significativa entre ambos na amostra B, onde as mães evidenciam um comportamento mais positivo do que os pais e semelhante ao das mães e dos pais da amostra A.

Parece poder-se concluir então que, naquelas atitudes e comportamentos onde se verificam diferenças significativas entre os pais (M) das amostras A e B e homogeneidade entre as mães daquelas mesmas amostras, sobressai o papel do pai como responsável pela diferenciação entre as amostras (Abreu et al, 1989), embora no interior de cada uma destas se assista a uma convergência de atitudes e comportamentos veiculados pelos pais e pelas mães, com excepção dos dois comportamentos acabados de analisar, em que se verifica uma diferenciação de papéis associada ao sexo.

1.2. Papel da Mãe

"De modo análogo, embora inverso, verifica-se que nos itens II-5. existem diferenças significativas entre as mães das amostras A e B, (enquanto que os dos pais (M) têm resultados semelhantes em cada uma das amostras). Assim, as mães aparecem como facilitadoras do sucesso escolar através das seguintes atitudes:

- Diálogo assíduo com os filhos acerca de assuntos não escolares (II-5.).
- Disponibilidade de tempo para conversar com os filhos (II-5.1.)

(ABREU et al, 1989).

A comparação entre os resultados obtidos pelos pais e pelas mães no interior de cada uma das amostras permitiu-nos verificar que não existem diferenças significativas entre ambos, quer no caso da amostra A, quer no caso da amostra B. Assim, embora as mães dos alunos com sucesso escolar se diferenciem significativamente das dos alunos com insucesso escolar através de uma maior frequência de diálogo assíduo com os filhos e de uma maior disponibilidade de tempo para conversar com os mesmos, tal comportamento assemelha-se ou conjuga-se com o dos pais no interior de cada uma das amostras.

Deste modo, os pais e mães da amostra A expressaram um comportamento semelhante entre si neste domínio e diferente do dos pais e mães da amostra B. Embora a diferenciação entre as amostras quanto aos comportamentos em discussão se deva atribuir à mãe (pois que o pai tem um comportamento semelhante em qualquer uma das amostras), mais uma vez se assiste a uma convergência entre o seu papel e o do pai em cada uma das amostras.

2. ATITUDES E COMPORTAMENTOS ASSOCIADOS AO SEXO

Perante os resultados obtidos através das entrevistas guiadas aos pais, poderemos afirmar que estamos perante uma atitude ou comportamento associado ao sexo mediante a constatação, por um lado, de uma homogeneidade de resultados entre os pais (M) e, por outro, entre as mães, tendo em conta as amostras consideradas.

Encontra-se nesta situação uma atitude, nomeadamente a que diz respeito ao desejo de ter outra profissão (Item I-3.).

Neste item, as mães revelam o desejo de mudar de profissão (64,5% da amostra A e 77,5% da amostra B), enquanto que os pais (M) se dividem quase equitativamente entre aqueles que se mostram satisfeitos com a profissão actual e aqueles que gostariam de mudar.

Por outro lado, tinha-se verificado que os pais e as mães da amostra A se diferenciavam significativamente no seu conjunto dos pais e mães da amostra B, na medida em que os primeiros revelaram um maior grau de satisfação com a profissão actual (45% da amostra A / 33% da amostra B), (Abreu et al, 1989).

Note-se que a diferença entre os pais (M) e as mães é maior na amostra B, onde o nível de satisfação com a profissão é, em geral, mais baixa relativamente à amostra A, revelando-se as mães dos alunos com insucesso escolar mais insatisfeitas.

Parece poder-se concluir que o nível de satisfação com a profissão constitui uma variável associada ao sucesso escolar dos filhos, constatando-se que os pais (M) expressam uma atitude mais positiva do que as mães neste domínio, concerteza devido ao facto destas exercerem ocupações menos prestigiadas que as dos pais.

Nos itens que de seguida analisaremos, constatou-se a existência de diferenças significativas entre o comportamento do pai e da mãe, embora tais

diferenças se não possam associar exclusivamente ao sexo devido ao facto de os pais (M) das duas amostras se diferenciarem igualmente entre si, o mesmo acontecendo com as mães. Tratam-se pois de comportamentos que são veiculados de forma diferencial pelo pai e pela mãe, mas não são indiferentes ao rendimento escolar dos filhos.

No item referente à preparação do filho para a entrada na escola pela primeira vez (II-1.), as mães revelam um comportamento francamente positivo (81,5% da amostra A e 64,9% da amostra B), diferenciando-se significativamente dos pais (M) (56,4% da amostra A e 46,9% da amostra B).

Os pais da amostra A (56,4%) revelaram igualmente uma atitude significativamente mais frequente que as dos pais da amostra B (46,9%), o mesmo se tendo verificado entre as mães das duas amostras (81,5% de respostas positivas por parte da amostra A contra 64,9% por parte da amostra B).

Conclui-se então que o facto de se tentar preparar o filho para a entrada na escola pela primeira vez constitui um comportamento associado ao sucesso escolar, tendo-se as mães revelado mais activas neste domínio, embora coadjuvadas pelos pais (M), principalmente na amostra A. 56,4% dos pais (M) e 81,5% das mães dos alunos com sucesso escolar tiveram a preocupação de preparar os seus filhos para a entrada na escola, enquanto que apenas 46,9% dos pais (M) e 64,9% das mães dos alunos com insucesso escolar demonstraram um comportamento semelhante. O papel mais activo das mães não obvia o facto de parecer ser necessário uma colaboração por parte dos pais para se obter resultados mais positivos a nível do rendimento escolar.

Quanto à iniciativa de falar com o professor sobre o andamento do filho na escola (II-3.), as mães demonstram uma atitude significamente diferente da dos pais em qualquer uma das amostras na medida em que a grande maioria das da amostra A (71,4%) e quase metade das da amostra B (49,3%) dão respostas positivas. Em todo o caso, tal facto não obvia a que haja uma diferença igualmente significativa entre as mães da amostra A e as da amostra B.

Por outro lado, embora os pais tenham uma atitude predominantemente negativa neste domínio (apenas 34,2% dos pais da amostra A e somente 12,7% dos da amostra B procuram o professor por iniciativa própria), ela é menos negativa e significativamente diferente no caso da amostra A.

Em suma, os pais e as mães da amostra A revelam uma atitude significativamente mais positiva que os pais e as mães da amostra B, embora em cada uma das

amostras as mães se diferenciem dos pais (M) no sentido positivo.

Finalmente analisemos o hábito de perguntar ao filho como lhe correu o dia na escola (II-4.). As mães diferenciam-se significativamente dos pais na amostra A (82,8% de respostas positivas por parte das mães contra 61,5% por parte dos pais). Na amostra B, a diferença de atitude entre pais e mães (39,3% dos pais contra 52,7% das mães dão respostas positivas) não é significativa, embora seja de notar que entre as amostras os pais (M) diferem significativamente de comportamento neste domínio (61,5% da amostra A contra 39,3% da amostra B revelam um comportamento positivo) o mesmo acontecendo com as mães (82,8% da amostra A contra 52,7% da amostra B revelam um comportamento positivo).

Em resumo, o hábito de perguntar aos seus filhos como lhe correu o dia na escola é significativamente mais frequente entre pais e mães da amostra A, salientando-se o papel mais activo das mães no interior desta amostra. Os pais e mães dos alunos com insucesso escolar têm entre si um comportamento análogo, e que é significativamente menos frequente que o dos pais e mães dos alunos com sucesso escolar.

CONCLUSÕES

O conjunto dos pais que integram as amostras destes estudos obedece a uma estratificação social diferente e possui habilitações literárias igualmente diferentes consoante se trate da amostra A ou da amostra B (segundo critérios estabelecidos por Sedas Nunes, 1969).

Interessou-nos particularmente verificar algumas das razões por que a posse de habilitações académicas mais altas e a pertença a estratos sociais mais elevados constituem variáveis associadas ao sucesso escolar, através da análise de alguns comportamentos e atitudes veiculadas pelos pais de alunos com sucesso e com insucesso escolar. Podemos assim verificar que os pais da amostra A, pertencentes a estratos sociais mais elevados e possuidores de habilitações académicas igualmente mais elevadas relativamente à amostra B, têm comportamentos e atitudes para com os seus filhos que se distinguem das que são veiculadas pelos pais dos alunos com insucesso escolar (Abreu et al, 1989).

Constatámos igualmente que, em algumas atitudes e comportamentos, o pai aparece como principal responsável pela diferença entre as amostras, na medida em que o seu comportamento difere significativamente consoante pretença a uma

amostra ou outra, enquanto as mães mantêm um comportamento mais ou menos homogêneo e, na sua maior parte dos casos, positivo em qualquer uma das amostras (valorização da instrumentalidade da escola, preparação do filho para a entrada na escola, ajuda nos trabalhos escolares e demonstração de interesse pelo futuro dos filhos). À mãe cabe igualmente a responsabilidade pela diferença entre as amostras no que diz respeito à frequência e à disponibilidade de tempo para dialogar com os filhos, pois os resultados relativos ao pai não diferem significativamente entre as amostras A e B, os quais se traduzem pela pouca frequência daqueles comportamentos (Abreu et al, 1989). Quanto às atitudes e comportamento em que o pai surge como principal responsável pela diferenciação das amostras, apenas se constatou uma diferenciação de papéis entre pai e mãe na preparação dos filhos para a entrada na escola (em qualquer uma das amostras) e no hábito de conversar com os filhos (apenas na amostra B), no sentido da mãe revelam atitudes mais positivas. Relativamente aos comportamentos em que a mãe emerge como responsável pela diferenciação das amostras, verificou-se que não havia diferenciação de papéis entre pai e mãe no interior de cada uma das amostras. Quer num caso, quer noutro, assiste-se pois à tendência para uma convergência de atitudes e comportamentos veiculados pelo pai e pela mãe no interior de cada uma das amostras.

Os comportamentos e atitudes a partir dos quais se constatou uma diferenciação de papéis entre pai e mãe (desejo de ter outra profissão, preparação do filho para a entrada na escola, descrição prévia da escola, iniciativa de falar com o professor, hábito de perguntar ao filho como lhe correu o dia na escola e de conversar sobre o futuro), são veiculados de uma forma positiva e com uma frequência significativamente superior pela mãe, com excepção do nível de satisfação profissional onde se obteve um maior número de respostas positivas junto do pai. A especificidade dos papéis não pode ser associada apenas ao sexo, visto ter-se constatado igualmente diferenças entre os pais (M) das duas amostras, assim como entre as mães.

Tudo parece indicar, pois, que para além da existência de diferenças entre o pai e a mãe nalguns domínios, diferenças essas que salientam o papel significativamente mais positivo da mãe, existe um perfil de comportamento e atitudes específico para cada um dos conjuntos de pais e mães considerados, isto é, o dos alunos com sucesso e dos alunos com insucesso escolar. Com efeito, os dados apontam para uma convergência de atitudes e comportamento entre pai e mãe.

É possível que se obtivessem resultados mais claros se se tivesse entrado em linha de conta com o sexo dos alunos, pois diversos estudos apontam diferenças na relação pais/filhos consoante estes sejam do sexo masculino ou positivo (Huston-Stein & Bailey, 1973; Kliwer & Weidner, 1987; Radin, 1981). Aqui fica a sugestão para futuros estudos.

Por outro lado, a par de estudos que demonstram a associação entre a qualidade afectiva da relação mãe/filho e o desenvolvimento cognitivo (Estrada et al, 1987; Gottfried & Gottfried, 1984; Hess et al, 1984; Plomin et DeFries, 1983), outras investigações revelam a existência de uma associação entre a extensão do suporte social auferido pela mãe e a qualidade da relação mãe/criança (Belsky, 1981, 1984; Crockenberg, 1981), assim como entre bem estar maternal e qualidade/extensão do suporte providenciado pela relação marital (Levitt et al, 1986).

Assim sendo, torna-se pertinente promover programas que mobilizem os pais para um maior empenhamento não só nas actividades escolares como também noutras actividades não escolares dos filhos e que promovam uma maior concertação e convergência de atitudes positivas no interior do casal.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. V.; LEITÃO, L. M.; SANTOS, E. R. & PAIXÃO, M. P., (1988). Mobilização de potencialidades de desenvolvimento cognitivo e promoção do sucesso escolar. Psychologica, 1, 1-26.
- ABREU, M. V.; BORGES, G. F.; FESTAS, M. I.; BORGES, M. S. & SILVA, J. T. (1989). Contributo para uma intervenção junto dos pais no contexto da promoção do sucesso educativo. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "A Psicologia e os Psicólogos Hoje" - 2ª Convenção dos Psicólogos Portugueses (Lisboa, 23-26 de Novembro de 1989).
- BELSKY, J. (1984). Early Human Experience: a Family Perspective. Developmental Psychology, 17, 3-23.
- BELSKY, J. (1984) The determinants of Parenting: A Process Model. Child Development, 55, 83-96.
- BENAVENTE, A. (1978). Resultados escolares e origem social de 200 alunos de escolas primárias de Olivais-Sul. O Professor, 7, 43-49.
- BETTENCOURT, A. & MARQUES, R. (1986). Percursos escolares, estratégias de vida e códigos de conduta. Lisboa. LFEP.
- BRANDÃO, C. (1988). Escola/família: Que cooperação? Aprender, 6, 29-35.
- CROCKENBERG, S. B. (1981). Infant Irritability, Mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. Child Development, 52, 857-865.
- DAVIES, D. et al, (1989). As escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectivas. Lisboa: Livros Horizonte.
- ESTRADA, P. et al. (1987). Affective quality of the Mother-Child Relationship: Longitudinal Consequences for Children's School-Relevant Cognitive Functioning. Developmental Psychology, 23, 210-215.
- GIORGI, P. (1975). A criança e as suas instituições: A família e a Escola. Lisboa: Livros Horizonte.
- GRISWOLD, P. A. (1986). Family outing activities and achievement graders in compensatory education funded schools. The Journal of Educational Research, 79, 261-166.
- GOTTFRIED, A. W. & GOTTFRIED, A. E. (1984). Home Environment and Early Cognitive Development. New York: Academic Press.
- HAYNES, N. M.; COMER, J. P. & HAMILTON-LEE, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. Journal of School Psychology, 27, 87-90.
- HESS, R. D., HOLLOWAY, S. D.; DICKSON, W. P. & PRICE, G. G. (1984). Maternal Variable as Children's School Readiness and Later Achievement in Vocabulary and Mathematics in Sixth Grade. Child Development, 55, 1902-1912.
- LEITÃO, L. e ABREU, M. V. (1985). Insucesso escolar: Causas ou circunstâncias? Contributo para uma análise relacional. In F. CRUZ et al. Intervenção Psicológica na Educação, Porto, APLP.
- LEVITT, M. J.; WEBER, R. A. & CLARCK, M. C. (1986). Social Network Relationship as sources of Maternal Support and Well-Being. Developmental Psychology, 22, 310-316.
- MARQUES, R. (1988). A Escola e os Pais: Como colaborar? Lisboa: Texto Editora.
- MIRANDA, S. (1987). Insucesso Escolar e Origem Social no Ensino Primário na Zona Escolar de Oeiras-Sul. Análise Social, 55, 605-625.

NUNES, S. A. e MIRANDA, J. D. (1969). A composição social da população portuguesa: Alguns aspectos e implicações. Análise Social, 7, 333-381.

NUTTIN, J. (1965). La structure de la personnalité, Paris, PUF.

NUTTIN, J. (1980). Théorie de la motivation humaine, Paris, PUF.

PLOMIN, R. & DeFRIES, J. (1983). The colorado Adoption Project. Child Development, 54, 276-290.

QUADRO I

DISTRIBUIÇÃO DOS PAIS PELOS NÍVEIS DE ESCOLARIDADE

NÍVEIS DE ESCOLARIDADE	AMOSTRA A		AMOSTRA B	
	PAIS	MÃES	PAIS	MÃES
S/ 4ª CLASSE	2	7	9	31
4ª CLASSE	41	45	45	42
CICLO PREP.	8	7	2	2
9º ANO	8	7	0	0
COMPLEMENTAR	8	9	0	0
CURSOS MÉDIOS	3	12	0	0
CURSOS SUPERIORES	6	6	2	0
TOTAL	76	93	58	75

$\chi^2 = 103,091$; $p = 0,0001$

AMOSTRA A

GRUPOS	ITENS	PAIS		MÃES		χ^2
		RESPOSTAS POSITIVAS	RESPOSTAS NEGATIVAS	RESPOSTAS POSITIVAS	RESPOSTAS NEGATIVAS	
I	0.1	72	4	85	8	0,707 P= 0,4*
	1.	76	2	87	4	0,411 P= 0,52*
	1.1	68	9	79	14	0,408 P= 0,52*
	1.2	68	7	79	14	1,242 P= 2,7*
	1.3	67	8	77	17	1,821 P= 0,18*
	1.4	74	4	91	3	0,41 P= 0,52*
	2.	52	24	58	30	0,117 P= 0,73*
	3.	34	44	60	33	7,505 P= 0,006
	4.	60	13	75	16	0,001 P= 0,97*
5.	78	0	92	0	0,013 P= 0,9*	
II	1.	44	34	75	17	12,675 P= 0,0004
	1.1	39	36	59	25	5,574 P= 0,02
	2.	35	44	36	34	0,32 P= 0,57*
	3.	27	52	65	26	23,633 P= 0,0001
	4.	48	30	77	16	9,748 P= 0,002
	5.	44	35	64	28	3,513 P= 0,06*
	5.1	45	31	64	28	1,958 P= 0,16*
6.1	67	12	85	7	2,473 P= 0,12*	
III	1.	62	17	69	20	0,022 P= 0,88*
	2.	73	1	86	2	0,188 P= 0,66*

* NÃO EXISTEM DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

AMOSTRA B

PAIS		MÃES		X ²
RESPOSTAS POSITIVAS	RESPOSTAS NEGATIVAS	RESPOSTAS POSITIVAS	RESPOSTAS NEGATIVAS	
22	35	30	45	0,027 P= 0,87*
48	8	69	4	2,913 P= 0,09*
41	15	45	28	1,909 P= 0,17*
37	15	50	22	0,042 P= 0,84*
37	20	51	20	0,704 P= 0,40*
45	12	60	11	0,663 P= 0,42*
23	33	38	36	1,353 P= 0,24*
30	26	55	16	8,075 P= 0,004
46	7	49	18	3,347 P= 0,07*
56	2	72	2	0,062 P= 0,80*
30	34	48	26	4,52 P= 0,03
17	36	44	27	10,852 P= 0,001
15	40	25	49	0,625 P= 0,43*
7	48	37	38	18,99 P= 0,0001
22	34	39	35	2,3004 P= 0,13*
25	33	36	38	0,402 P= 0,53*
25	32	36	39	0,223 P= 0,64*
31	24	43	31	0,039 P= 0,84*
25	33	51	22	0,502 P= 0,002
36	15	31	15	0,116 P= 0,73*

* NÃO EXISTEM DIFERENÇAS ESTATISTICAMENTE SIGNIFICATIVAS

QUADRO II

ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL DOS PAIS
(SEGUNDO CRITÉRIOS DE A. SEDAS NUNES)

AMOSTRA A		AMOSTRA B	
PAIS	MÃES	PAIS	MÃES
0	0	1	0
24	25	0	0
33	20	12	10
19	48	45	65

x² = 87,783; p = 0,0001

PERCEÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A FAMÍLIA E DOS PAIS A RESPEITO DA ESCOLA

José H. Barros de Oliveira

F.P.C.E.U.P.

Na ciência também há modas. Na Psicologia passou-se do domínio do behaviorismo e da psicanálise, ao predomínio das teorias humanistas e fenomenológicas, às teorias da aprendizagem social, às teorias sistémicas, ao desenvolvimentismo, ao cognitivismo...

Quanto à Psicologia da Educação e à Pedagogia, e no que tange ao insucesso escolar, inicialmente o acento foi colocado no aluno, nas diversas características de inteligência, motivação, etc. (pedocentrismo). Posteriormente começou a acentuar-se mais o ambiente familiar e social que rodeava as crianças, com os seus défices culturais, etc. (ecocentrismo). Finalmente, impôs-se a explicação mais centrada na escola, na sua organização e estruturas (número de alunos por turma, currícula, etc.) e principalmente nos professores (didascalocentrismo).

Mais em particular quanto à formação dos professores, inicialmente insistiu-se na sua preparação científica e didáctica (metodológica e pedagógica) para posteriormente se dar mais importância a diversos aspectos da sua personalidade e a algumas variáveis cognitivo-afectivas que condicionam o comportamento escolar (Locus de controlo, atribuições causais, autoconceito, motivação, stress, nível de satisfação, etc.), (Barros, Barros & Neto, 1988). Insiste-se ainda na sua capacidade relacional com os alunos (cf. A relação pedagógica de Postic, 1984), enquanto outros preferem insistir em variáveis institucionais (cf. Gilly, 1980).

As diversas tentativas de explicação e de solução não devem ser exclusivistas ou reducionistas, pois os diversos factores se interpenetram e interagem no tempo e no espaço. Trata-se apenas do predomínio de um ou outro factor de explicação da complexidade causal do fenómeno (realização escolar, formação de professores, etc.). Hoje tende-se para uma interpretação holística, abrangente ou convergente de todos os factores ou variáveis em causa que não se comportam isoladamente mas em interacção.

Voltando à realização escolar, hoje acentua-se outrossim a importância da interacção família-escola ou pais-professores (Bloom, 1981; Goodlad, 1983). Já os grandes pioneiros das Escolas Novas ou da Nova Pedagogia, como Decroly, Freinet, Montessori e o mesmo Piaget, tinham insistido na importância da relação escola-família. Mas só na década de 70, e principalmente na de 80, se levaram a cabo numerosas pesquisas sobre o impacto da família para a realização escolar dos alunos.

Mas também o sentido desta cooperação evoluiu. Nos anos 60 pedia-se aos pais para reforçar as aprendizagens escolares dos filhos. Nos anos 70 falava-se de complementaridade recíproca entre a família e a escola. Na última década pediu-se aos professores uma colaboração estreita com a família para compreender melhor o ambiente natural da criança e procurar comprometer os pais na vida escolar (Macbeth, 1984) (cf. Montandon, 1987, pp. 32-33).

Em todo o caso, a escola não pode viver sem a família nem esta sem aquela; são dois micro-sistemas que não se podem ignorar, sob pena de prejudicarem a obra educativa, e em particular a aprendizagem escolar. A escola faz parte da vida quotidiana de cada família com filhos escolarizados, família que, por sua vez, vigia e interpreta, directa ou indirectamente, a escola. Pode dizer-se paradoxalmente que a escola é a família e a família é a escola.

O diálogo entre as duas instituições nem sempre é fácil, é mesmo "desigual e frágil", pois os pais encontram um corpo docente organizado e muitas vezes hermético, concebido para funcionar negociando pouco com os utentes. Por outro lado, face à emergência dos pais como interlocutores activos organizados e mesmo reivindicativos, a escola reage de uma forma mais ou menos defensiva ou receptiva (cf. Montandon e Perrenoud, 1987, pp. 7-9).

O arco de ponte entre estes dois pólos, a razão de ser deste diálogo escola-família, é evidentemente a criança-aluno. A escola transforma os filhos em "alunos" os pais em "pais de alunos" e os professores em "professores de alunos-filhos". A criança-aluno ou o aluno-familiar é o "go-between", o "mensageiro e a mensagem" entre a família e a escola. É o mediador entre as duas instituições, que liga através da metacomunicação. Os teóricos da informática falam de "interface" e a parapsicologia de "medium". Pode dizer-se que a criança é um "medium" entre pais e professores e entre professores e pais, mas não é um "medium neutro", antes interveniente activo, um "actor" que interpreta selectivamente e activamente a comunicação entre professores e pais (cf.

Perrenoud, 1987, pp. 49-87). Trata-se de um processo "dialéctico", podendo as crianças-alunos usar diversas "estratégias de protecção" para se defenderem das influências da escola e/ou da família. Outras podem usar "estratégias de dramatização", ampliando as influências. Os filhos-alunos sabem muitas vezes pôr os pais contra os professores ou vice-versa; ambos os agentes activos da educação devem estar atentos para não entrar neste jogo (cf. Perrenoud, 1987, pp. 159-163).

A análise exaustiva das relações família-escola ou vice-versa, exigiria estudos sistemáticos sobre as diversas variáveis em causa do ponto de vista da escola (professores) e da família (pais). Não são abundantes os estudos do ponto de vista dos professores. Sermet (1985), analisando as expectativas de uma dezena de professores primários, constatou que eles atribuem aos pais amplas responsabilidades quanto ao trabalho escolar e ao comportamento do filho na escola, ao mesmo tempo que exprimem um certo cepticismo quanto à vontade dos pais em exercer a sua responsabilidade e quanto às suas competências.

Ao contrário, existem muitos trabalhos desde a perspectiva da família (pais) sobre a sua influência na escola. Mas praticamente limitam-se a constatar o facto, quando, no dizer de Montandon (1987), é necessário compreender o processo. Por isso, este autor realiza um interessante estudo exploratório com 10 famílias, interpretando os seus diversos modelos de funcionamento (grau de flexibilidade, coesão e confiança) e as suas implicações ou repercussões na escola (pp. 169-224).

O trabalho que me proponho fazer, visa analisar as percepções dos professores sobre a família e dos pais sobre os professores e a escola em geral. Para o 1º caso, tomo como base alguns estudos sobre a satisfação dos professores quanto à sua profissão nas referências que fazem também à família, para depois apresentar dois trabalhos de campo. Para o 2º caso - perspectivas dos pais a respeito da escola - apresento os resultados de um inquérito-questionário passado a 100 casais (200 sujeitos) sobre os estilos educativos, analisando unicamente os itens referentes à escola.

PERSPECTIVA DOS PROFESSORES A RESPEITO DA FAMÍLIA DOS ALUNOS

Um estudo de Chase (1985) com 2.223 professores dos Estados Unidos sobre o grau de satisfação dos professores, pôde concluir que em geral os docentes se

sentem satisfeitos com as condições de trabalho, a disciplina na sala de aula, os currícula e as condições de ensino. Menos satisfeitos se mostram com a relação escola-comunidade, com a preparação que a escola faz para a vida e ainda com a formação em serviço.

O questionário constava de 64 itens, 5 dos quais visavam a relação escola-comunidade (família):

1. Até que ponto considera úteis os contactos com os pais?
2. Até que ponto conhece os pais dos seus alunos?
3. Qual a sua avaliação sobre a consideração que a comunidade tem do estatuto do professor?
4. Como avalia o trabalho que a escola faz para informar os pais sobre o seu andamento?
5. Qual a sua estimativa sobre o nível de conhecimento que os pais possuem a respeito da escola e do seu programa?

O item 1 obteve a média mais alta entre todos os itens do questionário (4.30 sobre 5, máximo de apreciação positiva). Os itens 3 e 4 também receberam cotações bastante altas, superior à média, enquanto os itens 2 e 5 foram cotados bastante ou mesmo muito abaixo da média (o 2 situa-se entre as respostas mais negativas).

Pode concluir-se que os professores desejam muito os contactos com os pais e pensam que a escola desenvolve esforços para os ter informados. Por outro lado, julgam que os pais sabem pouco do andamento da escola e dos seus programas e que os professores desconhecem os pais dos seus alunos, apesar do seu desejo de contactar com eles. Os professores sentem ainda que a comunidade considera bastante o seu estatuto.

Em conclusão, segundo o estudo de Chase, os professores interessam-se muito mais pela família do que esta pela vida escolar. Neste sentido, iniciativas da escola para promover encontros de pais seriam apreciadas pelos professores.

Lester (1987) propôs-se elaborar um Questionário sobre a satisfação dos professores na sua profissão, apesar dos problemas que a feitura de um tal instrumento supõe, devido à dificuldade em definir "satisfação" na profissão, aos diversos factores que a caracterizam e à natureza do instrumento mais ou menos geral ou específico. Depois de submeter o longo questionário a complexa

análise factorial, emergiram 9 factores, o último dos quais intitulado "reconhecimento" que consta de 3 itens que implicitamente visam também a família. Lester afirma que o reconhecimento "envolve atenção, apreciação, prestígio e estima dos supervisores, colegas, alunos e pais" (p. 231).

Barros, Neto e Barros (1989) passaram diversas escalas de Locus de controlo, de Atribuições Causais, etc. a 308 professores do 1º ciclo do ensino básico (151) e do 2º e 3º ciclo do básico e do secundário (157), sendo 62 do sexo masculino e 246 do sexo feminino da zona do Grande Porto. Antes de preencherem as Escalas, os professores eram convidados a responder a algumas perguntas fechadas sobre diversos aspectos da sua profissão, entre eles sobre a satisfação: Gosta da sua profissão? Sente-se satisfeito ou realizado no seu trabalho escolar? Sente-se desanimado na sua profissão?

Em geral, sem considerar o sexo, etc., os professores manifestaram que gostam muito ou bastante da sua profissão e que se sentem bastante satisfeitos com o trabalho escolar e pouco desanimados (os dados concretos serão apresentados noutro estudo), o que coincide com os resultados de Chase obtidos nos Estados Unidos.

Outras duas perguntas fechadas relacionavam-se outrossim com o nosso trabalho:

Ordene as principais razões ou motivos de satisfação na sua profissão e as principais razões de descontentamento (eram apontadas, numa ordem aleatória, algumas causas). Como razões de satisfação apareceram, por ordem decrescente: trabalhar com os alunos, sentir-se realizado, liberdade na implementação dos programas, relações com outros professores, sentido de responsabilidade, reconhecimento social, segurança no emprego, serviço social à comunidade, férias mais prolongadas. Os dois itens que se relacionam mais com a família - reconhecimento social e serviço social à comunidade - só aparecem respectivamente em 6º e 8º lugar, sinal de que os professores percebem o reconhecimento da comunidade (incluindo a família) como sendo baixo, e também de que não estão muito conscientes ou não consideram muito importante a prestação de um serviço à comunidade.

Quanto às razões principais de descontentamento ou de insatisfação, elas são, por ordem decrescente: estatuto degradado do professor, falta de concentração e interesse dos alunos, más condições de trabalho, salário baixo, falta de estudo dos alunos em casa, incompreensão dos pais e da sociedade,

indisciplina dos alunos, sobrecarga de trabalho. Para o nosso caso, interessa salientar que o reconhecimento da família e dos pais é apontado como das últimas causas de descontentamento, ou porque os professores são pouco sensíveis a isso, ou porque já desistiram de esperar mais reconhecimento por parte dos encarregados de educação.

Em conclusão, as principais razões de satisfação e de insatisfação radicam nos alunos (gosto de trabalhar com eles, mas descompensado pela falta de interesse, etc...) e no próprio professor (sente-se realizado em geral, apesar do estatuto actual degradado e das más condições de trabalho).

Estes resultados em grande parte foram confirmados por outro estudo com uma amostra de 52 professores do ensino básico e secundário, 45% do sexo masculino e 55% do sexo feminino, em situação de formação em exercício, do distrito de Braga. A. Barros questionou-os, com duas perguntas abertas, sobre os motivos de satisfação e de insatisfação na profissão. Através da análise de conteúdo foram apuradas as razões principais (mais repetidas) de satisfação e de insatisfação. Quanto à satisfação centrava-se nos alunos (bom relacionamento com eles, convívio com as novas gerações, interesse dos alunos, bom aproveitamento escolar, etc.). Apenas dois professores apontaram motivos sociais: reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido pelo professor, serviço à comunidade, contacto com os encarregados de educação (de todos os estratos sociais).

Quanto aos motivos de insatisfação novamente se fundavam nos alunos (desmotivação, maus resultados escolares, etc.). Mas também eram apontadas insistentemente outras razões: falta de condições de trabalho, baixa remuneração, instabilidade profissional, degradação do estatuto de professor, etc. 5 professores apontaram outrossim o desinteresse dos encarregados de educação.

Pode concluir-se destes dois inquéritos, muito coincidentes entre si e com outros estudos, que os alunos são a grande ilusão e desilusão dos professores e que a relação com a comunidade, designadamente com a família, não constitui grande motivo de satisfação nem de desilusão dos professores. A escola continua ainda em grande parte de costas voltadas para a família. Parece importante mobilizar mais os professores para a importância da interacção escola-família para a educação geral e para a aprendizagem em particular.

ESCOLA-FAMÍLIA: PERSPECTIVA DOS PAIS

Apontámos a percepção (expectativas e/ou representações) dos professores a respeito da família (pais). Vejamos agora o ponto de vista da família. Que pensam os pais da escola e dos professores, em particular?

J. Barros passou em 1989 um longo questionário-inquérito a 100 casais (200 sujeitos-respostas individuais) com pelo menos dois filhos, se possível de sexo diferente, e sendo o mais velho ao menos adolescente. Ficaram assim excluídas as famílias monoparentais ou muito novas. Quanto à classe social, predomina a média.

O questionário continha 100 itens sobre estilos educativos da família para responder numa escala de Likert com 5 possibilidades (totalmente em desacordo, bastante em desacordo, nem de acordo nem em desacordo, bastante de acordo e totalmente de acordo). Os itens abrangiam 4 aspectos da educação (4 sub-escalas): educação em geral, educação familiar em relação com a escola, educação do lazer e laboral, educação sexual e religiosa.

Interessam-nos agora apenas os itens da subescala família-escola, particularmente os que se referem mais directamente à relação dos pais com a escola e os professores.

Apresentamos um quadro com o resultado das frequências por sexo e por total da amostra para cada resposta, agrupando a modalidade "totalmente em desacordo" e "bastante em desacordo"(1) e "bastante em acordo" e "totalmente de acordo"(3). Ao centro, encontram-se as respostas indiferentes (nem de acordo nem em desacordo) (2). Com estes "recodes" perdemos informação (não é o mesmo um desacordo ou acordo total ou parcial), mas a distinção em 5 modalidades não permitia ter o número suficiente de efectivos em cada "casa" para análise de significância conforme o sexo. Ainda assim, quando o número de efectivos em cada modalidade de resposta por sexo era inferior a 5, abstivemo-nos de fazer o teste da significância, mesmo porque nestes casos as respostas se concentram normalmente numa só modalidade, sinal de que o item em questão é pouco diferenciador.

Eis o teor dos itens com uma análise sucinta:

1. "A escola pouco prepara para a vida" - Nota-se certo equilíbrio na

distribuição das respostas (sendo cem os indivíduos por cada sexo, a percentagem corresponde à frequência), embora sejam mais os que pensam que a escola prepara para a vida. Quanto ao sexo, as diferenças tendem a ser significativas, mostrando-se os homens mais optimistas que as mulheres neste particular.

2. "A escola traz à educação mais vantagens que inconvenientes". - A grande maioria concorda, sinal da imagem positiva que os pais têm da escola, embora no item anterior houvesse vacilação quanto à sua capacidade de preparar para a vida.
3. "Em geral os professores são competentes e responsáveis". - Mais de metade concordam, o que denota uma imagem relativamente positiva que os pais têm dos professores.
4. "Os métodos de ensino quando andei na escola eram melhores que os de hoje e aprendia-se mais". - As respostas afirmativas e negativas equilibram-se e são bastantes os indiferentes, sinal de um certo descontentamento com os métodos actuais, mais da parte dos homens.
5. "Os professores faltam muito às aulas". - Quase metade se pronuncia indiferentemente, e é praticamente idêntico o número dos que concordam e dos que discordam da afirmação, o que leva a pensar que bastantes pais têm ainda a impressão de certo abstencionismo dos docentes (o item falava em faltar muito).
6. "Concordo que os professores às vezes batam nos meus filhos" - Metade discordam, mas uma quarta parte concordam, enquanto outra não se pronuncia. A bastantes pais não repugna o uso do castigo físico na escola.
7. "Interesso-me com o andamento dos estudos dos filhos e vou falar com os professores". - Três quartas partes respondeu afirmativamente, com prevalência para o sexo feminino.
8. "Fico preocupado quando os filhos têm maus resultados escolares". - 85% dos pais manifesta preocupação com os resultados escolares dos filhos, com maior tendência para as mães.
9. "Acho que os filhos trazem demasiados trabalhos para casa". - São o dobro aqueles que discordam da afirmação em relação com os que concordam, sinal de que os pais pensam que os deveres escolares não são excessivos.
10. "Quando sei, ajudo os filhos a fazer os deveres escolares". - Quase três quartos dizem que sim, significativamente mais as mães ($p < .01$).

11. "Os filhos devem ajudar os pais em casa, mesmo que depois não tenham tanto tempo para estudar". - Três quartas partes discordam, sinal de que os pais põem o estudo à frente das tarefas domésticas, significativamente mais as mães ($p < .05$).
12. "Preocupo-me com os tempos livres dos filhos na escola". - Três quartas partes manifestam esta preocupação.
13. "Um bom ambiente de casa facilita o sucesso escolar". Praticamente assiste-se a uma concordância absoluta.
14. "A escola devia ter mais contacto com a família". - Três quartas partes concordam e os restantes não se pronunciam.
15. "Quero que os filhos continuem a estudar após a escolaridade obrigatória". - Praticamente a totalidade dos pais desejam que os filhos continuem a estudar para além do ensino básico.

Podemos concluir deste estudo exploratório que, em geral, é positiva a imagem que os pais têm dos professores e da escola, embora discordem moderadamente de certo absentismo dos docentes e dos métodos de ensino. Por outro lado, concordam significativamente com o contacto que a escola deve estabelecer com a família, e vice-versa, e que o ambiente de casa interfere fortemente no rendimento escolar. Todavia, algumas respostas podem enfermar de desejabilidade social.

Seria interessante controlar a idade dos pais e o seu estatuto sócio-cultural. Na nossa amostra os pais situavam-se entre os 35 e os 65 anos (média: 47 anos) e pertenciam em grande parte ao nível sócio-económico e cultural médio. Mais de metade dos casais tinham 2 filhos. Não controlamos estas variáveis, dado a amostra não ser muito grande. Limitámo-nos a analisar a variável sexo, encontrando apenas duas diferenças significativas a favor das mães que, quando sabem, ajudam mais os filhos nos deveres e também lhes deixam mais tempo para estudar. Embora as diferenças não sejam significativas, elas interessam-se também mais com o andamento do estudo dos filhos e vão falar mais com os professores, preocupando-se também mais quando os filhos obtêm maus resultados. Por outro lado, os homens são mais optimistas quanto à escola, julgando que ela prepara para a vida, que traz mais vantagens que inconvenientes à educação, que os professores são competentes, embora pensem que os métodos antigos de ensino eram melhores. Em conclusão, as mães manifestam maior

preocupação afectiva e efectiva com os filhos-alunos, enquanto os pais são teoricamente mais optimistas, talvez por serem menos comprometidos com a situação.

CONCLUSÃO GERAL

Como conclusão geral quanto à imagem ou quanto às percepções que tanto os professores como os pais têm da escola, predomina a imagem positiva e, apesar das dificuldades, ambos os agentes da educação se sentem optimistas. Em particular, quer os professores quer os pais concordam na necessidade de um maior contacto entre a escola e a família, e vice-versa, embora ambos se lamentem da outra parte, mais os professores a respeito da alienação dos pais. Estes, em teoria, não se manifestam indiferentes ao que se passa na escola, mas na prática provavelmente não contactam com os professores nem apoiam suficientemente o seu trabalho. Razões? Talvez a falta de tempo e de horário compatíveis com o trabalho, pouca receptividade por parte dos professores (em teoria querem receber os pais, mas na prática podem não querer "incomodar-se"), voto de confiança dos pais nos professores, incapacidade de diálogo, timidez, não ver necessidade, etc.

Urge mentalizar mais os professores e os pais (os maiores mentalizadores dos pais podem ser os professores) para que na prática estas duas instituições fundamentais da sociedade não continuem a ignorar-se ou mesmo de costas voltadas uma à outra, em detrimento da educação em geral e da aprendizagem, em particular, dos alunos-filhos ou dos filhos-alunos. Uma maior colaboração entre os professores e encarregados de educação dará maior satisfação e alegria aos educadores e beneficiará os educandos.

QUADRO DE FREQUÊNCIAS (E DE PERCENTAGENS) DA AMOSTRA POR SEXO

(100 casais - 200 sujeitos)

1= desacordo; 2= nem de acordo nem em desacordo; 3= acordo

Item 1	M	F	Total
1	46	36	41
2	21	35	28
3	33	29	31

$\chi^2 = 4.97$; $p = .083$

Item 5	M	F	Total
1	29	30	29.5
2	43	29	42
3	28	29	28.5

$\chi^2 = .082$; $p = .959$

Item 2	1	2	4	3
1	2	4		3
2	11	14		12.5
3	87	82		84.5

$\chi^2 = 2.65$; $p = .264$

Item 6	1	54	46	50.5
1	54	46		50.5
2	21	28		24.5
3	21	26		25.5

$\chi^2 = 1.65$; $p = .436$

Item 3	1	8	12	10
1	8	12		10
2	24	31		27.5
3	68	57		62.5

$\chi^2 = 4.43$; $p = .108$

Item 7	1	7	2	4.5
1	7	2		4.5
2	22	13		17.5
3	71	85		78

Item 8	1	6	3	4.5
1	6	3		4.5
2	12	8		10
3	82	89		85.5

Item 9	M	F	Total
1	40	45	42.5
2	37	35	36
3	23	20	21.5

$\chi^2 = .558$; $p = .756$

Item 12	M	F	Total
1	8	5	6.5
2	20	19	19.5
3	72	76	74

$\chi^2 = .826$; $p = .661$

Item 10	1	19	5	12
1	19	5		12
2	14	18		16
3	67	77		72

$\chi^2 = 9.36$; $p = .009$

Item 13	1	1	1	1
1	1	1		1
2	5	5		5
3	94	94		94

Item 11	1	71	78	74.5
1	71	78		74.5
2	9	15		12
3	20	7		13.5

$\chi^2 = 8.08$; $P = .017$

Item 14	1	4	1	2.5
1	4	1		2.5
2	21	22		21.5
3	75	77		76

Item 15	1	1	2	1.5
1	1	2		1.5
2	3	5		4
3	96	93		94.5

BIBLIOGRAFIA

BARROS, J. (1989). Questionário sobre estilos educativos na família (versão para investigação).

BARROS, A., BARROS, J. e NETO, F. (1988). Locus de Controlo e Motivação para a Realização. Psychologica, 1, 57- 69.

BARROS, J., NETO, F. e BARROS, A. (1989). Escalas para professores (versão para investigação).

CHASE, C. (1985). Two thousand teachers view their profession. Journal of Educational Research, 79, 12- 18.

GILLY, M. (1980). Maitre-élève. Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.

LESTER, P. (1987). Development and factor analysis of the teacher job satisfaction questionnaire (TJSQ). Educational and Psychological Measurement, 47, 223- 233.

MACBETH, A. (1984). L'enfant entre l'école et sa famille. Bruxelles: comission des communautés européennes.

MONTANDON, C. (1987). L'essor des relations famille-école. Problèmes et perspectives. In M. Montandon e Perrenoud, Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? pp. 23-43.

MONTANDON, C. (1987). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. Ibidem , pp. 169-216.

MONTANDON, C. e PERRENOUD, P. (1987). Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? Berne: Peter Lang.

PERRENOUD, P. (1987). Le "go-between": entre la famille et l'école, l'enfant messenger et message. Ibidem, pp. 49-80.

POSTIC, M. (1984). A relação pedagógica. Coimbra Editora.

SERMET, G. (1985). Ce que les enseignants attendent des parents. Entretiens avec des maitres primaires. Genève: Service de la recherche sociologique.

**A ACÇÃO EDUCATIVA - UM CASO PARTICULAR: O DOS PAIS DIFÍCEIS DE ENVOLVER
NO PROCESSO EDUCATIVO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS**

Pedro Silva

E.S.E. LEIRIA

Convirá, talvez, explicitar que quando aqui falamos em **acção educativa** nos estaremos a referir a **acção educativa escolar**.

No sentido em que o entendemos, acção educativa (A.E.) é um conceito. Os conceitos são construções intelectuais que concebemos para compreendermos a realidade. Vivemos numa era em que tudo se modifica cada vez mais rapidamente - é a "aceleração da história". Naturalmente, os conceitos também evoluem. Duma forma necessariamente sintética e até esquemática é daquilo que julgamos terem sido as linhas de força da evolução deste conceito que passaremos a dar conta:

CONCEITO DE ACÇÃO EDUCATIVA

1 - A.E. = relações na sala de aula

Cremos que, durante muito tempo, se identificou o conceito de acção educativa com o de relação pedagógica, entendendo-se esta, por sua vez, como a interação professor-aluno na qual a sala de aula aparece claramente como um espaço privilegiado. Provavelmente, mesmo hoje, quando se fala em acção educativa tender-se-á a, involuntária e inconscientemente, fazer de imediato esta associação. Provavelmente também à relação professor-aluno, à sala de aula, se associará um professor que debita conteúdos aos alunos, os quais, por sua vez, terão de os memorizar e serão classificados mediante a sua capacidade de memorização.

Em suma, acção educativa, no sentido restrito, e pedagogia tradicional andarão, muito possivelmente, fortemente associadas na cabeça de muita gente, a começar pelos próprios profissionais da educação (a verdade é que durante muito tempo a tarefa exclusiva dos professores foi "dar" aulas).

2 - A.E. = relações na sala de aula + escola

A contínua modificação das condições sociais em que vivemos tem levado a novas necessidades educativas. A acção educativa já não se podia, assim, restringir à sala de aula, mas passa a incluir o jogo, a interacção entre os diferentes actores sociais em confronto na escola. São novas relações formais e informais que se, é um novo quadro institucional. No caso português é exemplo disso a "gestão democrática", na qual os professores passam a poder ter um papel bastante mais amplo do que o limitarem-se a dar aulas ao mesmo tempo que os alunos e funcionários passam também a ter formas de representação dentro da escola.

3 - A.E. = relações na sala de aula + escola + comunidade

A constante e cada vez mais rápida transformação das condições sociais em que vivemos, acima referida, leva à necessidade de pessoas se irem actualizando, reciclando ao longo das suas vidas. A escola cada vez forma menos para toda a vida - e estamos a pensar, por exemplo, na formação profissional ou profissionalizante. O papel da escola, na sua fase de escolaridade obrigatória, será cada vez mais o de promover atitudes positivas face à aprendizagem, levar a aprender a aprender. É a perspectiva da **educação permanente** que se instala.

Por outro lado, sente-se que uma perspectiva destas, com tarefas tão vastas, se torna cada vez mais incompatível com um conceito de acção educativa restrito. É a necessidade de uma maior cooperação entre diferentes sectores da sociedade. Não se pode pedir à escola que, sózinha, colmate todas as novas necessidades sociais. Da sua parte isto leva a que ela não possa mais confinar-se ao seu "interior", mas que passe a relacionar-se cada vez mais com o seu "interior", ou seja, a comunidade - incluindo-se aqui as famílias. É a perspectiva da **educação comunitária** que começa a ganhar foros de cidadania.

No fundo, é uma outra concepção de acção educativa que se vai instalando. A escola deixa de corresponder apenas à interação entre professores, alunos, funcionários e, eventualmente, pais, para incluir nela também técnicos de saúde e de serviço social, psicólogos, autarquias e outros agentes comunitários. O Conselho Consultivo já responde parcialmente às novas solicitações.

Por outras palavras, verifica-se como que um duplo alargamento do conceito de acção educativa:

- na horizontal: uma relação mais estreita entre os diferentes agentes educativos locais - escolares e outros (perspectiva da educação comunitária).
- na vertical: extensão da escolaridade para "baixo" - pré-escola - e para "cima" - ensino superior e educação de adultos (perspectiva da educação permanente).

A SOCIEDADE PÓS-MODERNA

Como mencionámos, são as características da sociedade actual que provocaram o alargamento do conceito de acção educativa.

Esta sociedade tem tido várias designações, desde pós-industrial, informacional, de terceira vaga até - termo mais recente - pós-moderna. De um modo geral todas se referem a uma sociedade em que:

- o principal sector de actividade económica é o terciário, nomeadamente o ligado à informação;
- a estrutura de classes já não é piramidal, com uma pequena elite no topo e uma classe socialmente desfavorecida numericamente maioritária na base, mas em forma de ovo, com o predomínio da chamada classe média;
- a especialização sem precedentes do conhecimento coloca a questão premente da sua integração;
- a especialização do conhecimento vai a par, no que diz respeito à escola, da proliferação das fontes deste mesmo conhecimento, assumindo aqui os mass média um papel de destaque: é a chamada escola paralela;
- este aspecto acarreta novos papéis para a escola e o professor, a saber: uma escola cada vez mais local de sistematização dos diferentes saberes em vez de sua fonte única, a par de local importante de socialização e onde se aprende a aprender; e um professor já não o único detentor do conhecimento junto dos alunos, mas sobretudo um facilitador da aprendizagem;
- a extensão horizontal e vertical da escola leva a que esta seja cada vez mais uma escola de massas - esta caracteriza-se por todas as classes sociais terem acesso a ela (1).

- com a escola de massas "nasce" o chamado **insucesso escolar**. É sobre este que nos debruçaremos agora um pouco.

O INSUCESSO ESCOLAR

Normalmente identifica-se insucesso escolar com taxas de reprovação e de abandono. No entanto, em rigor, a função da escola, para além de transmitir conhecimentos cuja aquisição será depois classificada (mais do que avaliada), é também a de contribuir para o desenvolvimento global do indivíduo - cognitivo, motor, afectivo, criatividade, etc. - e para a sua socialização - interiorização dos valores dominantes na sociedade. Neste sentido, um aluno poderá obter sucesso académico, mas ter insucesso escolar nas suas outras componentes. O que acontece é que os primeiros indicadores mencionados - taxas de reprovação e de abandono - são facilmente mensuráveis (o que não significa objectivos), enquanto que os restantes não o são. Por uma questão de comodidade e porque isso não é relevante para esta reflexão, aceitaremos a definição dominante.

Referimos que escola de massas é sinónimo de insucesso escolar. Contudo, este não é sociologicamente neutro: afecta sobretudo as classes sociais mais desfavorecidas. É neste sentido que os sociólogos afirmam que a escola, para além do discurso sobre ela dominante, exerce uma **função de reprodução social e cultural**.

O insucesso escolar tem causas múltiplas e complexas. Estas podem abarcar factores de ordem biológica, psicológica e sociológica.

Uma das principais causas de ordem sociológica - e será sobre algumas destas que nos debruçaremos - reflecte a discrepância entre capitais culturais: o valorizado e legitimado pela escola e o das diferentes classes sociais. Cada classe social, grosso modo, possui um capital cultural específico que se traduz na sua maneira de ser e estar no mundo: na sua linguagem, na sua pronúncia, nas suas formas de comportamento público e privado, nos seus gostos estéticos, culinários, etc.(2).

Como é sabido, muitas coisas de "ordem prática" que nos são úteis para o dia a dia são aprendidas fora da escola. O currículo escolar não valoriza todo o conhecimento socialmente útil, mas sim aquele que é socialmente dominante, o que corresponde ao que se convencionou chamar "Cultura", ou seja, a cultura da chamada classe média. É a camada mais intelectualizada da classe média, uma

camada social de sede urbana, que define o currículo escolar.

Este currículo valoriza um saber letrado, erudito. Tem uma forte componente académica - é essencialmente abstracto, teórico, dedutivo e compartimentado (João Formosinho) - e quanto mais forte é a componente académica de um currículo, mais escolar e socialmente selectivo ele é (João Formosinho).

É este facto, a mencionada discrepância entre o capital cultural escolar e o das classes sociais mais desfavorecidas, que explica, em grande parte, taxas de insucesso tão diferentes de classe para classe social e de região para região (3).

Como veremos mais adiante, há várias formas de atenuar este problema. Uma delas é estreitando a relação escola-família ou escola-pais.

A RELAÇÃO ESCOLA-PAIS

A escola, normalmente, funciona como uma espécie de ilha na comunidade em que se insere. Os alunos são obrigados a deixar as suas vivências extra-escola à porta desta. O seu saber, o seu saber-fazer, é desvalorizado, se não mesmo ignorado por ela. Estreitar a relação entre a escola e as famílias é uma tentativa de aproximar os diferentes capitais culturais, uma tentativa de reduzir "a discontinuidade entre o saber local e o saber nacional" - saber de classe -, (Raul Iturra, 1990) (4).

De facto, vários estudos (5) têm demonstrado existir uma **correlação positiva** entre o **envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o rendimento académico destes**.

As razões podem ser várias. Eis algumas:

- incentivo e ajuda aos filhos

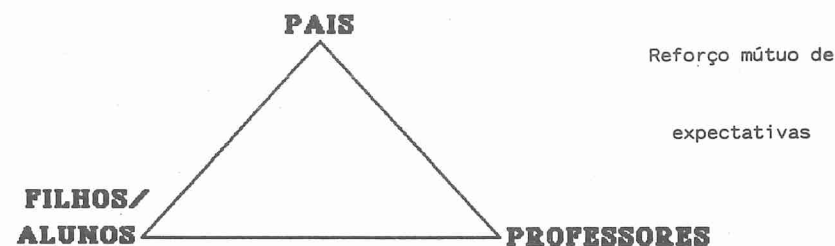
É sabido que a ajuda directa aos filhos quando estes têm dificuldades (e os pais têm competência para a dar: muitos gostariam de fazê-lo mas não têm o saber académico necessário para tal) pode ser importante. Em qualquer dos casos - com ajuda directa ou sem ela - o incentivo é, só por si, relevante pois transmite aos filhos a importância atribuída à frequência da escola:

- os pais sentem-se implicados no processo

O incentivo e ajuda levam os pais a sentirem-se directamente implicados na actividade escolar dos seus filhos. Aumentando as suas expectativas quanto ao percurso escolar dos seus filhos, com toda a probabilidade aumentarão as expectativas destes em relação ao seu próprio percurso e, logo, a sua auto-confiança, a sua auto-estima, o seu auto-conceito académico, etc., que desembocarão os conceitos em bons resultados escolares os quais, por sua vez, reforçarão os conceitos anteriores, etc... Trata-se de uma espécie de "efeito de pigmalião dos pais", (Pedro Silva, 1989).

- A participação dos pais aumenta a expectativa dos professores

Embora não conheçamos dados seguros que provem a hipótese acima mencionada, muitas conversas informais com colegas têm-nos levado a considerar plausível a existência de uma correlação positiva entre as duas variáveis. Os professores vêm - assim o cremos - a presença dos pais na escola, quer quando solicitados quer não, como manifestação de interesse por parte deles em relação à educação escolar dos seus filhos, acontecendo o contrário em relação aos que raramente ou nunca aparecem. Sendo conhecida a influência das expectativas positivas dos professores no bom rendimento escolar dos alunos - efeito de pigmaleão - verifica-se, no fundo, uma relação triangular entre as expectativas de:



Estas expectativas reforçar-se-ão, como está indicado acima, nos casos em que elas sejam todas positivas (ou negativas). Se não jogarem todas no mesmo sentido anular-se-ão parcialmente dando origem a uma determinada resultante.

- pais como o grupo de pressão

O envolvimento crescente dos pais na educação escolar dos seus filhos pode torná-los numa importante força de pressão junto das escolas e das instâncias definidoras da política educativa.

Quem são os pais que (não) vão às escolas?

Questão que nos parece sociologicamente relevante mas sobre a qual existe uma relativa falta de estudos. Situação que nos parece tanto mais grave quanto compete à sociologia da educação - como a qualquer outro ramo do saber - estudar os fenómenos que primam pela sua **invisibilidade**. Deve questioná-los e verificar se produzem efeitos sociais e escolares.

Exemplos: quem são os pais que sistematicamente não vão à escola? Porquê? Será que isso tem algum tipo de efeitos?

Estudos feitos noutros países (caso, por exemplo, dos Estados Unidos) demonstram que são sobretudo os pais da classe média que se deslocam às escolas e que mais se envolvem na educação escolar dos seus filhos.

Efeitos escolares e sociais desta situação?: reforço da reprodução social e cultural.

Na verdade, são os alunos que possuem o capital cultural que mais se aproxima daquele que é valorizado pela escola os que têm mais reforços positivos directos (acção dos pais junto de si) e indirectos (acção dos pais junto dos professores), os que mais incentivo recebem para o esforço escolar. Digamos que o tentar estreitar a relação entre a escola e os pais pode produzir este tipo de **efeitos perversos**, na medida em que são sobretudo os alunos da classe média que vão beneficiar d'isso. Como a solução não pode, obviamente, passar por não se abrir a escola aos pais da classe média, o esforço tem que ir no sentido de a escola tentar chegar também junto dos pais das outras classes, o que levanta questão:

Porque é que os pais das classes sociais mais desfavorecidas não vão à escola?

Em 1987 colaborámos num estudo exploratório (6) realizado em várias zonas

de Portugal que tentou encontrar pistas para a compreensão desta e de outras questões. O estudo visou explicitamente os pais das classes mais desfavorecidas tentando, por um lado, compreender o modo como encaravam a escola e algumas das suas estratégias em relação a ela e, por outro, as perspectivas dos professores sobre estes pais. Assim, contactaram-se 132 pais nas suas residências ou locais de emprego e 134 educadores de infância e professores dos dois primeiros graus do ensino básico.

A grande maioria dos professores sustentou que se os pais não vão à escola é por falta de interesse. Os pais apresentaram vários tipos de explicação, tendo ressaltado a que se prende com incompatibilidade de horários. No entanto, a quase totalidade destes pais considera importante que os seus filhos frequentem a escola - "não os retiraria de lá se pudesse" - e mostra-se aberta a **contactos positivos** com a escola (não apenas para ouvir que os seus filhos vão mal académica ou disciplinarmente).

Olhando um pouco mais de perto para alguns aspectos sociologicamente relevantes para a caracterização destes pais damos-nos conta que a grande maioria tem um grau de instrução igual ou inferior a quatro anos. Este facto leva-nos a questionar se a ausência destes pais na escola se deve à sua falta de interesse ou incompatibilidade de horários ou, antes, ao facto de a escola, sobretudo a pós-primária, constituir para eles um mundo desconhecido. É que a escola é para eles um outro **espaço físico**, um "território" que eles não dominam, mas, em nossa opinião, ela consiste principalmente num outro **espaço social**.

Um espaço onde interagem outros actores sociais, onde as normas formais e informais que regem estas interações lhes escapam, onde predomina uma outra linguagem - e a barreira socio-linguística não deverá ser das menores... Trata-se, em suma, de um espaço físico e social que não reconhecem, o que, associado a uma escolaridade reduzida, quando não mesmo a uma experiência negativa, contribuirá decisivamente para não se sentirem à vontade neste tal "outro mundo". Acresce a isto o facto, como já acima ficou mencionado, que quando são chamados à escola é, amiúde, por razões que lhes são desagradáveis.

A verdade, conforme também já acima indicado, é que consideram importante os filhos frequentarem a escola, dando ênfase a duas grandes componentes desta: a de **instrução** - que colmata os saberes que eles próprios não estão em condições de fornecer aos filhos (7) - e a **normativa** - formar "pessoas decentes e respeitadoras da lei". Não será também por acaso que se mostram abertos a

contactos positivos com a escola, destacando-se aqui a contribuição que esta, em sua opinião, lhes poderia dar indicando como ajudar os filhos.

É interessante notar que estes pais revelam uma grande passividade e conformismo em relação à escola. Não ousam tomar ou propor iniciativas em relação a ela, muito menos criticá-la. "A escola e o professor é que sabem" - refúgio na autoridade do saber e da lei (8). A escola constitui para eles o tal "outro mundo", o tal outro espaço físico e social. É curioso notar que no estudo de Don Davies et al. (1989) os únicos cinco pais que "ousaram" criticar abertamente a escola foram os únicos cinco pertencentes à classe média. Mera coincidência? Talvez não...

É também de notar que - neste estudo - os pais das classes desfavorecidas apresentam um discurso positivo em relação à escola (todos consideram importante para os filhos frequentarem-na), enquanto que a sua "prática", de certo modo, desmente o discurso (não incentivo aos filhos, não deslocação às escolas, etc.). É como se racionalmente considerem a escola importante para os seus filhos, mas afectivamente não acreditem no sucesso escolar destes. Como que projectam a sua experiência escolar passada no futuro percurso dos filhos. Estes pais culpam-se a si próprios e aos filhos pelo insucesso, nunca, por exemplo, os professores, os currículos, a escola ou a sociedade: culpam a vítima (9).

O que fazer?

Se não são os pais a ir à escola deve esta ir a eles. Por outras palavras, há que estabelecer pontes, canais de comunicação. Há que conhecer e saber aproveitar os saberes e saberes-fazer mútuos, ou seja, respeitar, valorizar e legitimar os diferentes capitais culturais. A nosso ver qualquer tentativa de solução (a prazo) terá que abarcar necessariamente três níveis: professores
currículos
escola

A realidade social escolar (como qualquer outra) é complexa. Não pode ser "mexida" só por um lado. Toda a realidade sistémica significa que o "mexer-se" num dos seus lados vai ter efeitos noutra(s). E é para que estes efeitos não sejam perversos que eles têm que ser equacionados em conjunto. É também porque o sistema educativo é um sub-sistema do sistema social global que é a sociedade,

que problemas como o insucesso escolar não podem ser resolvidos apenas no seu (sistema educativo) interior. A autonomia relativa deste, no entanto, é demasiado grande para que possamos cruzar os braços ficando à espera das transformações sociais. Até porque o que se passa na escola tem repercussões (por vezes bastante indirectas, é certo) fora dela.

Sendo assim, podemos começar a falar dos níveis acima mencionados:

- Professores

Aqui a aposta é muito claramente na sua **formação** - inicial, contínua e em serviço. A profissão do professor é uma profissão com características comuns a outras, mas também com características próprias, irreduzíveis a outra. Não pode (não deveria!) ser professor quem não tiver preparação para tal. Esta, no entanto, em nossa opinião, não se poderá limitar aos conteúdos científicos e suas metodologias de ensino.

O professor tem actualmente tarefas mais vastas do que limitar-se a ensinar - por exemplo, participar nos órgãos de gestão da escola, contactar com os pais - e a escola é cada vez menos uma ilha fechada sobre si própria. A educação escolar é uma realidade sócio-psico-pedagógica.

A nossa escola - a nível do ensino básico - é, já o vimos, uma escola de massas. O seu público é socialmente heterogéneo. Todas as classes sociais passam actualmente pela escola. Só que passam com resultados bastante diferentes. Parte desta situação provém da falta de "sensibilidade sociológica" dos professores. Estes, em grande parte dos casos (é preciso cuidado com as generalizações, naturalmente), seguem o princípio do isomorfismo: ensinam conforme aprenderam. Falam para o "aluno médio" - o "cliente ideal" de Becker (10) - sem cuidar das suas diferenças sócio-culturais (que se somam às individuais). Este aluno ideal é "construído" em função dos seus próprios valores, que são, eles também, valores de classe - quer a de origem, quer aquela a que se ascendeu em virtude da profissão (11).

Parece-nos, pois, que compete à formação de professores promover a sensibilidade sociológica destes sob pena de os docentes não estarem preparados para lidar com a heterogeneidade sócio-cultural que caracteriza boa parte das suas turmas. Para esta promoção pensamos caber um papel muito especial à sociologia da educação. Cada vez se nos torna mais claro que a complexidade do

acto educativo necessita do concurso das várias ciências da educação, não se podendo limitar a formação dos docentes, como dissémos, aos conteúdos a leccionar e suas metodologias de ensino.

A formação de professores deverá ainda, em nossa opinião, fornecer instrumentos mínimos de conhecimento do meio (relevo para o papel das sociologia e antropologia da educação). Não basta dizer aos professores que é necessário a escola abrir-se ao meio. É preciso dar-lhes ferramentas, embora só por si elas possam não chegar para vencer toda uma série de condicionalismos que se prendem com as condições de trabalho da maioria dos docentes no nosso sistema de ensino.

Parece-nos importante ainda a formação de professores abordar especificamente o caso da relação com a família e, nomeadamente, dar conta da correlação positiva entre o envolvimento dos pais na educação escolar dos seus filhos e o sucesso destes. O papel dos educador de infância, professor do 1º ciclo do Ensino Básico e director de turma nos restantes graus do ensino não superior deveria ser largamente debatido e aprofundado nesta formação. Se isto acontecer talvez então se possa começar a quebrar muitas barreiras psicológicas ganhando todos com isso, a começar os próprios educandos.

- Currículos

Aposta num currículo menos uniforme.

Se a nossa escola é, em grande parte, um "diálogo de surdos" entre diferentes capitais culturais e se esta surdez resulta, em parte considerável, do "currículo uniforme", tipo "pronto a vestir" (João Formosinho), que temos, então porque não um currículo mais flexível que permita a continuidade entre o saber "local" e o "nacional" (Raúl Iturra, 1989), entre as vivências que os alunos de diferentes meios trazem consigo para a escola e os programas a cumprir, em suma, entre diferentes capitais culturais?

Aqui uma reflexão impõe-se: é que uma regionalização curricular levada ao extremo significa a reprodução das assimetrias regionais (para só falar dessas ...). Se a Cultura (a da classe média) é uma "arma" (na medida em que ela é socialmente dominante) então ninguém deve ser privado dela. Cremos ser, assim, fundamental que a flexibilidade curricular coexista com aquilo a que chamaríamos um "mínimo denominador comum" curricular. Só deste modo será possível partir da cultura "local" para a ela voltar já com outros "olhos". A

cultura local constituirá então, simultaneamente, um ponto de partida e um ponto de chegada.

- Escola

Aqui entramos na problemática da organização escolar. A escola tem que encontrar formas de otimizar a sua tarefa principal: promover a aprendizagem dos alunos. Para tal tem que criar um clima propício junto de todos os que nela trabalham: alunos, professores e funcionários. Mas também ajuda, já o vimos, estreitar as relações com o meio em que ela se insere e do qual, os alunos - pelo menos - fazem parte. É, assim, necessário facilitar as relações formais e informais de todos os agentes da "cena educativa" (Ana Benavente et all., 1987), o que se passa também pelos órgãos institucionais da escola. Assim sendo, têm que se esgotar todas as possibilidades e potencialidades previstas na lei. A ideia da relação com o meio, sendo relativamente nova, é que, em nossa opinião, pode dar ainda muitos passos. Para ela ser implementada de uma forma eficaz provavelmente os actuais órgãos institucionais terão de ver as suas funções alargadas ou ter-se-á mesmo que pensar a criação de novos órgãos.

Uma escola em mais estreita relação com o meio implica a existência de outros agentes educativos no seu seio ou a ela fortemente ligados (por exemplo, pais, psicólogos, técnicos de serviço social, sociólogos e/ou antropólogos, etc.), a tempo inteiro ou parcial.

Só assim, com outras relações formais e informais na escola - incluindo a eventualidade de outros órgãos - esta poderá respeitar a pluralidade dos capitais culturais e, nomeadamente, promover a ligação com os pais que nunca lá vão, em particular os das classes mais desfavorecidas (os quais não apresentam, assim, nenhuma "carência cultural" como algumas teorias/ideologias pretendem, mas, tão só, um capital cultural social e escolarmente desvalorizado).

Só uma escola assim consubstancia uma concepção lata, aberta e plural de ACÇÃO EDUCATIVA.

NOTAS

(1) A escola de massas é um resultado da revolução industrial, em virtude da necessidade de hábitos "disciplinados" da classe operária, compatíveis com as exigências do trabalho fabril. Começa pelo ensino primário e vai-se alargando aos outros graus do sistema de ensino. Como se sabe o acesso de todas as classes sociais à escola não significa resultados - ou in/sucesso - iguais.

(2) Para o conceito de **capital cultural** consultar a obra de Pierre Bourdieu, por exemplo, "Les Héritiers".

(3) Durante muito tempo foi quase exclusiva a **teoria dos dons** como forma de explicação para o generalizado fracasso dos alunos oriundos das classes mais desfavorecidas. Se reprovavam é porque não eram inteligentes ou porque não se esforçavam. Reduzia-se, assim, comodamente, um problema claramente social a uma explicação de ordem individual, explicação esta que tinha a enorme vantagem de afastar do sistema de ensino - currículos, escolas, professores - toda e qualquer responsabilidade. Esta recaía inteiramente nos alunos ("menos inteligentes") e/ou nas suas famílias ("culturalmente privadas").

(4) Acrescento nosso.

(5) Para uma bibliografia sobre esta correlação assim como sobre diversos aspectos da relação escola-família recomendamos Ramiro Marques, (1988).

(6) Don Davies et all. (1989).

(7) Michel Gilly (1989) dá também conta deste aspecto em relação aos pais destas classes sociais.

(8) Este aspecto é também confirmado por Michel Gilly (1989).

(9) O que é sinal de que a ideologia dominante funciona. Estes pais estão afastados da informação e dos instrumentos intelectuais que lhes permitam compreender muitos aspectos da realidade social em que vivem, da qual fazem parte e, assim, reproduzem mais do que produzem.

(10) Ver, por exemplo, Carlos Gomes (1987) e Sara Delamont (1987).

(11) Sobre a influência da classe social de origem na prática pedagógica dos professores ver, por exemplo, Carlos Gomes (1987), Ana Benavente et all. (1987) ou Ida Berger (1980).

BIBLIOGRAFIA

BENAVENTE, ANA et all., (1987), Do Outro Lado da Escola, Lisboa, IED/Edições Rolim.

BENAVENTE, ANA, (1988), Da Construção do Sucesso Escolar in Seara Nova nº18 - Junho/Julho 1988, Lisboa.

BERGER, IDA, (1988), Uma Socióloga na Escola Primária, Lisboa, Livros Horizonte, ed. orig. 1976.

BOURDIEU, PIERRE, (1964), Les Héritiers, Paris, Les éditions de Minuit.

BOURDIEU, PIERRE, s/d, A Reprodução - elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Editorial Vega, ed. orig. 1970.

DAVIES, Don et all., (1989), As Escolas e as Famílias em Portugal - realidade e perspectivas, Lisboa, Livros Horizonte.

DELAMONT, Sara, (1987), A Interacção na Sala de Aula, Lisboa ed. orig. 1983.

EPSTEIN, JOYCE, (1990), "School and Family Connections: Theory, Research, and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family", artigo não publicado.

FORMOSINHO, JOÃO et all., s/d, Noções de Sociologia da Educação, Ministério da Educação/Universidade do Minho.

GILLY, Michel, (1989), "Les Représentations Sociales dans le Camp Éducatif" in Jodelet, Denise (org.), Les Représentations Sociales, Paris, P.U.F.

GOMES, CARLOS ALBERTO, (1987), A Interacção Selectiva na Escola de Massas, in SOCIOLOGIA - Problemas e Práticas, nº 3, Nov. 1987, Lisboa, CIES/Publ. Europa-América.

GRÁCIO, SÉRGIO et all., (org.), (1982), Sociologia da Educação - I, Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁCIO, SÉRGIO e STOER, Stephen, (org.), (1982), Sociologia da Educação - II, Lisboa, Livros orizonte.

ITURRA, RAÚL, (1989), "A subordinação do Saber Local ao Saber Letrado em Sociedades Igualitárias", comunicação apresentada em Janeiro de 1990 na Escola Superior de Educação de Leiria.

LIMA, MARIA DE JESUS E HAGLUND, STEFAN, (1985), Escola e Mudança, Porto, Edições Afrontamento.

MARQUES, RAMIRO, (1988), A Escola e os Pais - como colaborar?, Lisboa, Texto Editora.

MARQUES, RAMIRO, (1989), O Director de Turma/O Orientador de Turma - estratégias e actividades, Lisboa, Texto Editora.

MÓNICA, MARIA FILOMENA, (org.). (1981), Escola e Classes Sociais, Lisboa, Gis/Editorial Presença.

SILVA, Pedro, (1989), "Os Pais Díficeis de Envolver no Processo Educativo Escolar", comunicação apresentada e a ser publicada nas actas do colóquio Escola-Comunidades realizado em Novembro de 1989 na Escola Superior de Educação de Setúbal.

SIMÕES, António, (1979), Educação Permanente e Formação de Professores, Coimbra, Livraria Almedina.

**DIMENSÕES PSICO-SOCIAIS
NA ANÁLISE DA
ACÇÃO EDUCATIVA**

CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA SOCIAL PARA A COMPREENSÃO DE SITUAÇÕES
ESCOLARES

Félix Neto

F.P.C.E. PORTO

Não é necessário dispender um intenso esforço de reflexão para se alcançar o objectivo desta comunicação. Todo ele está incluído no seu título: contribuições da psicologia social para a compreensão de situações escolares. Trata-se de apresentar aspectos em relação à educação através do olhar específico da psicologia social teórica e experimental. É óbvio que há muitos outros olhares possíveis: histórico, sociológico, político, económico... E a declinação pode ser continuada por cada um de nós.

Não me proponho apresentar aqui por conseguinte todas as contribuições dos conhecimentos postos em cena pela psicologia social susceptíveis de serem aplicados à escola. Não só me falta o saber para tal, como o tempo. O meu objectivo será tão somente o de ilustrar pontualmente como conhecimentos da psicologia social podem ajudar-nos a compreender situações do quotidiano escolar.

Tentarei preencher esse objectivo articulando a exposição à volta de quatro aspectos. Em primeiro lugar situar-se-á de um ponto de vista geral como é que os conhecimentos da psicologia social podem contribuir para a compreensão de situações escolares. Seguidamente abordar-se-ão aspectos particulares dessas contribuições: representações sociais e educação, cooperação na sala de aula e a tomada de consciência dos determinantes das preferências profissionais.

DO CONHECIMENTO À PRÁTICA

Todos estamos conscientes que os problemas que os diferentes actores do campo educativo encontram sobre o terreno não podem ser resolvidos unicamente pelo mero recurso a conceitos elaborados de modo científico. Todavia uma atitude de rejeição ou de indiferença perante esses conceitos não garante outra coisa

senão esse tipo de atitude.

Na escala do tempo da história das ciências, a psicologia social é uma ciência jovem. No entanto, a publicação em 1898 dos "Etudes de Psychologie Sociale" de Tarde e a Experimentação de Triplett em 1897 sobre os efeitos da competição numa realização simples fazem com que esta disciplina seja quase centenária.

A psicologia social da educação é uma disciplina cujas origens ainda são mais recentes. Costuma-se assinalar que a psicologia social toma a sério o tema da educação, dando origem a uma nova disciplina científica, situada na fronteira da psicologia social e da educação, a partir da aparição do artigo de Getzels (1969) no mais prestigiado manual de psicologia social que existe, na segunda edição do "Handbook of social Psychology", editado por Lindzey e Aronson em 1969. A partir de então os trabalhos sobre psicologia social da educação desenvolveram-se com uma certa rapidez. Disso é sintomática a análise de Bar-Tal e Saxe (1981) sobre quatro revistas ("American Educational Research", "Journal of Educational Psychology", "Child Development", e "Journal of Personality and Social Psychology") dos anos 1960, 1970, 1975 e 1980 em que se manifesta um interesse crescente pela psicologia social da educação.

Não deixa de ser surpreendente esta junção tardia da psicologia social e da educação. Um acontecimento dos anos 50 já mostrara o contributo da psicologia social para as questões de educação. Dentre todas as questões contemporâneas em que os psicólogos sociais têm trabalhado, talvez a sua maior influência pública esteja relacionada com a educação. Efectivamente, a decisão do Supremo Tribunal norte-americano de 1954, obrigando as escolas à dessegregação racial deveu-se em grande parte a investigações dos psicólogos sociais, cujos trabalhos mostraram que o preconceito, e em especial o preconceito racial, diminuía se aos diferentes grupos étnicos opostos lhes fosse dada a possibilidade de interagirem mutuamente.

Também já em 1960, Getzels e Thelen apresentavam a turma ou o grupo-classe como sendo um sistema social que funcionava através dos princípios da psicologia social (normas, papéis, expectativas, interacções, liderança, ...) e afirmavam de modo claro que o grupo escolar pode e deve estudar-se como qualquer outro grupo humano. Todavia mesmo nos nossos dias essa posição ainda não está generalizada. Porque é que a contribuição da psicologia social para a educação tem sido tão escassa? Lightall (1978) refere três causas:

a) A debilidade da própria psicologia social que se encontrava em crise desde o início dos anos 60 até praticamente finais dos anos 70 e princípio dos anos 80.

b) Mesmo que a psicologia social sirva para algo, os seus achados não costumam sair da esfera académica, visto que os psicólogos sociais costumam considerar a sua disciplina como uma disciplina básica e não aplicada. Felizmente que este pressuposto está em mutação radical nos últimos anos.

c) Mesmo que a psicologia social saísse da esfera académica e chegasse às escolas onde se pratica a educação, o conhecimento académico aborda, todavia, questões gerais que não seriam muito úteis para as especificidades da prática educativa. Esta causa está igualmente em vias de perder terreno, pois os educadores preocupam-se cada vez mais com os problemas concretos da educação, como por exemplo, os conflitos escolares. A solução desse tipo de problemas passa necessariamente pelo recurso à psicologia social, disciplina que se ocupa das relações interpessoais.

A psicologia social deve contribuir para a prática educativa precisamente por ser o único ramo da psicologia que estuda os processos interpessoais. Ora os processos educativos são eminentemente interpessoais. A educação - um processo interpessoal fundamentalmente levado a cabo através da cooperação interdependente de dois papéis, educador e educando - requer para o seu esclarecimento precisamente o tipo de instrumentos e dados analíticos proporcionados pela psicologia social (Lightall, 1978).

A psicologia social tem muitas contribuições a dar para a solução dos problemas de educação. Não suscita a menor dúvida que uma pessoa que esteja perante um grupo de alunos, de uma turma, tem necessidade de conhecer aspectos psicossociais do funcionamento do grupo: a influência dos papéis sobre o comportamento de quem desempenha esses papéis, a liderança como determinante de produtividade de um grupo e da satisfação dos seus membros, a influência de expectativas do professor e das atribuições causais que são feitas sobre o rendimento dos alunos, os estereótipos veiculados a propósito de determinadas categorias de alunos... bem como saber utilizar algumas das técnicas psicossociais, como por exemplo técnicas sociométricas, para solucionar problemas escolares.

Já suscita mais dúvidas o saber-se como é que noções da psicologia social

podem ajudar as pessoas de terreno a compreenderem melhor as situações vividas assaz complexas e multiformes. Parece-me ser correcta na hora actual a posição tomada por Doise e Monteil (1989) a propósito de uma eventual ajuda da ciência aos práticos, isto é, a necessidade do recurso a um "ecletismo iluminado". Esta expressão não é tanto a expressão óptima dos laços que deveriam ligar investigação e acção socio-educativa, como a única na actual situação, capaz de fornecer um começo de operacionalidade aos saberes oriundos da psicologia social. O método filosófico da Escola de Alexandria recomenda que se aproveitem dos diversos sistemas teóricos as melhores teses quando se possam conciliar, em vez de se edificar um novo sistema. O ecletismo recomendado no caso vertente fundamenta-se no princípio que "todos os nossos saberes sobre um fenómeno social são incompletos, que cada saber apreende uma dinâmica específica e nunca apreende o conjunto das dinâmicas que caracterizam uma situação" (Doise & Monteil, 1989, p. 232). A escola em particular é atravessada por dinâmicas variadas. Diferentes modelos só permitem a apreensão de certos aspectos. Ora um ecletismo orientado pelo conhecimento desses modelos é susceptível de assegurar às pessoas de terreno uma melhor compreensão das dinâmicas em que estão envolvidas. Todavia os empréstimos contraídos com diversas formulações teóricas disponíveis deverão antes de mais estar ao serviço de uma formulação teórica dos problemas com que se defrontam as pessoas do terreno. O ecletismo recomendado não se confunde com uma abordagem caleidoscópica, mas pretende ser um meio que favoreça uma elaboração problemática das realidades de terreno.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO

As representações sociais constituem um dos objectos de estudo dominantes na psicologia social europeia (Moscovici 1961; Neto, 1986). Todavia dispomos ainda de poucas investigações em que as representações sociais em si mesmas ocupem um lugar central relativamente ao campo educativo. Procuraremos ilustrar dois tipos de trabalhos sobre representações sociais e educação: a) estudos focalizados em instituições, na escola, nos seus agentes; b) estudos que abordam representações recíprocas professor-aluno.

Já dispomos de revisões pormenorizadas sobre esta temática (Gilly, 1980) ou mais gerais (Gilly, 1984). Aqui não procurarei mais do que ilustrar cada um dos dois tipos de trabalhos referidos.

O trabalho de Voluzan (1975) através da análise do inspector, personagem charneira entre a administração escolar donde emanam as normas e o funcionamento quotidiano das turmas que deve controlar, põe em evidência não só a complexidade das representações como os seus aspectos contraditórios. O sistema representacional aparece complexo na medida em que nos textos analisados aparecem várias imagens da infância, do aluno, dos objectivos de mudança pela educação, das relações professor-aluno e do professor tipo. Aparecem aspectos contraditórios na confluência de dois modelos de que fala Voluzan. Por um lado, o autor fala do modelo "tradicional" em que a estrutura hierárquica institucional e as relações de dependência entre agentes do sistema é transposta para o funcionamento da classe. Se esta representação constitui o modelo dominante, a representação comporta, pelo contrário, também elementos constitutivos do "modelo adaptativo" que visa o desabrochamento, a colaboração, a cooperação e a iniciativa.

Nos trabalhos de Meyer (1978, 1981) reencontramos este mesmo dualismo a propósito do discurso dos professores primários sobre as suas práticas. É igualmente o modelo "tradicional" que estrutura fundamentalmente as suas representações.

É sobejamente conhecido que as famílias têm comportamentos diferentes perante a escola segundo a origem social. A propósito das representações pode-se verificar (Zoberman, 1972; Paillard & Gilly, 1972) que as famílias de meios desfavorecidos em comparação com as de meios socialmente favorecidos davam maior importância às funções escolares tradicionais de instrução - saberes de base - que às funções mais amplas de formação cognitiva - abertura e cultura do espírito - e da formação socio-relacional. Ter acesso a esse tipo de saberes escolares representava para essas famílias quer a possibilidade de reabilitação social quer a esperança que, através da escola, os seus filhos poderiam aceder a uma profissão melhor que a sua.

Siano (1985) num estudo efectuado com agricultores, mostra por seu lado que estes têm globalmente uma atitude pouco crítica em relação à escola e esperam que esta assegure a sua função selectiva. Neste estudo transparece um elemento central no sistema geral de representações dos agricultores: representações sociais "auto-selectivas" e "alienantes" pois permitem a aceitação do fracasso dos seus filhos e a função selectiva da escola.

Faremos seguidamente referência a alguns trabalhos que abordam os sistemas de apreensão do aluno pelo professor e do professor pelo aluno.

O conjunto de trabalhos efectuados a propósito dos julgamentos dos professores sobre os alunos põe em evidência o impacto de um sistema dimensional cuja significação se encontra em ligação com o papel profissional do professor (Gilly, 1980). Isto pode ser observado desde a escola pré-primária à secundária. O sistema de apreensão comporta duas dimensões principais que vão buscar a sua significação às normas que definem o papel, isto é, objectivos e modalidades de funcionamento. A primeira dimensão denota a existência de uma impressão geral que pode ser interpretada em relação com a função de *instrução*. Surgem aqui, antes de mais, valores de atitude face ao trabalho (mobilização, participação, motivação) e seguidamente valores cognitivos em que os aspectos convergentes do pensamento (qualidades de assimilação) são mais importantes que os aspectos divergentes (qualidades criadoras). A interpretação da segunda dimensão está relacionada com a função de *gestão* de grupo. Acentua-se aqui a conformidade com regras sociais e morais da vida escolar de modo que o funcionamento do grupo seja favorável à aquisição dos saberes.

Há evidentemente uma relação entre as dimensões do sistema de apreensão do aluno pelo professor e a representação social da escola, que se evocou de modo sucinto mais acima. O professor representa cada aluno a partir das duas dimensões principais porque a sua representação do sistema escolar destaca o modelo do rendimento em relação à persecução de objectivos colectivos.

Já numa perspectiva tipológica e não dimensional que acabamos de evocar, Weiss (1986) pôs em evidência quatro "protótipos" a partir da análise das respostas dos professores sobre os comportamentos dos alunos. Esses protótipos são: dois para os bons alunos, julgados pelos professores como aptos a prosseguirem estudos (o aluno activo, sociável e inteligente; o aluno aplicado e disciplinado); dois para os maus alunos, julgados inaptos para prosseguirem estudos (o aluno passivo, voltado para si mesmo e pouco dotado; o aluno pouco trabalhador, distraído e indisciplinado).

Diferenças nas representações dos professores podem contribuir para explicar diferenças no rendimento escolar. Por exemplo, Marc (1989) pôs em evidência diferenças na atribuição das causas do insucesso escolar de alunos da

escola primária. As causas mencionadas pelos professores para os filhos de operários migrantes evocavam a representação do aluno "preguiçoso", responsável do seu insucesso. Para os filhos de pais do sector terciário, as causas referidas pelos professores evocavam a representação do aluno cuja lentidão se pode corrigir e as dificuldades perdoar. Para esse autor estas diferenças e representação do professor podem contribuir para explicar diferenças no rendimento escolar. Assim, uma representação desfavorável de famílias de meios desfavorecidos, da sua relação à escola e das atitudes em relação à escola dos seus filhos, poderiam engendrar uma constelação de atitudes e comportamentos relacionais por parte do professor que em parte explicariam os maus resultados.

Se nos voltarmos agora para o modo como o aluno vê o professor, a dimensão organizadora mais importante é a dimensão "empática" (Gilly, 1984). Esta dimensão associa calor, benevolência e disponibilidade para a preocupação manifestada no desempenho do papel em relação a cada indivíduo.

Nas idades da escola secundária os três factores mais frequentemente citados para além da "empatia" nas relações com o aluno, são a "organização" do ensino e a qualidade das "explicações".

Em suma, o contexto teórico da representação social aplicado à escola não pode ser evocado de modo independente de outras constelações de representações sociais, muito em particular as relativas ao mundo do trabalho. Todavia as representações sociais podem contribuir para a compreensão dos fenómenos estudados num horizonte mais vasto de significações sociais com que estão em interdependência.

COOPERAÇÃO SOCIAL NA SALA DE AULA

Deutsch, discípulo de Lewin, aplicou a teoria da motivação de Lewin a situações interpessoais. Para Lewin (1935) um estado de tensão num indivíduo motiva-o para atingir as metas desejadas o que constituirá a base da teoria da dissonância cognitiva e de um modo geral, de todas as teorias do equilíbrio. Deste modo a partir da teoria do campo de Lewin pode-se concluir que é o impulso para a meta o que motiva as pessoas a comportarem-se de modo cooperativo, competitivo ou individualista.

Na pegada desta teoria de Lewin, Deutsch (1949, 1962) conceptualizou três tipos de estruturas de metas cujas definições tiveram um grande impacto em

psicologia social. Deutsch define uma situação social *cooperativa* como sendo aquela em que as metas dos indivíduos estão tão unidas que existe uma correlação positiva entre as obtenções dos seus objectivos. A estrutura cooperativa implica que um indivíduo só pode atingir o seu objectivo se os outros também os atingem.

A estrutura *competitiva* significa que um indivíduo só pode atingir o seu objectivo se os outros não o atingem. Numa situação *individualista* a obtenção de um objectivo por parte de um participante não influencia em nenhum sentido a obtenção do seu objectivo por parte de outros participantes.

Apesar da abundância de estudos efectuados nesta área as conclusões não são unânimes. Duas grandes revisões dos estudos publicados sobre o tema desde os anos 20 efectuadas por Johnson e colaboradores permitem-nos traçar um panorama geral da questão.

Numa primeira revisão, Johnson et al. (1981) propuseram-se resolver o problema da eficácia relativa da aprendizagem cooperativa, competitiva e individualista na sala de aula. Perante conclusões pouco claras e muito contraditórias os autores efectuaram uma meta-análise de todos os trabalhos publicados sobre este tema desde 1924 a 1981 e as suas conclusões são inteiramente consistentes:

a) A cooperação é superior à competição para fomentar a realização e a produtividade, em todas as áreas (linguagem, leitura, artes, matemática, ciências, estudos sociais, psicologia e educação física), em todas as idades (se bem que os resultados sejam mais fortes em sujeitos não universitários) e para as tarefas que implicavam aquisição de conceitos, solução de problemas especiais, retenção e memória, execução motora e tarefas de suposição e predição. Todavia em tarefas de decifrar e de corrigir, a cooperação não parecia ser superior.

b) A cooperação é superior à aprendizagem individualista para promover realização e produtividade quando a tarefa de decifrar e de corrigir não é rotineira ou quando não se requer uma divisão de trabalho. Além disso a cooperação era superior nos estudos que duravam pouco tempo.

c) A cooperação sem competição intergrupala promove maior realização e produtividade que a cooperação com competição intergrupala. Todavia ainda existe

pouca investigação nestes aspectos. Seriam necessários mais estudos e mais dados para se concluir algo de definitivo.

d) Não existe uma diferença significativa entre as estruturas de objectivos competitivos interpessoais e as individualistas sobre realização e produtividade.

A segunda meta-análise foi efectuada (Johnson, Johnson, & Maryama, 1983) para aclarar os efeitos da existência na sala de aula de um clima cooperativo, competitivo ou individualista sobre a integração escolar das maiorias étnicas e das crianças diminuídas, pois também neste domínio não existia acordo entre estudos prévios. Neste estudo foram tidos em conta 98 trabalhos publicados entre 1944 e 1982 sobre o tema. Os autores chegaram à conclusão que efectivamente um contexto cooperativo é a melhor forma, e talvez a única, para que a integração escolar dos diminuídos e a dessegregação racial escolar sejam realmente eficazes e satisfatórias. Brewer e Kramer (1985) chegaram a conclusões semelhantes.

Se a aprendizagem cooperativa melhora o rendimento escolar, quais serão os processos explicativos desses efeitos? Johnson et al. (1983) propõem algumas explicações da superioridade da aprendizagem cooperativa: qualidade da estratégia de aprendizagem, procura da controvérsia versus da concorrência, pensamento cognitivo, apoio dos companheiros, implicação activa mútua na aprendizagem, coesão grupal, pensamento crítica e desenvolvimento de atitudes positivas para com as matérias de estudo.

O esquema destes processos poderia sintetizar-se do seguinte modo:

```
=====
===== |EFEITOS POSI- |
===== |           | |TIVOS SOBRE: |
|- APRENDI- | |-COESÃO GRUPAL | |-AUTOCONCEITO | |
| ZAGEM    | |->|-DISCUSSÃO ORAL |->|-MOTIVAÇÃO    |
|COOPERATIVA| |-CAPAC. CRÍTICA | |-RENDIMENTO   |
|           | | |-COGNIÇÕES, ETC.| |-RELAÇÕES-    |
===== |           | | INTERPESSOAIS|
===== |           | | -ETC.         |
=====
```

Se esses efeitos são obtidos na escola, terão como resultado uma significativa melhoria da situação escolar. Existem várias técnicas de aprendizagem cooperativa. Aronson e colaboradores (1978) utilizaram uma técnica que mostrou ser susceptível de produzir os efeitos favoráveis acima referidos, criando uma estrutura cooperativa na sala de aula. A técnica utilizada chamada de "quebra cabeças" ("Jigsaw technique") era simples. Consiste em dividir a turma em grupos de cinco ou seis alunos e atribuir a cada aluno a responsabilidade de ensinar aos outros membros do grupo um fragmento da lição do dia. A realização com sucesso de todo o grupo só pode ser obtida se cada pessoa realiza adequadamente a sua tarefa. A situação de interdependência é clara, pois todos os membros têm de cooperar para atingir o objectivo do grupo.

A função do professor seria fundamentalmente a de facilitador do processo grupal e deveria preparar de modo minucioso o material com que se trabalha.

Outros grupos de investigação propuseram e estudaram outros procedimentos inovadores baseados em vários aspectos das teorias das ciências sociais. Por exemplo, na Universidade do Minnesota, David e Roger Johnson desenvolveram programas para suscitar actividades cooperativas na sala de aula que se têm revelado como favorecendo o gostar entre alunos (Johnson, Johnson, & Maryama, 1983).

Apesar das vantagens evidentes de uma estrutura cooperativa, as nossas escolas continuam basicamente a ser competitivas ou individualistas e muito raramente cooperativas. Como afirmam Johnson & Johnson (1985, p. 36-37) "actualmente existe discrepância entre o que fazem habitualmente os educadores e o que a investigação sobre educação efectiva recomenda que se faça. Necessitamos de reconciliar a prática escolar com a investigação actual e procurar que uma grande parte da instrução seja cooperativa". Todavia as vantagens podem ser úteis não só no campo da educação como noutras áreas. Segundo Johnson & Johnson (1982) a importância de enfatizar os grupos de aprendizagem cooperativa nas turmas vão para além do rendimento, da aceitação das diferenças e das atitudes positivas. A capacidade de todos os alunos aprenderem a trabalhar cooperativamente com os outros é a pedra angular para construir e manter matrimónios estáveis, famílias e amizades duradoiras...

Esta breve alusão ao trabalho de Johnson é suficiente para ilustrar como a escola não funciona num vácuo social. Se a escola tem como objectivo preparar as pessoas para a vida nas suas diferentes áreas, ela visa muito particularmente a preparação dos jovens para exercerem uma profissão. Daí que terminarei esta minha evocação de contribuições da psicologia social para a educação referindo-me a uma técnica, o M/81, que tem como objectivo permitir a adolescentes ou a jovens adultos tornarem-se conscientes: a) das relações entre certos determinantes clássicos (prestígio, saídas profissionais, ordenados, possibilidades de contactos...) e do seu sistema de preferências profissionais; b) de aspectos fortes e fracos do sistema das suas informações profissionais; e c) da estrutura interna do seu sistema de representações profissionais. Esta técnica pode também utilizar-se para promover uma melhor compreensão entre pais e filhos, ou entre cônjuges, quando se trata de problemas ligados a orientações escolares e profissionais.

A técnica pode ser utilizada em conjunto (ou independentemente) das chamadas provas de interesses. Não pretende ser mais do que um dos possíveis componentes de um conjunto de técnicas educativas com vista ao favorecimento, em tempo oportuno, da maturação das preferências. O principal objectivo do M/81 é estimular a consciência.

O princípio da técnica é muito simples (fig.1) Trata-se de uma tarefa de julgamentos com critérios múltiplos a ser executados por cada um dos alunos interessados. A tarefa consiste na emissão e comparação de julgamentos proferidos sobre um conjunto de pares de profissões. Pede-se em primeiro lugar ao indivíduo para avaliar sucessivamente qual das profissões gostaria menos de exercer mais tarde (isto é, qual das duas rejeita). Pede-se seguidamente aos sujeitos para reexaminarem o mesmo conjunto de pares de profissões e indicarem qual das duas em cada par é mais susceptível de satisfazer um dado critério (ordenados altos, contactos sociais...). Os dois conjuntos de designações (rejeições e designações em função de um critério) são comparados para cada avaliação. A força da associação indica a importância atribuída à característica em questão.

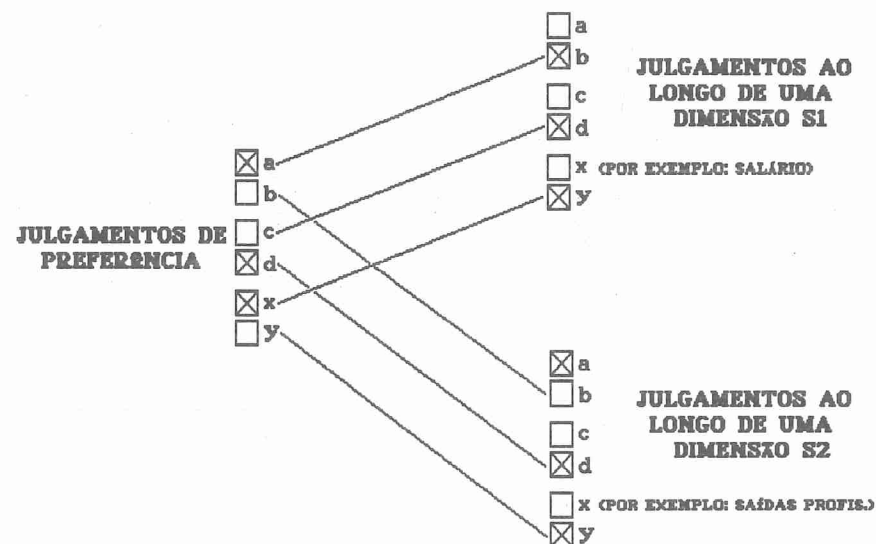


FIGURA 1: O PRINCÍPIO DA TÉCNICA M/81
a, b, ... SÃO PROFISSÕES; S1, S2 SÃO DIMENSÕES

O conjunto é composto por 21 profissões seleccionadas em função de três critérios: nível de qualificação, domínio de interesse (literário, artístico, científico, desportivo, altruista...) e a atracção exercida sobre os alunos. Pretendeu-se obter um conjunto diversificado de profissões. Note-se que o conjunto de profissões seleccionadas corresponde a alunos do ensino secundário. Para além disso, somente as profissões que não foram sistematicamente escolhidas ou rejeitadas foram incluídas. Estas 21 profissões foram combinadas duas a duas por um procedimento de tiragem ao acaso constituindo-se 42 pares de profissões. Cada par aparece 4 vezes. É o educador (professor ou psicólogo) ou o próprio aluno em conjunto com ele, que selecciona os dois, três, seis ou dez aspectos pelos quais se interessa. Note-se que a lógica da técnica que acaba de ser apresentada, afasta-se, em vários pontos de vista, da lógica de muitas técnicas psicométricas ou psico-pedagógicas clássicas de que aqui só se fará referência a três:

a) O quadro de referência ao qual se reporta cada resultado não é uma população de resultados obtidos por indivíduos diferentes ao longo de uma mesma dimensão, mas sim uma população de resultados obtidos pelo mesmo indivíduo a propósito de diferentes dimensões diferentes. O que importa é a comparação da importância que o adolescente atribui ao prestígio, aos rendimentos, às saídas profissionais, etc..., naquilo que constituem as suas preferências. O adolescente não é avaliado em relação aos outros, mas sim em relação a si próprio. Podem ser constituídas padronizações, mas a sua informação é de outra índole. Trata-se de uma técnica psicológica em sentido estrito.

b) A técnica não tem por objectivo indicar, em acaso algum, para cada jovem, a ou as profissões para as quais ele tem um interesse razoável em encaminhar-se. Ela visa favorecer, a propósito das preferências profissionais, uma interrogação e um trabalho sobre si próprio, uma discussão com o outro. Não se trata assim tanto de preparar o aluno para escolher uma profissão, para elaborar um projecto profissional, como de criar nele as condições de formação dessa escolha ou desse projecto.

c) A técnica não tem por objectivo informar acerca das profissões, mas de suscitar uma pesquisa ulterior de informação, pesquisa orientada ao longo de certos eixos: saídas profissionais, encontros... A técnica permite pôr em relevo as forças e as fraquezas do sistema de informações que cada adolescente possui, e a partir daí, orientar melhor a busca de informação.

Esta técnica pode ser utilizada para estudar casos individuais, famílias, amostras de populações. Nesta última perspectiva propusemo-nos estudar o efeito de três variáveis diferenciais clássicas, o sexo, a categoria socio-profissional dos pais, o meio geográfico (rural-urbano) sobre o impacto de certos determinantes das preferências profissionais de 789 adolescentes frequentando a escola secundária (Mullet, & Neto, 1988). Neste estudo verificou-se de uma maneira geral que as raparigas tendem a preferir nitidamente os trabalhos que elas julgam ser mais femininos, mais prestigiosos, mais susceptíveis de oferecer possibilidades de promoções, mais susceptíveis de oferecer rendimentos mais altos e possibilidades de encontros. Os rapazes tendem a preferir nitidamente os trabalhos que julgam ser os mais prestigiosos, os mais favoráveis do ponto de vista da promoção.

De uma forma ainda geral, os alunos de meio favorecido, tendem mais do que

os outros, a dar uma certa importância às possibilidades de iniciativa. Eles estão menos hesitantes em designar os trabalhos que sabem que são mais dificilmente acessíveis quer pelo facto do sucesso escolar, quer pelo facto do custo e duração dos estudos exigidos.

Sempre de uma forma geral, os alunos do meio rural tendem, mais do que os outros, a preferir trabalhos que julgam oferecer-lhes o máximo de possibilidades de promoção e de contactos sociais.

Em geral, notar-se-á que se presta pouca atenção aos atributos acessibilidade quanto ao custo, iniciativa-rotina, intelectual-manual e mesmo saídas profissionais.

CONCLUSÃO

Com este artigo não pretendi mais que ilustrar como o conhecimento oriundo da psicologia social pode contribuir para a compreensão de situações escolares. Não houve a pretensão da exaustividade.

Os elementos apresentados são suficientes para confirmarem que os comportamentos humanos, assumam eles características cognitivas, afectivas ou sociais, não podem ser explicados por uma causalidade única. Apesar de haver tendência a negligenciarem-se as determinações das situações em que os indivíduos se encontram implicados e isto em detrimento de determinações situadas na personalidade, a psicologia social chama-nos a atenção para a necessidade de se estar atento aos processos de interacção situados a diferentes níveis.

BIBLIOGRAFIA

ARONSON, E., STEPHAN, C., SIKES, J., BLAMY, N., SNAPP, M. (1978). The jigsaw classroom. Berveley Hills, Calif.: Sage Publications.

BREWER, M., & KRAMER, B. (1985). The psychology of intergroup attitudes and behavior. Annual Review of Psychology, 36, 219-243.

DEUTSCH, M. (1962). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. Jones (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press.

DEUTSCH, M. (1949). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes. Human Relations, 2, 199-232.

DOISE, W., & MONTEIL, J. (1989). Psychologie sociale et action socio-éducative. In J. Monteil, & M. Fayol (Eds.), La psychologie scientifique et ses applications. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

GETZELS, J. (1969). A social psychology of education. In G. Lindzey, & E. Aronson (Eds.), Handbook of social psychology, 2^a ed., Reading, Mass.: Addison-Wesley.

GETZELS, J., & THELEN, (1960). A conceptual framework for the study of the classroom group as a social system. In A. Morrison, & D. McIntyre (Eds.), The social psychology of teaching. London: Penguin.

GILLY, M. (1980). Maitre-élève: Rôles institutionnels et représentations. Paris: PUF.

GILLY, M. (1984). Psychosociologie de l'éducation. In S. Moscovici (Ed.), Psychologie sociale. Paris: PUF.

JOHNSON, D., MARUYAMA, G., JOHNSON R., NELSON, D., & SKON, L. (1981). The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. Psychological Bulletin, 89, 47-62.

JOHNSON, D., & JOHNSON, R. (1982). Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. Journal of Social Psychology, 118, 47-58.

JOHNSON, D., JOHNSON, R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. In C. Ames & R. Ames. (Eds.), Research on motivation in education, vol. 2. New York: Academic Press.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., & MARUYAMA, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogenous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. Rev. Educ. Res., 53, 5-54.

LEWIN, K. (1935). A dynamic theory of personality. New York: McGraw-Hill.

LIGHTALL, F. (1978). Equity, consequentiality, and the structure of exchange between social psychology and educators. In D. Bar-Tal, L. Saxe (Eds.), Social psychology of education. New York: Wiley & Sons.

MARC, P. (1974). Autour de la notion pédagogique d'attente. Berne: Peter Lang.

MEYER, R. (1978). Statut de la sanction et image de l'enfant dans la représentation de l'enseignement à l'école élémentaire. Thèse de 3ème cycle, Aix-en Provence, Université de Provence.

MEYER, R. (1981). Une approche de l'image de l'enfant chez les enseignants de l'école élémentaire. Bulletin de Psychologie, 35, 213-220.

MULLET, E., & NETO, F. (1988). Tomada de consciência dos determinantes das preferências profissionais: Teoria e Método. Lisboa: Universidade Aberta.

MOSCOVICI, S. (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris: PUF.

NETO, F. (1986). A migração portuguesa vivida e representada: Contribuição para o estudo dos projectos migratórios. Porto: Secretaria de Estado das Comunidades Portuguesas, Centro de Estudos.

PAILLARD, M., & GILLY, M. (1972). Représentation des finalités de l'école primaire par des pères de famille: Première contribution. Cahiers de Psychologie, 15, 227-238.

SIANO, V. (1985). L'école, la société et les paysans, représentations sociales, idéologies, mentalités: Étude d'une population de petits agriculteurs du Vaucluse. Thèse de doctorat de 3ème cycle, Aix-en-Provence, Université de Provence.

TARDE, G. (1898). Études de psychologie sociale. Paris: Giard & Brière.

TRIPLETT, N. (1987). The dynamic factors in pacemaking and competition. American Journal of Psychology, 9, 507-533.

VOLUZAN, J. (1975). L'école primaire jugée. Paris: Larousse.

WEISS, J. (1986). La subjectivité blanchie. In J. De Ketale (Ed.), L'évaluation: Approche descriptive ou prospective? Bruxelles: De Boeck-Wermael.

ZOBERMAN, N. (1972). Attentes des parents vis-à-vis de l'école maternelle. Cahiers de Psychologie, 15, 239-246.

UM MODELO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA PELOS ALUNOS (ENSINO PREPARATÓRIO) (1)

Rui A. Santiago

E.S.E. LEIRIA

O nosso quadro teórico sobre as representações sociais é constituído, em grande parte, pelas propostas conceptuais de Moscovici (1961-1972), de Kaes (1968), de Herzlich (1969), de Chombart-de-Lawe (1871) e de Mugny e Carugatti (1985).

Segundo a generalidade destes autores, as representações sociais integrariam processos de construção simbólica da realidade, afectados por marcas sociais ligadas ao estilo de inserção do individuo nos grupos e nas instituições sociais (Mugny e Carugatti, 1985).

As representações desempenhariam, assim, uma função importante na orientação dos comportamentos, das percepções e da elaboração das respostas dos sujeitos (Leyens, 1985) às solicitações dos objectos e situações sociais exteriores. Enquanto processo de "construção mental do objecto" (Herzlich, 1972:306), as representações contribuiriam para a estruturação de modelos explicativos da realidade que se ligam à história passada e actual dos individuos, dos grupos e das instituições. Mas as representações podem ser, igualmente, consideradas do ponto de vista do seu conteúdo, produto da actividade mental dos sujeitos organizado num conjunto de conhecimentos utilizados na significação dos objectos e das situações sociais (Moscovici, 1972:28). O conteúdo das representações só pode, contudo, ser perspectivado em referência ao seu processo de formação, para que seja possível analisar a influência das circunstâncias sociais e dos fenómenos psicológicos no desencadeamento das actividades de significação (Moscovici, 1961-1972) e categorização das situações sociais.

(1) Este artigo já foi apresentado, em forma de "poster" na IIª Convenção dos Psicólogos Portugueses (Nov. 1989).

No modelo de análise aqui apresentado apenas consideramos os conteúdos das representações, ou seja o «conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes» (Abric, 1984:861) do aluno em relação à instituição escolar em geral e aos diferentes aspectos da sua organização pedagógica em particular.

Este quadro teórico é completado pelos principais resultados das investigações das representações desenvolvidas no terreno educativo por Gilly (1980), Mollo (1979), Siano (1981) e Potvin (1988, 1989).

Gilly e Potvin, preocuparam-se, fundamentalmente, com as representações recíprocas professor/aluno. Propunham-se, por um lado, analisar os efeitos das representações nas expectativas e nos comportamentos dos sujeitos durante a relação educativa e, por outro lado, medir a sua influência no rendimento escolar dos alunos.

Siano e Mollo, orientaram os seus trabalhos para a problemática mais geral das representações da escola. O primeiro autor, que situou a investigação nos meios rurais franceses, apresentou alguns resultados que permitem estabelecer a ligação entre as características das representações da escola emitidas e o tipo de inserção socio-cultural dos sujeitos inquiridos. O segundo autor, preocupou-se mais com a gestão do quotidiano escolar e do espaço/tempo na escola pelos alunos. No plano dos resultados, a ausência de alternativas da parte dos alunos relativamente ao funcionamento e à organização pedagógica da escola deve-se, segundo o autor, à própria natureza clássica da tarefa proposta para a indução do discurso sobre a escola - redacção sobre "Um dia na Escola". Em situações de maior liberdade de expressão de posições pessoais, o discurso dos alunos foi menos conformista.

Embora já em parte testado (Santiago, 1987), o modelo de que nesta comunicação damos conta não é de modo nenhum completo, nem está totalmente estruturado. É apenas exploratório e susceptível de ser alterado através dos contributos de novos dados trazidos pelas diferentes investigações que venham a ser desenvolvidas no terreno educativo ou em terrenos afins.

AS COMPONENTES DO MODELO

O modelo dará conta, principalmente, dos elementos das representações, das fontes de influência no processo de formação destas e de alguns aspectos das vivências escolares dos alunos susceptíveis de por elas serem condicionados.

OS ELEMENTOS DAS REPRESENTAÇÕES

No modelo consideramos os conteúdos das representações da escola nas seguintes dimensões: 1) avaliativa ou tomadas de posição pelos alunos relativamente a acontecimentos ou situações escolares em termos de realidade ou eventualidades positivas e negativas; 2) dimensões simbólicas; 3) conhecimentos mais ou menos objectivos sobre a escola e as diferentes situações pedagógicas; 4) as normas e sistemas de valores que têm uma dimensão mais externa aos sujeitos e se detectam nas regularidades das respostas individuais.

Estas dimensões, serão categorizadas em função das hipóteses operacionais propostas por Moscovici (1961-1972) quanto aos diferentes elementos que integram as representações: a informação, a atitude e o campo de representação.

A INFORMAÇÃO diz respeito à soma e à organização dos conhecimentos (Moscovici, 1961-1972; Kaes, 1968; Herzlich, 1972) que os sujeitos utilizam na significação do "objecto social" de representação. O acto de representar a escola, ultrapassa, contudo, o conjunto de conhecimentos objectivos expressos pelo aluno. Haverá que reter outras formas de conhecimento mais simbólicas. Todos os dados objectivos, os dados expressivos e as potencialidades de reconstrução da realidade, deverão ser considerados como conhecimento, construído, é certo, através das experiências do aluno nos grupos de pertença e na instituição escolar.

A ATITUDE conota-se com os aspectos mais afectivos e emocionais do sujeito (Gilly, 1980:31) na avaliação do objecto de representação. A atitude situaria os alunos em relação às exigências de tomada de posição face às diferentes situações e acontecimentos da vida escolar. Estaria aqui em causa a avaliação, em termos de realidade actual ou de eventualidade positiva ou negativa, da organização e funcionamento da escola, de si como aluno na relação com o "outro" - aluno e professor - do "outro" e das diferentes situações experienciadas durante o processo educativo.

O CAMPO DE REPRESENTAÇÃO remete-nos para um conjunto estruturado de opiniões e de crenças significativamente orientadas para determinados aspectos do objecto de representação. Algumas dimensões da escola são sobrevalorizadas em detrimento de outras possíveis. As referências à escola podem, por exemplo, estruturar-se à volta do seu papel no desenvolvimento cognitivo (Perret-

-Clermont, 1978), da adaptação dos alunos às exigências escolares (Mugny e Carugatti, 1985), da valorização dos saberes e do professor (Zarour e Gilly, 1981) ou ainda da vivência e da gestão de um determinado espaço/tempo na escola (Mollo, 1978; Santiago, 1987).

Na opinião de alguns investigadores (cf. Abric, 1984), as representações organizam-se à volta de um "núcleo central" que constituiria o dispositivo que lhes dá coerência e significado global: «o núcleo central é o elemento gerador, organizador e estabilizador das representações sociais» (p. 61).

INFLUÊNCIAS NA FORMAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES

O acto de representar a escola seria, em grande parte, influenciado pelos contextos socio-familiar e escolar, os percursos e os estatutos escolares, a capacidade dos alunos em emitir juízos sociais sobre determinadas situações e a técnica utilizada na indução das representações.

Contexto socio-familiar e escolar. A família proporciona às crianças sistemas de representações próprias, construídas a partir da experiência de formas vivenciais específicas e da reinterpretação de valores e normas sociais, influenciada, é certo, pela sua inserção no conjunto da estratificação social.

Se ao nível do Jardim de Infância e da Escola Primária as influências da família seriam determinantes na formação das representações (Lecacheur, 1981; Zarour e Gilly, 1981), tal não aconteceria já ao nível do Ensino Preparatório e Secundário onde surgem algumas divergências nos sistemas de representações - alunos e família (De Ketele, 1981; Gilly, 1980). A escola tornar-se-ia, então, a principal fonte de influência no processo de formação das representações (Gilly, 1980: 139). Esta não é, no entanto, directa, instalada na relação professor/aluno. Se é verdade que em parte a escola aparece aos olhos do aluno através do discurso e comportamentos educativos do professor, por outro lado, o aluno selecciona elementos para a formação das representações que decorrem da sua experiência pessoal no contracto com aspectos de ensino/aprendizagem, com o estilo de actuação de cada professor e com o próprio meio ambiente escolar em geral. Estes elementos escapariam ao "controlo" do professor e imprimiriam às representações características originais, fortemente influenciadas, é certo, pelos estatutos e papéis em jogo na relação educativa.

Percursos escolares, atribuição e imagem de si. O estatuto escolar atribuído ao aluno durante o processo de escolarização produz efeitos no processo de formação das representações da escola (Mollo 1978; Robinson, 1978). É possível admitir a hipótese de uma ligação entre sucesso/insucesso/atribuição, imagem de si e as representações, embora os resultados disponíveis de investigação neste campo sejam ainda muito escassos e não digam respeito à problemática das representações. De qualquer forma, os alunos parecem questionar os motivos do seu êxito ou fracasso, situando-os em si próprio, na escola ou nas diferentes situações de ensino/aprendizagem e, este questionamento, não deixará de produzir efeitos na qualidade das representações e atitudes perante a escola, marcando-as com características neutras, negativas ou positivas (Cf. Bloom, 1981).

Capacidade de emitir juízos sociais. A partir dos 11-12 anos, a criança é capaz de uma boa descentração do objecto de representação, contendo situações sociais mais ou menos complexas relacionadas com sistemas de valores e juízo, sociais (Zarour e Gilly, 1981; Vandeplass-Holper, 1979). As representações individuais são, no entanto, diferentes atendendo à face etária e aos diferentes graus e estilos de desenvolvimento cognitivo, afectivo e socio-moral dos alunos.

Técnicas de investigação. As técnicas susceptíveis de serem utilizadas na investigação das representações transformam as representações iniciais pela sua interposição entre o sujeito e o objecto real de representação. Os conteúdos informativos inseridos nas técnicas podem levar os alunos a uma determinada selecção de elementos e comportamentos que os afastem dos dados da experiência directa com o objecto.

AS REPRESENTAÇÕES COMO "CAUSA"

As representações da escola entendidas como "causa", constituem um quadro de referências que orienta as posições dos alunos nas diferentes situações da vida escolar: funções e papéis do professor, relações entre alunos, estilos pedagógicos oferecidos pela escola, vivência do espaço físico e do espaço/tempo na escola, objectivos e finalidades educativas e situações de aprendizagem.

Funções e papéis do professor. Após a escolaridade primária as representações do professor pelo aluno parecem assumir características mais cognitivas (Gilly, 1980). As representações do professor são, de certa forma, solidárias das representações da escola, tendo em conta as funções e papéis institucionais normalmente esperados da parte do professor nas situações que envolvem aspectos da organização pedagógica da escola e da sala de aula.

Relações entre alunos. As representações da escola e de aspectos específicos da organização escolar parecem influenciar as representações do "outro" - aluno - que apresentam diferenças nos contextos da sala de aula e do recreio. Este seria o espaço privilegiado de encontro enquanto a sala de aula seria o espaço naturalmente reservado para a execução das tarefas escolares. Os conflitos que surgem nas situações competitivas na sala de aula marcam, no sentido negativo, as representações que os alunos têm dos outros alunos (cf. Doise, 1973; cf. Blouet-Chapiro, 1978).

Estímulo das situações pedagógicas. As posições dos alunos face aos conteúdos e métodos pedagógicos podem ser analisados a partir das experiências pessoais em confronto com os discursos exteriores sobre a escola, as tarefas, o saber e os modelos ideais de alunos.

Aprensão do espaço físico e do espaço/tempo. É a vivência quotidiana dos espaços e dos ritmos escolares que está aqui em causa. De uma forma geral, estes são marcados por "sinais-ordem" que regulam a transição entre espaços e actividades, representando a passagem a desempenhos de papéis diferentes (Mollo, 1978).

Objectivos finalidades educativas e aprendizagem. As representações iniciais e actuais da escola influenciam concepções de escola no aluno que servem de suporte à sua integração na vida socio-profissional, e ao questionamento pessoal sobre capacidades na aquisição e construção do conhecimento. Em relação a este último aspecto, as representações poder parcialmente ser "produto" ou "causa" dos processos de atribuição de responsabilidade pelo sucesso-insucesso escolar tendo em conta as "representações de entrada" na escola e a sua mudança ao longo da escolaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de escassas investigações sobre as representações da escola pelos alunos incitou-nos à construção deste modelo. É nossa opinião que, na sua forma actual, as propostas interpretativas contidas nas suas várias componentes ajudam a perceber melhor os mecanismos psico-sociais em jogo nas interacções do aluno com a instituição escolar. De facto, a análise destes mecanismos, remete-nos para problemáticas tão diversas, tais como a representação do outro, as representações colectivas, os fenómenos de categorização social, a motivação, as expectativas, os valores e os processos de influência social (Santiago, 1987), que apenas poderão ser correctamente equacionadas no quadro de modelos que favoreçam a aproximação entre o psicológico e o social. As representações seriam o terreno privilegiado para a convergência e a articulação entre as propostas psicológicas e sociológicas de análise das posições do aluno perante a instituição escolar em geral e a sua organização pedagógica em particular.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIC, J. C. (1984). L'artisan et l'artisanat: analyse de la structure d'une représentation sociale. Bulletin de Psychologie XXXVII, 366, 861-875.
- BLOOM, B. S. (1981). Características humanas e aprendizagem escolar, uma concepção revolucionária para o ensino (fotocópias não referenciadas).
- BLOUET-CHAPIRO, C. (1978). As relações humanas na aula, Lisboa, Horizonte.
- CHOMBART-DE-LAWE, M. J. (1974). Un monde autre: l'enfance Paris, Payot (1ª ed. 1971).
- DE KETELE, J. M. (1981). Representations qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. Revue des sciences de l'éducation, 2-3, 59-96.
- DOISE, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (ed.), Introduction à la Psychologie Social. Paris, Larousse, 194-211, Tome II.
- GILLY, M. (1980). Maitre-élève, rôles institutionnels et représentations, Paris, P.V.F.
- HERZLICH, C. (1969). Santé et maladie. Analyse d'une représentation social. Paris, Mouton.
- HERZLICH, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (ed.), Introduction à la Psychologie Social. Paris, Larousse, 302-325, Tome I.
- KAES, R. (1968). Images de la culture chez les ouvriers français. Paris, Ed. Cujas.
- MOLLO, S. (1978). Os mudos falam aos surdos. Lisboa, Ed. Estampa.
- MOSCOVICI, S. (1972). La psychanalyse, son image et son public, Paris, P.V.F. (1ª ed. 1961).
- MUGNY, G., Carugatti, F. (1985). L'intelligence au pluriel, les représentations sociales de l'intelligence et de son développement. Cousset (F.R.), Delval.
- PERRET-CLERMONT, A. N. (1978). Processos psicológicos e insucesso escolar. Análise Psicológica, II, 1, 69-81.
- POTVIN, J. P. (1988). Model d'analyse de la représentation de l'élève par l'enseignant(e). Actes du V congrès de AIRPE, Universidade de Aveiro, 63-81.
- POTVIN, J. P. (1989). Attitudes réciproques d'enseignants et d'élèves en difficulté scolaire et non en difficulté scolaire de niveau primaire. XXIIº Congrès Interamericain de Psychologie, Buenos Aires.
- ROBINSON, W. P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. Análise Psicológica, II, 23-32.
- SANTIAGO, R. A. (1987). Representação da escola em alunos na situação de insucesso escolar. Aveiro, Universidade de Aveiro (tese de mestrado não publicada).
- SIANO, V. (1981). Representation de l'école et du système social englobant chez les paysans: problématique, méthodologie et premiers résultats. Bulletin de Psychologie, XXXVII, 366, 155-164.
- VANDEPLAS-HOLPER, (1979). Education et développement social de l'enfant. Paris, P.V.F.
- ZAROOUR, M., Gilly, M. (1981). Competences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire. Bulletin de Psychologie, XXXV, 353, 228-241.

**A AULA DE APRESENTAÇÃO NO INÍCIO DO ANO LECTIVO VISTA POR PROFESSORES E
ALUNOS ASPECTOS DE UMA PESQUISA**

José Brites Ferreira

E.S.E. LEIRIA

INTRODUÇÃO

A vida escolar tem sido objecto de múltiplos estudos nos mais variados domínios. Mas a sua complexidade e riqueza fazem com que, na mesma, subsistam inúmeras facetas por pesquisar.

Na presente comunicação não se pretende proceder à análise e sistematização de tais problemáticas, mas tão somente dar conta, ainda que parcialmente, de aspectos de uma pesquisa desenvolvida no 1º ano do 2º ciclo do ensino básico.

O início do 2º ciclo do ensino básico é uma experiência nova para os alunos que nele ingressam. Com efeito, ela traduz-se, entre outros aspectos, por uma transição do regime de professor único, que vigora no 1º ciclo, para o de professor por disciplinas, o existente no 2º ciclo, ambos do ensino básico.

Este último ciclo, não obstante se encontre integrado no ensino obrigatório desde há mais de vinte anos, esteve sempre mais próximo do ensino que lhe sucede do que daquele que o antecede. Basta atentar na orgânica e funcionamento das escolas para se constatar tal facto.

A este estado de coisas não será certamente alheia a história do 2º ciclo do ensino básico, que de 1º ciclo do ensino secundário passou depois a ciclo preparatório do ensino secundário, para agora aparecer como ciclo intermédio do ensino básico.

Será interessante verificar o que virá a ser, de facto, a reforma educativa, ora muito incipiente para dela podermos falar como obra feita ou em vias de o ser.

Como se referiu atrás, uma das particularidades que caracteriza a passagem do 1º para o 2º ciclo do ensino básico é a transição de professor único para professor por disciplinas. O aluno, habitualmente confrontado com um só discurso, passa a confrontar-se com múltiplos discursos, tantos quantas as disciplinas existentes.

Na pesquisa de que ora se dá conta, procura-se analisar o discurso do professor no 1º dia de aulas e o modo como o mesmo é lido pelos alunos. A aula de apresentação pode ser um momento importante para a construção da relação pedagógica, em que docentes e alunos se encontram necessariamente envolvidos.

A relação pedagógica é um mundo que nos coloca e relaciona com um conjunto de problemas complexos, impregnados de ambiguidade e carregados de debates e controvérsias que envolvem a escola, a educação, o sistema educativo e social, a pedagogia, a(s) ciência(s) da educação. Numa palavra, somos transportados para a problemática do próprio homem e da sociedade. Com efeito, a acção educativa não se pode reduzir a uma questão técnica. Como afirma AVANZINI, "toda a prática educativa, reflectida ou não, remete para uma concepção de homem que, ignorada ou não, lhe é imanente, a dinamiza e regula" (cit. em ESTRELA, 1986, p. 7).

A relação pedagógica é também uma relação da história da própria educação. Ela pode ser equacionada sob inúmeros ângulos: o institucional, o social, o psicológico, o escolar, o normativo, o dinâmico, o estrutural, o relacional, o da comunicação, o da empatia, o da autoridade, o da produção, o do saber, o do currículo, o dos actores...

A própria relação pedagógica antes de ser objecto de investigação é realidade percebida de modo mais ou menos diferenciado, quer pelos seus actores, quer pelos seus espectadores. Por isso, inúmeras definições poderiam ser propostas.

O processo de ensino/aprendizagem e a interacção professor/aluno encontram-se, explícita ou implicitamente, sempre presentes em todas elas. Daí que os encontremos em definições como as que podemos colher de M. POSTIC. "A relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história", ou então, "no ensino, a relação pedagógica estabelece-se por intermédio do trabalho escolar definido por programas que contêm objectivos explícitos e efectuado no respeito pelas modalidades fixadas pelas instruções ou circulares oficiais, num meio arquitectural específico, segundo o ritual da utilização do tempo" (POSTIC, 1984, p. 12).

É sobre a aula de apresentação, em que começa, também, a construir-se a relação pedagógica, que incidirá a pesquisa que se passa a apresentar.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se em três escolas preparatórias, sendo o universo da mesma constituído por 6 turmas do 1º ano, 2 em cada escola, num total de 148 alunos, e respectivos professores, num total de 30.

Em cada escola, eram os mesmos professores que leccionavam ambas as turmas.

A recolha de dados foi feita, junto dos professores, através de entrevistas semi-directivas, enquanto que para os alunos foram utilizados questionários.

As entrevistas foram efectuadas durante a primeira semana de aulas, após a aula de apresentação, tendo-se centrado nas seguintes questões:

- INTENÇÕES DOS PROFESSORES QUANDO VÃO PARA A AULA DE APRESENTAÇÃO;
- DISCURSO PRODUZIDO NAQUELA AULA.

Esperava-se, assim, obter indicadores sobre quadros que presidem à actuação do professor no primeiro contacto com os alunos.

Os questionários aos alunos foram passados após a primeira aula com os docentes de todas as disciplinas. Eram constituídos por quinze itens, distribuídos por duas partes, e diziam respeito aos professores da turma, considerados no seu conjunto, admitindo como respostas possíveis:

- TODOS
- QUASE TODOS
- ALGUNS
- NENHUNS
- NÃO ME LEMBRO

Na primeira parte, constituída por 11 itens, pedia-se aos alunos para se pronunciarem sobre os itens constantes do quadro 1.

Na segunda parte, constituída por 4 itens, pedia-se aos alunos para se pronunciarem sobre os itens constantes do quadro 2.

QUADRO Nº 1

<u>NO PRIMEIRO DIA DE AULAS OS PROFESSORES DISSERAM-NOS</u>	
1.	O NOME DELES
2.	QUE DISSESSEMOS O NOSSO NOME
3.	O QUE IAMOS FAZER
4.	OS CUIDADOS A TER COM LIVROS, CADERNOS E OUTRO MATERIAL
5.	PARA PREENCHERMOS AS FICHAS DA CADERNETA
6.	COMO NOS DEVIAMOS COMPORTAR NA AULA
7.	COMO DEVIAMOS ESTUDAR
8.	QUE DISSESSEMOS SE GOSTAVAMOS DE ALGUMA COISA EM ESPECIAL
9.	COMO IAMOS SER AVALIADOS
10.	COMO DEVIAMOS TRAB. COM OS NOSSOS COLEGAS
11.	QUAIS OS SEUS PROBLEMAS E DIFICULDADES

QUADRO Nº 2

<u>NO PRIMEIRO DIA FICAMOS COM A IMPRESSÃO DE QUE OS PROFESSORES</u>	
<u>PROCURARAM:</u>	
12.	ENTUSIASMAR-NOS PARA O ESTUDO DA SUA DISCIP.
13.	MOSTRAR-SE AMIGOS E PRONTOS PARA NOS AJUDAREM
14.	DEIXAR-NOS À VONTADE
15.	MOSTRAR-SE EXIGENTES NO QUE RESPEITA AO NOSSO COMPORTAMENTO

RESULTADOS

Os dados obtidos proporcionaram um conjunto de dados globais que se passam a apresentar, primeiro relativamente aos professores e depois aos alunos.

3.1. Entrevistas aos professores

Os dados obtidos são apresentados em torno dos dois eixos que presidirem à entrevista:

- intenções dos professores quando vão para a aula de apresentação;
- discurso que afirmam ter produzido na mesma.

Da análise dos resultados constata-se que as intenções dos professores na primeira aula se dirigem para os aspectos constantes do quadro 3.

QUADRO Nº 3

=====		
INTENÇÕES QUE PRESIDEM A ACÇÃO DOS PROF.	FREQÜÊN-	%
NA AULA DE APRESENTAÇÃO	CIAS	N =30
=====		
- A IMAGEM DE PROFESSOR A DEIXAR NA TURMA	24	80,0%
- O FUNCIONAMENTO DA TURMA	23	76,7%
- O DIAGNÓSTICO DA TURMA	14	46,7%
- AMOTIVAÇÃO PARA O ESTUDO DA DISCIPLINA	9	30,7%
=====		

Verifica-se, assim, que as intenções são, em primeiro lugar, a de deixar na turma uma certa imagem de professor, favorável a um bom relacionamento, que aparece em expressões como:

- "- relação fácil com os alunos, bem disposto, confiante
- mostrar-se e ser amigo
- deixar/pôr os alunos à vontade
- clima de simpatia, afabilidade
- não rigidez propositada

- criar empatia com alunos
- conhecer interesses dos alunos".

Depois vem o funcionamento da turma. Trata-se de criar ou incentivar, desde logo, normas e processos de estar e agir que visam "o bom funcionamento das aulas ao longo do ano", como afirmam textualmente dois dos entrevistados. É clara a intenção de estabelecer, desde logo, modos de organização e funcionamento da turma, presente em expressões como:

- "- não admitir faltas de respeito
- não admissão de abusos
- disciplina e correcção
- uso de boas maneiras".

Mas há também quem fale, poucos, em deixar que "as regras vão surgindo nas aulas seguintes".

A seguir vem a intenção de diagnóstico da turma. Mais que um diagnóstico trata-se de procurar colher impressões, de forma mais ou menos espontânea, relativamente ao tipo de turma que se tem pela frente, sobretudo se será uma turma "boa" ou "má". Assim para além dos dados a colher através do preenchimento da ficha da caderneta, procura-se captar indicadores do que será uma turma boa, como sejam:

- alunos não perturbadores
- alunos disciplinados
- alunos com linguagem correcta
- alunos que não falem alto
- alunos interessados e atentos
- alunos que pedem para falar
- alunos com boas maneiras
- alunos com boa escrita

E para a percepção de que se está perante turmas menos boas ou más servirão indicadores como:

- alunos perturbadores
- alunos dispersos
- alunos faladores
- alunos nervosos
- alunos amorfos
- alunos com linguagem agressiva para com os colegas ou para com o prof.
- alunos que escrevem mal
- alunos distantes
- alunos que querem dar nas vistas.

E finalmente vem a motivação para a disciplina a estudar. Trata-se de procurar dar aos alunos uma ideia do que será a disciplina a estudar, fazendo-o de forma a "cativá-los" para o seu estudo.

Relativamente ao discurso produzido na aula, os dados obtidos indicam que o discurso dos professores incide sobre os aspectos constantes do quadro 4.

QUADRO Nº 4

ASPECTOS SOBRE OS QUAIS INCIDE O DISCURSO O DISCURSO DO PROFESSOR	FREQÜÊN- CIA	% N = 30
- DISSERAM O SEU NOME	30	100,0%
- MANDARAM OS ALUNOS PREENCHER AS FICHAS DA CADERNETA	25	83,3%
- ESTABELECEM-SE REGRAS DE COMPORTAMENTO PARA O FUNCIONAMENTO DA TURMA	24	80,0%
- DISSERAM COMO ESTUDAR E TRABALHAR NA DISCIPLINA	18	60,0%
- FALARAM DOS CONTEÚDOS E OBJECTIVOS DA DISCIPLINA	13	43,3%
- PEDIRAM AOS ALUNOS PARA DIZEREM O NOME	12	40,0%
- FALARAM DA AVALIAÇÃO	7	23,3%

Constata-se, assim, que o discurso dos professores na aula de apresentação incide mais na sua apresentação do que na dos alunos. Em geral, esta apresentação limita-se ao nome, embora alguns professores afirmem que falam também um pouco sobre seus problemas e dificuldades, mas mais num contexto de

definição de normas de actuação do que em termos de apresentação.

O preenchimento da ficha é outro facto que marca aula de apresentação. A percentagem encontrada, 83.3%, seria ainda mais elevada se três dos entrevistados não se tivessem esquecido de levar as fichas para a aula.

O estabelecimento de regras logo na primeira aula, 80.0%, é indicativo da normatividade que se procura desde logo introduzir na turma.

Nota-se, com efeito, uma maior preocupação em criar desde logo, o sistema normativo de funcionamento da turma, 80.0% dos casos, do que em clarificar o sistema produtivo, no âmbito das respectivas disciplinas, embora este apareça em 60.0% dos casos.

Na aula de apresentação fala-se, pois, muito mais de regras de comportamento e de modo de trabalhar e estudar na disciplina do que nos objectivos e conteúdos da mesma, 43.3% dos casos, ou na avaliação, 23.3% dos casos.

De salientar que os docentes que afirmam pedir aos alunos para dizerem o seu nome, e são 40.0% dos casos, fazem-no, na sua grande maioria, antes do preenchimento das fichas.

Lidos de forma conjunta, os dados proporcionados pelos entrevistados mostram que a aulas de apresentação foram marcadas num primeiro plano:

- pela apresentação do professor, dizendo o seu nome (100.0%)
- pelo preenchimento de fichas de caderneta (83.3%)
- pelo estabelecimento de regras de conduta na turma (80.0%)
- pela preocupação do professor em deixar certa imagem (80.0%).

Num segundo plano, com significado ainda elevado, mas já bastante inferior ao anterior, aparece a preocupação em:

- indicar como se deve estudar e trabalhar na disciplina (60.0%)
- fazer um diagnóstico impressionista da turma (46.7%)
- falar da disciplina a leccionar (43.3%)
- fazer com que os alunos se apresentem (40.0%)

Abaixo destes níveis aparecem ainda os discursos sobre a motivação para a disciplina, 30.0%, e sobre a avaliação, 23.3%.

3.2. Questionários aos alunos

Os resultados dos questionários passados aos alunos são os constantes dos quadros 5 e 6, que se referem, respectivamente, ao que os alunos dizem que os professores disseram e à impressão que os professores disseram e à impressão que os mesmos deixaram.

QUADRO Nº 5

O QUE OS PROFESSORES DISSERAM NO PRIMEIRO DIA DE AULA

RESPOSTAS	TODOS		QUASE TODOS		ALGUNS		NENHUNS		NÃO SE LEMBRA		TOTAL	
	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%
1.	96	64,9	39	26,3	12	8,1	1	0,7	-	--	148	100,0
2.	39	26,4	30	20,3	52	35,1	24	16,2	3	2,0	148	100,0
3.	38	25,7	59	39,8	34	23,0	12	8,1	5	3,4	148	100,0
4.	56	37,8	42	28,4	38	25,7	8	5,4	4	2,7	148	100,0
5.	118	79,7	15	10,1	14	9,5	1	0,7	-	--	148	100,0
6.	112	75,7	22	14,8	12	8,1	1	0,7	1	0,7	148	100,0
7.	38	25,7	45	30,4	38	25,7	21	14,2	6	4,0	148	100,0
8.	10	6,7	13	8,8	46	31,1	63	42,6	16	10,8	148	100,0
9.	49	33,1	42	28,4	43	29,1	12	8,1	2	1,3	148	100,0
10.	38	25,7	43	29,0	51	34,5	12	8,1	4	2,7	148	100,0
11.	22	14,9	38	25,7	36	24,3	33	22,3	19	12,8	148	100,0

NOTAS: - Os números da coluna dos itens referem-se aos constantes do quadro 1.

EF = efectivos.

QUADRO Nº 6

IMPRESSÃO QUE OS PROFESSORES DEIXARAM NA 1ª AULA

RESPOSTAS	TODOS		QUASE TODOS		ALGUNS		NENHUNS		NÃO SE LEMBRA		TOTAL	
	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%	EF	%
12.	66	44,6	39	26,3	26	17,6	9	6,1	8	5,4	148	100,0
13.	61	41,2	43	29,0	33	22,3	10	6,8	1	0,7	148	100,0
14.	45	30,4	38	25,7	44	29,7	16	10,8	5	3,4	148	100,0
15.	57	38,5	35	23,6	43	29,1	13	8,8	-	--	148	100,0

NOTAS: - Os números da coluna dos itens referem-se aos constantes do quadro 2.

- EF = efectivos.

Procedendo a uma análise dos dados, de modo a juntar as respostas relativas a "todos" e "quase todos", constata-se, relativamente ao que os professores disseram, que os itens mais significativos são, por ordem decrescente, os itens 1, 6, 5, 4, 3, 9, 7, 10, 2, 11 e 8, cujos valores percentuais das respostas foram os constantes do quadro 7.

Relativamente ao que nenhuns professores disseram os itens mais significativos foram os itens:

- 8. QUE DISSÉSSEMOS SE GOSTÁVAMOS DE ALGUMA COISA EM ESPECIAL (42.6%)
- 11. QUAIS OS SEUS PROBLEMAS E DIFICULDADES (22.3%)
- 2. QUE DISSÉSSEMOS O NOSSO NOME (16.2%)
- 7. COMO DEVIAMOS ESTUDAR (14.2%)

apresentando os restantes valores percentuais inferiores a 10.0%.

QUADRO Nº 7

ITENS DO QUESTIONÁRIO POR ORDEM DAS RESPOSTAS	%
1. O NOME DELES	91,2%
6. COMO NOS DEVIAMOS COMPORTAR NA AULA	90,0%
5. PARA PREENCHERMOS A FICHAS DA CADERNETA	89,9%
4. OS CUIDADOS A TER COM LIVROS/CADERNOS/OUTRO MATERIAL	66,2%
3. O QUE IAMOS FAZER	65,5%
9. COMO IAMOS SER AVALIADOS	61,5%
7. COMO DEVIAMOS ESTUDAR	56,1%
10. COMO DEVIAMOS TRABALHAR COM OS NOSSOS COLEGAS	54,7%
2. QUE DISSESSEMOS O NOSSO NOME	46,6%
11. QUAIS OS SEUS PROBLEMAS E DIFICULDADES	40,5%
8. QUE DISSESSEMOS SE GOSTAVAMOS DE ALGUMA COISA EM ESPECIAL	15,5%

Relativamente à impressão deixada pelos professores os alunos foram da opinião que "todos" ou "quase todos" os professores os procuraram:

- ENTUSIASMÁ-LOS PARA O ESTUDO DA SUA DISCIPLINA (70,9%)
- MOSTRAR-SE AMIGOS E PRONTOS PARA NOS AJUDAREM (70.3%)
- MOSTRAR-SE EXIGENTES NO QUE RESPEITA AO COMPORTAMENTO (62.2%)
- DEIXÁ-LOS À VONTADE (56.1%)

Face a estes dados pode considerar-se que as aulas de apresentação foram marcadas por aspectos cuja significação para os alunos foi algo diversificada.

Num primeiro plano, podem incluir-se:

- O FACTO DE OS PROFESSORES DIZEREM O SEU NOME (91.2%)
- O DISCURSO SOBRE O COMPORTAMENTO DOS ALUNOS NA AULA (90.5%)
- O PREENCHIMENTO DA FICHA DA CADERNETA (89.9%)
- O PROCURAR ENTUSIASMAR OS ALUNOS PARA O ESTUDO DA DISCIPLINA (70.9%)
- O PROCURAR MOSTRAR-SE AMIGO E PRONTO A AJUDAR (70.3%)

Num segundo plano, com significado ainda bastante elevado podem considerar-se:

- OS CUIDADOS A TER COM O MATERIAL (66.2%)
- AS MATÉRIAS A ESTUDAR (65.2%)
- O PROCURAR MOSTRAR-SE EXIGENTE NO COMPORTAMENTO DOS ALUNOS (62.2%)
- A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS (61.5%)
- O DEIXAR OS ALUNOS À VONTADE (56.1%)
- O INDICAR COMO SE DEVE ESTUDAR (56.1%)
- O INDICAR COMO SE DEVE TRABALHAR COM OS COLEGAS (54.7%)

Num terceiro plano, pode ainda considerar-se:

- O FACTO DE SER PEDIDO AOS ALUNOS PARA DIZEREM O NOME (46.6%)
- O FACTO DE OS PROFESSORES FALAREM DOS SEUS PROBLEMAS E DIFICULDADES (40.2%)

Finalmente, num último plano, mais pela negativa do que pela positiva, registe-se o facto de os alunos sentirem que foram pouco ou nada solicitados pelos professores para falarem daquilo que gostam em especial.

Pode, pois, dizer-se que, vista pelo lado dos alunos, a aula de apresentação é sobretudo uma aula centrada na criação e indicação de formas e processos de conduta a assumir tendo em vista o trabalho a desenvolver, onde o normativo predomina sobre o produtivo, e ainda na criação de empatia.

CONCLUSÕES

Os resultados obtidos não permitem uma comparação simétrica das opiniões de professores e alunos, nem tal se pretendia.

Esperava-se obter indicadores sobre quadros que presidem à orientação e desenvolvimento da aula de apresentação no 1º ciclo do ensino básico, procurando captar a leitura dos professores e a dos alunos.

Os resultados obtidos permitem constatar, ainda que de forma não plenamente exaustiva, que o início da construção da relação pedagógica, na aula de apresentação, é marcado, predominantemente, por:

- apresentação do professor que diz o seu nome;
- preenchimento da ficha de caderneta;
- fixação de regras de comportamento;
- preocupação do professor em deixar uma imagem positiva.

Os dados mostram também que a aula de tação tem mais a ver com o sistema aprensnormativo com o sistema produtivo (1).

Não obstante as limitações do trabalho, nos que o mesmo proporciona parece-indicadores para a compreensão e construção da relação ica, ao mesmo pedagógtempo que sugere pistas para is trabalhos a aprofundar e a desenvolver, designadamente no que se refere:

- ao papel do 1º dia de aulas na construção da relação pedagógica;
- às percepções que professores e alunos tem do 1º dia de aulas;
- aos indicadores e quadros utilizados por professores e alunos para se avaliarem mutuamente;
- à relação entre o discurso e a prática do 1º dia de aulas e os que se lhe seguem ao longo do ano;
- às imagens e representações criadas na aula de apresentação e à sua duração ou transformação ao longo do ano.

(1) - Tomamos estes conceitos de M. T. ESTRELA (1986)

BIBLIOGRAFIA

- AVANZINI, G. (1978), A Pedagogia no Século X, Lisboa, Moraes.
- DOYLE, W. (1986), Classroom Organization and Management, in WITTRICK, M. C. (Ed.), Handbook of research on teaching, 3ª Ed., Ney York, Mac Millan Publishing Company.
- DUPONT, P. (1985), A Dinâmica do Grupo Turma, Coimbra, Coimbra Editora.
- ESTRELA, M. T. (1986) Une Etude sur l'Indiscipline en Classe, Lisboa, INIC.
- FOURCADE, R. (1972), Pour une Pédagogie Dynamique, Ed. ESF.
- GOMES, A. F. e OUTROS (1987), O Nascer de uma Relação Pedagógica, Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação (trabalho dactilografado não publicado).
- KING, R. (1983), The Sociology of Organization, London, Methwen.
- POSTIC, M. (1984), A Relação Pedagógica, Coimbra, Coimbra Editora.
- SILVA, M.-TAMEN, M. I. (Coord.), (1982), Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

**DIMENSÕES COGNITIVAS
NA ACÇÃO EDUCATIVA**

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO: APRESENTAÇÃO DE UM PROGRAMA

Iolanda S. Ribeiro & Maria José Leal

I. E. - UNIVERSIDADE DO MINHO

DIDALVI - COOPERATIVA DE ENSINO

Razões de natureza prática estiveram na origem da elaboração deste programa. Constitui, em primeiro lugar, uma resposta do Gabinete de Psicologia da Cooperativa de Ensino - Didalvi (Barcelos) à necessidade de promover o sucesso escolar dos seus alunos. O contexto rural e agrícola, de que são na generalidade oriundos estará certamente associado ao número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem sobre as quais o programa procura intervir.

Este programa não constitui entretanto um projecto isolado do Gabinete de Psicologia da Escola, estando em curso a aplicação de uma versão experimental do programa "Promoção Cognitiva" e de um outro programa voltado para a orientação vocacional dos alunos do 9º ano de escolaridade. Embora da responsabilidade do Gabinete de Psicologia o Programa de Promoção Cognitiva e o de Desenvolvimento das Competências de Estudo pretende-se que sejam progressivamente aplicados pelos professores aumentando assim o número de alunos sobre os quais pode incidir a intervenção e as situações de aplicação e de generalização das competências treinadas...

Na abordagem às dificuldades de aprendizagem o ensinar a pensar e/ou o ensinar a aprender, ocupam uma boa parte das preocupações em educação (Almeida & Morais, 1989; Valente et al, 1989). Assim, têm sido desenvolvidos vários programas visando o treino de estratégias cognitivas e metacognitivas, com a finalidade quer de promover o sucesso escolar dos alunos quer o de desenvolver as suas competências cognitivas, ou a aquisição de estruturas operatórias ou pré-operatórias. Em Portugal algo tem sido feito neste campo. Os dois programas mais directamente ligados com este tipo de preocupações, do nosso conhecimento são o Programa de Promoção Cognitiva (Almeida & Morais, 1988), e o Projecto Dianóia (Valente et al, 1987). Certamente que outros estudos existem,

designadamente os enquadrados em programas de "educação compensatória" ou de "estimulação precoce", por exemplo os projectos de investigação-acção da responsabilidade do C.O.O.M.P. (DSOIP-CRSS de Lisboa), em Arruda dos Vinhos e Amadora, o Projecto Alcácer e outros de menor dimensão como o programa de estimulação das estruturas cognitivas em crianças provenientes de um meio sócio-económico e cultural desfavorecido (Marchand, 1986).

Uma outra forma de intervir face às dificuldades de aprendizagem é representada pelos programas de modificação dos métodos de estudo. (1) Estes programas diferenciam-se, genericamente dos anteriores, por constituírem uma abordagem mais pragmática e essencialmente baseada no treino e modelagem de competências de estudo. Alguns estudos (Morton-Williams et al. 1970; Dean et al., 1979) indicam que as principais dificuldades apontadas pelos alunos dizem respeito ao ser capaz de estudar sózinho bem como de organizar o seu trabalho de forma autónoma e de lidarem com o aumento progressivo da quantidade, intensidade e profundidade da informação requeridas pelo estudo.

Verifica-se que as competências de estudo são tanto mais pertinentes quanto é que os alunos recebem informação em grandes quantidades, de um modo não estruturado, a uma grande velocidade e de várias fontes o que lhes dificulta a tarefa de processar, assimilar e organizar o que de mais pertinente essa informação contém. Por outro lado o aluno não é ensinado, de uma forma sistemática e explícita a processar, organizar, seleccionar, generalizar e aplicar a informação. Quase se parte do princípio de que isso é prévio à educação formal. Nem sempre os educadores e professores conceptualizam esta necessidade ou tomam-na como objectivo deliberado da sua prática docente. Aliás esta abundância de informação, que por vezes submerge o aluno, poderá ser também um dos factores que contribuem para a sua desmotivação em relação à escola e ao estudar. A sua incidência poderá ser tanto maior quando se acumulam experiências de fracasso ou sentimentos pessoais de incapacidade.

Assim dadas estas condições há uma necessidade de agir. Esta acção deverá ter essencialmente duas vertentes: uma incidindo sobre a mudança de atitude a nível da motivação, das expectativas de sucesso em relação à aprendizagem e ao estudar; uma segunda vertente deve incidir na promoção de competências a nível de métodos e estratégias de estudo que o tornem mais eficaz. Estas duas vertentes estão subjacentes ao programa de desenvolvimento de competências de estudo que aqui se apresenta.

As investigações desenvolvidas não conduziram até ao momento ao estabelecimento de uma abordagem comum no treino das competências de estudo, enfatizando os programas uma vertente mais motivacional outras mais comportamental (Tabberer & Allman, 1984). Os programas de competências de estudo habitualmente incluem itens como planeamento e organização do tempo e do estudo, utilização de uma biblioteca, estratégias de leitura, estratégias de memorização, elaboração de apontamentos e de textos, realização de testes e exames, desenvolvimento da atenção. Alguns programas (Wrenn, 1974; Saleebey, 1985) limitam-se à identificação das áreas de mudança e das estratégias a ensinar sem uma justificação teórica das opções realizadas, evocando a experiência profissional e o senso comum, no entanto os seus resultados podem ser explicados e justificados à luz das teorias de processamento da informação. O programa que estamos a desenvolver, próximo da teoria do processamento da informação (Sternberg, 1985; Derry & Murphy, 1986; Almeida, 1988) valoriza as componentes de codificação, tratamento e evocação da informação ao nível das actividades e metodologias de treino seguidas.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE ESTUDO

A selecção dos tópicos para o programa resultou de uma análise dos aspectos mais frequentemente abordados em programas de desenvolvimento de hábitos de estudo e que respondem às necessidades exprimidas pelos alunos. Por outro lado procurou-se tomar aquelas que mais facilmente se identificam com as áreas que influenciam o rendimento escolar dos alunos, e de cujo treino estes podem tirar benefícios. Em vários estudos encontramos referências à pertinência de tais tópicos (Brown, 1965; Wrenn, 1941; Saleebey, 1981).

Assim são abordados os seguintes aspectos: atitudes em relação à escola e ao estudo, capacidade de planificação e organização do trabalho individual, capacidade de leitura, considerando dois aspectos a rapidez e a compreensão, capacidade de atenção e de concentração, competências de expressão escrita, aumento da capacidade de memorização, preparação e realização de exames. No quadro nº 1 resumimos a organização e o planeamento do programa.

SESSÕES	ACTIVIDADES	OBJECTIVOS
SESSÃO N01 - Avaliação dos métodos de estudo.	Passagem, cotação e interpretação do inventário de hábitos de estudo.	Motivação para a modificação/desenvolvimento das competências.
SESSÃO N02 - Estudar... para quê?	Constituição de um grupo de trabalho. Estabelecimento de um contrato de participação. Mesa redonda - O significado de estudar. Brainstorming.	Avaliação das experiências e motivação em relação ao estudo.
SESSÃO N03 - Optimização do tempo de estudo na e fora da sala de aula I.	Organização pessoal do tempo de trabalho e de lazer. Optimização do tempo na sala de aula. Brainstorming.	Racionalização do tempo de estudo e de lazer. Auto-avaliação.
SESSÃO N04 - Optimização do tempo de estudo na e fora da sala de aula II.	Análise Estatísticas dos resultados da observação. Reorganização do tempo. Brainstorming.	Racionalização do tempo de estudo e de lazer. Implementação de estratégias de mudança.
SESSÃO N05 - Desenvolvimento da capacidade de concentração.	Distrair-me EU? Gosto tanto de estudar!! Brainstorming.	Desenvolvimento da capacidade de concentração. Identificação e implementação de estratégias de mudança.
SESSÃO N06 - Desenvolvimento da capacidade de leitura I.	Depressa e bem há pouco quem! Será? Ler um texto: maratona ou corrida de 100 metros? Brainstorming.	Desenvolvimento da capacidade de leitura: aumento da velocidade de leitura.
SESSÃO N07 - Desenvolvimento da capacidade de leitura II.	Encontro com o E.T. Reflexão de processo: vou ler um texto! Brainstorming.	Desenvolvimento da capacidade de leitura: aumento da capacidade de compreensão dos textos
SESSÃO N08 - Competências de expressão escrita.	E dos apontamentos? Ditado. Brainstorming.	Desenvolvimento das competências de expressão escrita: correcção, rapidez, construção e organização.
SESSÃO N09 - Memorização e compreensão.	Lá vou eu ter que "empinar" Compreender?? Memorizar?? É tudo a mesma coisa. Há muitas maneiras de memorizar. Brainstorming.	Desenvolvimento das competências de compreensão retenção e evocação.
SESSÃO N010 - Preparar-se para e realizar exames.	Tenho teste amanhã!!!! Não merecia esta nota!!! Eu escrevi isto? Brainstorming.	Identificação de estratégias para a preparação e realização eficiente de testes/exames.
SESSÃO N011 - Avaliação dos hábitos de estudos.	Passagem, cotação e interpretação do inventário de hábitos de estudo.	Avaliação das mudanças ocorridas. Identificação de pontos de mudança.

Todas as sessões apresentam uma estrutura semelhante. Iniciam-se com uma reformulação da sessão anterior realizada em conjunto com os participantes. Esta reformulação permite realizar a avaliação das aprendizagens efectuadas assim como a identificação e eventual superação das dificuldades encontradas na sua utilização ao longo da semana ou nas actividades sugeridas na sessão.

De seguida são realizadas as actividades previstas para a sessão. O número de actividades pode variar ao longo das sessões. De comum às varias actividades saliente-se a operacionalização das tarefas a realizar pelos alunos, a identificação dos procedimentos habituais de estudo dos alunos, a identificação de alternativas, o seu confronto discussão e análise da sua eficácia relativa, referências teóricas, formas de modificação do comportamento, tentativa de aplicação à situação pessoal.

Na elaboração de quase todas as actividades privilegiou-se a referência a situações escolares, por exemplo as actividades dirigidas para o desenvolvimento da capacidade de concentração tomam por base a passagem de um filme de uma aula gravado na própria escola. Também no desenvolvimento da capacidade de leitura os livros são os utilizados pelos alunos.

Esta opção deliberada tem por objectivo tornar mais fácil aos alunos fazer a generalização das aprendizagens efectuadas nas sessões. Pensamos que a exemplificação a partir das situações do dia a dia e dos seus próprios materiais facilita a aplicabilidade e a transferência treinadas nas sessões. Nem sempre esta transferência, pela sua complexibilidade, é conseguida nos programas de promoção cognitiva. Esta contextualização é mais facilmente conseguida neste tipo de programa. Acreditamos que isso facilitará a generalização pretendida.

A avaliação da sessão constitui a última das actividades. Esta conduz à elaboração de uma acta da sessão que inclui três aspectos: quem esteve presente, uma sumarização dos aspectos abordados (igual para todos) e um último ponto sobre os aspectos mais originais, mais úteis e de que o aluno gostou mais. Se a inclusão do primeiro ponto do início das actividades visa promover uma interligação entre as diferentes sessões e constitui uma forma de monitorização do que os alunos estão a conseguir, bem como, uma forma de reforço positivo para as mudanças que conseguiram efectuar, a elaboração de uma acta escrita é uma forma de avaliar, do ponto de vista do psicólogo, em que medida foi possível atingir os objectivos pretendidos e operacionalizados nas diferentes actividades. Esta informação permite uma eventual correcção. A personalização do último ponto deverá permitir, também, a expressão do que foi mais importante e interessante para cada aluno. Esta actividade é designada em todas as sessões por brainstorming por referência à técnica utilizada na elaboração da acta.

A primeira e a última sessão são consagradas à avaliação dos hábitos de estudo. Esta é realizada através de um inventário de hábitos de estudo. A

passagem do inventário não serve, no entanto, exclusivamente para a avaliação do programa. Na primeira sessão os resultados obtidos individualmente são utilizados para permitir ao aluno confrontar-se com as suas dificuldades e carências em termos de competências de estudo e criar a necessidade de modificar esses aspectos. Como a correcção dos inventários de hábitos de estudo é feita pelos próprios sujeitos tal permite um aumento da sua capacidade de compreensão dos resultados, assim como uma maior facilidade na comunicação e interpretação dos mesmos (Gronlund, 1985).

No final do programa a comparação pessoal que o aluno faz entre os resultados obtidos no inventário na primeira e na última sessão permite-lhe conhecer a sua evolução pessoal e constituir uma forma de feedback para os aspectos em que um maior treino das competências se pode revelar necessário. Este feedback funciona como um reforço positivo das aprendizagens efectuadas, e como tal aumenta a probabilidade de estas serem eficazes e efectivamente utilizadas (Tavares & Alarcão, 1989).

Um aspecto original deste programa é a organização de um manual para os alunos a que chamamos o "Livrinho da mudança...". A origem deste livro residiu numa dupla preocupação. Por um lado permitir que os alunos pudessem arquivar materiais nas diferentes actividades e, por outro lado, possibilitar que as sessões fossem acompanhadas com algumas folhas escritas contendo os racionais assim como algumas das estratégias aprendidas. A elaboração do livrinho permite considerar estes dois aspectos e procura atingir, ainda, um terceiro aspecto que é o da integração e personalização das diferentes aprendizagens.

A sua originalidade reside em primeiro lugar no facto de ser um Manual incompleto, no sentido que para a sua conclusão é necessário o trabalho e a colaboração dos participantes. Estes assumem como tal o papel de co-autores. Daqui decorrem outros dois aspectos também eles originais: os co-autores serão sempre diferentes em função da variação dos participantes por cada grupo que se constitui; porque estes variam, cada manual será sempre diferente um do outro exprimindo as diferenças individuais. Trata-se portanto de um manual escrito/construído em colaboração com os participantes ao longo das sessões que constituem o programa. Foi da responsabilidade dos autores a sua organização estrutural, os racionais, a construção das actividades que nas sessões conduziram à sua elaboração final. Cada uma das onze sessões, previstas pelos autores, convertem-se nos onze capítulos do livro correspondendo aos co-autores

a responsabilidade pela sua conclusão.

O programa de desenvolvimento de competências de estudo foi elaborado a pensar privilegiadamente em alunos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário, embora possa igualmente ser implementado junto de alunos do 2º ciclo exigindo no entanto a adaptação de algumas actividades. Pode ser desenvolvido quer com um carácter remediativo, junto de alunos que apresentam um rendimento escolar insuficiente quer com um carácter preventivo junto de alunos sem dificuldades específicas constituindo neste caso uma forma de desenvolvimento psico-social e de promoção do seu rendimento escolar.

Este programa pode ser implementado por psicólogos ou por professores, e desenvolvido fora dos tempos lectivos ou integrado nas aulas. Também, pode ser implementado na totalidade ou apenas parcialmente consoante necessidades específicas... Neste último caso incluir-se-iam duas situações de consulta individual na qual se trabalhariam apenas as partes que se considerassem necessárias, e, a sua utilização por professores num tempo lectivo ao nível do grupo turma.

A construção das actividades foi pensada para grupos de oito a dez alunos. A sua aplicação individual e a grupos maiores (eventualmente o grupo turma) é possível, mas envolve a reelaboração de algumas actividades.

Na avaliação do programa são utilizados um inventário de hábitos de estudo adaptado de Wrenn (1941) e um questionário de avaliação das expectativas dos alunos para avaliar a satisfação e percepção de eficácia. Está também previsto uma avaliação do programa em função das notas escolares dos alunos antes e depois da participação nas sessões do programa.

Neste momento o programa encontra-se concluído e está a ser aplicado em regime experimental junto de um grupo de alunos do 9º ano de escolaridade. Todas as sessões estão a ser gravadas em video com o objectivo de permitir a modificação dos aspectos que se revelarem necessários. Esta gravação será também utilizada na formação dos professores que manifestaram a vontade de aplicar o programa ou de introduzirem actividades nas suas aulas tendo em vista melhorar o rendimento escolar dos seus alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S., & Morais, M. F (1989) Programa "Promoção Cognitiva". Revista Portuguesa de Educação, 2 (1), 25-32.
- CARVALHO, R., Moreira, L., Sanches M. T. (1987). O desenvolvimento de competências de estudo nos jovens. Cadernos de Consulta Psicológica, 3, 89-94.
- DERRY, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that training learning ability: from theory to practice. Review of Educational Research, Spring, vol. 56, 1, 1-39.
- MARCHAND, H. O. (1986) Estimulação das estruturas cognitivas em crianças provenientes dum meio sócio-económico e cultural desfavorecido. A consevação das quantidades discretas. Revista de Psicologia e de Ciências de Educação, 1, 85-106.
- RICHANDEAU, F., GRANQUELIN, M & Granquelin, F. (1969). Lecture rapide. Paris: Marabout Services.
- SALEEBEY, W. M. (1985). Study Skills for success. How to learn effectively. Blackills: National Publisher.
- TABBERER, R. & Allaman, J. (1984). Introducing study skills. An appraisal of initiatives at 16+. New Jersey: NFER Nelson.

TAVARES, J. & Alarcão, I (1989). Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem. Coimbra: Livraria Almedina.

VALENTE, M. O., Gaspar, A., Lobo, A. N., Salema, M. M., Morais, M. M & Cruz, M. N. (1989). O desenvolvimento da capacidade de pensar através do currículo escolar: Utilização de estratégias metacognitivas. Cadernos de Consulta Psicológica, p. 5, 71-82.

VAZ, J. L. P. (1987). As "Capacidades de Mobilização" do Aluno Desatento. Estudo de uma amostra de alunos do ensino preparatório considerados desatentos pelos professores. Aveiro: Universidade de Aveiro. CIFOP - Tese de mestrado.

WRENN, C. GILBERT (1969). Manual of directions of the study-habits inventory. Stanford, CA: Stanford University Press.

WRENN, C. Gilbert, & Larsen, R. P. (1974). Studying effectively. Stanford, CA: Stanford University Press.

SUCESSO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO TREINO SISTEMÁTICO DE COMPETÊNCIAS COGNITIVAS

Maria de Fátima Morais

UNIVERSIDADE DO PORTO

Ao falarmos em "treino sistemático de competências cognitivas" estamos a referir-nos a um programa específico de desenvolvimento cognitivo (Almeida & Morais, 1988). Contudo, os objectivos que direccionarão o trabalho neste espaço não serão os de apresentar tal programa mas sim os de iniciar, ou sistematizar, aqui um pouco, algumas inquietações que se nos vêm colocando sobre a relação entre um programa de desenvolvimento cognitivo a aplicar em alunos do ensino secundário e a realização escolar desses mesmos alunos. Ou se quisermos mesmo, de uma forma mais vasta, começar a encarar as hipóteses de identificação de tal tipo de programas como participantes numa Acção Educativa.

Como poderíamos sistematizar tal tipo de reflexão? De imediato, dois percursos bem diferentes nos surgem como possíveis. Um deles, mais teórico, mais profundo, mais controverso talvez, passaria pela própria conceptualização de Inteligência e de Desenvolvimento Cognitivo. Passaria por uma análise e reflexão aprofundadas de dimensões que revestem a definição e produção de tais conceitos. Passaria, nomeadamente, pela análise da focalização mais em dimensões de internalidade e de *universalidade* - como o fazem as teorias factoriais da inteligência e mesmo perspectivas piagetianas mais ortodoxas - ou mais de *realização e contextualização* - veja-se aqui todo o contributo dos autores cognitivistas. Após esta análise e após um posicionamento teórico necessário face a ela, ver-se-ia se continuava a ter sentido e, se sim, em que direcção, tentar equacionar a relação cognitivo-escolar. Será talvez um caminho a percorrer por nós a médio ou a longo prazo.

Aqui e agora, no entanto, reduziremos o campo de reflexão e seguiremos um percurso mais pragmático, mais pontual e talvez, neste momento, mais coerente com o estado - embrionário - das nossas inquietações. Assim, tomaremos um programa tal como está constituído e tentaremos analisar variáveis que o percorrem e que poderão estar, mais ou menos, relacionadas com o contexto específico escolar.

UM PROGRAMA: DESCODIFICAÇÃO PARA O CONTEXTO ESCOLAR

Apesar do alvo deste trabalho não ser a apresentação do programa referido, impõe-se, antes de iniciarmos o que propusemos anteriormente, uma sua muito breve caracterização. "Promoção Cognitiva" é um programa com um historial de quase três anos, estando a construir-se presentemente uma sua versão que se pretende definitiva. É aplicável a alunos do ensino secundário (entre o 7º e o 9º anos de escolaridade) e constitui-se, actualmente, por 12 sessões, semanais, com a duração de uma hora cada. Cada sessão inicia-se por um breve espaço de apresentação e discussão de um tema, finalizando com uma reformulação do trabalho nela efectuado. A maioria do tempo das sessões é dedicado ao treino de dimensões cognitivas numa linha teórica do processamento da informação, ou seja, abordando componentes desde a simples percepção e codificação de informação até ao estabelecimento de relações e à produção de respostas. Outros temas, não estritamente cognitivos, são ainda trabalhados em sessões como, por exemplo, a organização temporal, atribuições causais do comportamento, métodos de estudo e criatividade.

Iniciariamos agora então uma leitura específica deste programa, leitura essa que tentará ser uma sua descodificação em algumas variáveis que se relacionam com o contexto escolar. Como fazer essa leitura, essa descodificação? Mais uma vez proporemos dois sentidos nesta análise - por um lado, vendo em que medida o programa se aproxima da vida escolar participando numa *contextualização positiva* da situação de aprendizagem; por outro, vendo em que medida esta aproximação se faz participando numa *descontextualização do negativo* de que, eventualmente, essa mesma situação de aprendizagem pode estar imbuída. Será, em termos práticos, analisar a possibilidade de um aluno dizer face ao programa - "isto tem a ver com a escola: deve ser útil..." mas também "afinal esta relação com a escola até é interessante...!"

Assim, e em relação ao primeiro caso, será importante começar por encarar a própria conceptualização teórica subjacente à construção do programa. Sendo uma conceptualização predominantemente cognitivista, a inteligência é tomada como um conjunto de processos sequenciados - identificáveis e treináveis - de percepção, registo, compreensão e comunicação da informação que nos rodeia. Então, nesta perspectiva, o cognitivo não é trabalhado apenas em dimensões eventualmente mais internas, mais complexas, mais *nobres* (mas também mais abstractas e obscuras) -

relacionar dados, compreender, inventar - mas também na expressão, na materialização dessas funções. Perante uma situação-problema, não é suficiente analisá-la e entendê-la - é necessário, a partir daí, pensar, julgar, e optar por formas de comunicar esse entendimento. Ora é também esta focalização na componente da Resposta, presente nas actividades do programa, que está muito em causa no contexto escolar. É pela resposta (do professor) que o aluno aprende e estrutura o seu conhecimento, é pela resposta (do aluno) que este aluno se afirma e pela qual se advinha a sua estruturação interior, é pela Resposta finalmente que se definem avaliações e portanto o conceito normalizado de Sucesso Escolar.

Importante ainda para esta ligação, esta ponte do espaço mais psicológico do desenvolvimento cognitivo para o espaço mais pedagógico da realização escolar, é a preocupação, a crença na estimulação dos alunos para generalizarem situações, para aplicarem constantemente conhecimentos, experiências à novidade que lhes é apresentada e fazer ver ao aluno que "as coisas não são separadas umas das outras (...) e assim, mesmo que se trabalhe um problema específico, ajudar-se a usar estratégias que poderão ser utilizadas posteriormente" (Rogoff, in Lacasa P., p. 7). É essa ligação constante, intencionalizada sobretudo para a mútua aplicação do contexto escolar e do contexto das actividades do programa, que nós chamamos usualmente a "contextualização das sessões". Esta contextualização acontece em todas as sessões e passa quer pelos temas abordados, quer pelas actividades que os trabalham.

Deste modo, se estamos a trabalhar processos tais como a atenção, a memória ou o raciocínio, estabelece-se logo na parte da sessão dedicada à motivação para o tema, uma discussão em que estarão presentes questões sobre a importância desses processos na vida escolar, as situações concretas em que eles são requeridos (disciplinas, tipo de exercícios), as dificuldades que suscitam e porquê. Por outro lado, quando esses processos são treinados em actividades específicas no programa, a contextualização escolar também se fará sentir quer ao nível da estrutura, quer dos conteúdos que envolvem essas actividades. Quanto à estrutura, variadíssimos exemplos poderiam ser dados mas é de salientar talvez um exercício de treino da concentração da criatividade, estimulando-se os alunos a inventarem títulos para uma fotografia. Tem sido óbvia para eles a utilidade deste tipo de actividade (encarada também como muito lúdica) para as situações escolares em que é necessário criar títulos ou sintetizar informação. Ao nível

dos conteúdos, será importante referir que cada um dos temas apresentados é trabalhado quase sempre em conteúdos figurativos espaciais, numéricos e verbais, cobrindo assim diferentes áreas de realização escolar e diferentes estilos de desempenho cognitivo, já que este aparece relacionado com os conteúdos das tarefas (Cattell, 1971; Eysenck, 1967; Almeida, 1988). Assim, se se está a trabalhar a componente cognitiva, p. ex., da comparação, pode-se pedir aos alunos para compararem figuras (desenhadas a duas ou três dimensões), expressões numéricas e palavras.

Esta ponte entre o espaço restrito das sessões do programa e o espaço mais amplo e envolvente que é a escola, aparece ainda mais especificamente assumido em uma das 12 sessões. Isto quando os objectivos explícitos da sessão são os de tentar aplicar componentes cognitivas treinadas em sessões anteriores (p. ex., passos para resolução de problemas, atenção, análise e síntese) a situações bem concretas de métodos de estudo (p. ex., identificação de distractores da atenção, passos para a leitura, resumo e esquematização de um texto).

Contudo, se há a preocupação em aproximar o programa do contexto escolar, há também a preocupação de desmistificar essa mesma aproximação de eventuais conotações negativas. É importante que seja claro para o aluno que pode, e deve, transpor aquele seu espaço de psicologia para a vida na escola mas que tal transposição não é um simples prolongamento dessa mesma vida embora (e talvez por causa disso) poderá participar numa maior motivação face a ela. É neste sentido que nos referimos a uma "descontextualização do negativo" da situação escolar.

Alguns exemplos devem então ser apontados. Por um lado, será interessante comentar o papel que o psicólogo assume no trabalho com os alunos neste programa. Ele irá aparecer como uma figura bem diferente do papel que - pelo menos tradicionalmente - o professor pode oferecer. Ele irá ser essencialmente um motivador, um gestor do grupo - não é ele, p.ex., que oferece ou selecciona respostas ou estratégias correctas mas antes as faz procurar no e pelo grupo de alunos. Por outro lado, a própria disposição espacial da sala - disposição em U - é ela também caracterizadora de uma situação bem diferente do contexto normal de ensino-aprendizagem. Por outro lado ainda, há a preocupação constante para que a apresentação dos temas e actividades seja feita de uma forma interessante: lúdica, mesmo. O sentido de humor pode ser tomado como uma forma de estimulação e de desinibição psicológica (Winerman, 1982) e como tal é aproveitado neste

programa sobretudo em figuras de introdução e motivação para o tema a trabalhar em cada sessão.

Finalmente, o momento importante para a consciencialização dos alunos sobre esta relação, muito específica, do programa com a escola, acontece no próprio confronto dos objectivos da intervenção com as expectativas do grupo, logo na primeira sessão. Este confronto, importante para qualquer tipo de intervenção, parece-nos um ponto-chave num programa de desenvolvimento cognitivo. Isto porque é nesse momento que se esclarece que apesar de "cognitivo" ter a ver com a inteligência e, logo, com atributos que estarão presentes numa situação de ensino-aprendizagem, não se revestirá de características - geralmente ansiogénicas - que se associam nas percepções dos alunos à realização escolar. É assim que imediatamente se desfazem expectativas ansiosas de "é mais uma disciplina?" "mais um professor?" "isto dá notas?"...

ALGUMAS QUESTÕES...

Face a esta leitura, tentando encontrar variáveis que possam de alguma forma ser denominadores comuns entre dois contextos, a grande questão que se nos coloca é: até que ponto todos estes aspectos analisados do programa se repercutirão na vida escolar em geral e no sucesso escolar em particular? Até que ponto, em última análise, estará de facto a participar numa Acção Educativa a qual nos envolve mas nos transcende enquanto agentes educativos que somos - ou pretendemos ser?

Por um lado, não possuímos ainda neste momento dados concretos que nos ajudariam à resposta, tais como a diferença entre classificações escolares antes e depois da intervenção, isto porque acabámos há poucas semanas essa mesma intervenção. Por outro lado, pensamos com Barbara Rogoff (in Lacasa P., 1989) que a aplicação, a transferência de conteúdos em contextos diferentes é algo bem misterioso, apesar de ser real.

Vejamos, por exemplo, experiências que estão sendo feitas actualmente em Espanha (1) com crianças dos níveis pré-primário e primário em que, a partir

(1) Resultados referidos na Primeira Conferência Internacional "A Psicologia da Educação: Investigação e Intervenção", Porto. APPORT: 1987.

unicamente do treino individualizado ou em pequenos grupos em tarefas de percepção, classificação ou de planificação através de cores, tamanhos e contornos diferentes, se transforma em poucos meses uma criança que não consegue ler ou fazer contas simples, num aluno com a realização escolar esperada nessas actividades.

São experiências essencialmente levadas a cabo por professores cujo envolvimento diz mais respeito à práxis e não tanto à explicação teórica de tais transformações. Que variáveis psicológicas em geral e cognitivas em particular, estarão então em causa na realização daquelas tarefas extra escolares que permitem tal correlação com o sucesso nas tarefas escolares? Que processos serão activados naquele período de parênteses escolar? É ainda, com efeito, um passo misterioso, obscuro mas tremendamente estimulante na sua aplicação em recursos concretos.

Assim, neste terreno ainda tão insuficientemente explorado, limitar-nos-emos a colocar questões sobre questões, numa ânsia de estimulação ou de estruturação de algo que possa sair das suas tentativas de resposta.

Face ao programa e à análise que aqui fizemos em concreto, começaríamos por colocar interrogações da seguinte forma: será que este... *treino suplementar* em actividades cujo conteúdo e por vezes mesmo cuja estrutura se aproxima um pouco de tarefas e conteúdos escolares; será que a consciencialização nos alunos para essa transposição do programa para a escola e a ludificação dessa mesma transposição; será, finalmente, que o ser mais assertivo, argumentador, funcionar melhor em grupo (dados qualitativos que nos vêm da aplicação do programa) não serão factores correlacionáveis com a realização escolar? Diríamos que, feita a questão desta forma tão linear, certamente a todos apetece responder afirmativamente sem hesitações. Contudo, se se vestir essa mesma questão de uma conotação mais crítica e normalizadora, perguntando se estes mesmos factores serão correlacionáveis com a subida dos alunos de um 2 para um 3, de um 3 para um 4 ou de um 4 para um 5, em termos de classificações escolares, aí talvez todos hesitássemos um pouco numa resposta imediata afirmativa.

Então, a resposta a estas questões deste texto passará por respostas a outras questões e a outras normalizações.

Assertividade, criatividade, sistematização da informação, planificação em relação a uma finalidade, são competências que se treinam num espaço de

desenvolvimento cognitivo e que são facilmente defendidas como aplicáveis e requeridas no contexto escolar. Mas... até que ponto a escola aproveita, valoriza estas competências que diz esperar? Até que ponto elas são aproveitáveis, valorizáveis, mesmo compatíveis com o dia-a-dia de um contexto de cumprimentos programáticos obrigatórios, de avaliações quantitativas decisivas, de ensino massificado, de aprendizagens memorizadas? Que peso tem ainda, p. ex., a motivação criada pelos professores na classe em aspectos tão diferentes como a estruturação das aulas ou os processos mais afectivos de modelagem ou de identificação que provocam nos alunos? Que peso têm os factores mitificadores e stressantes que rodeiam sempre as situações de avaliação? Que peso têm as vivências, os objectivos, os reforços familiares que se projectam no quotidiano do contexto escolar?

Que peso tem então um infinito e intricado conjunto de variáveis em cada currículo, em cada escola, em cada professor e em cada aluno? Vejo, simultaneamente a uma imperiosa necessidade de conjugação, um grande abismo entre a realidade que se treina num programa de desenvolvimento cognitivo e a realidade que se pratica no contexto escolar. Há desacertos de comunicação entre duas linguagens que se aproximam.

Se a escola continuar a exigir essencialmente memorização ou raciocínio abstracto e um funcionamento individual paradoxalmente adaptado a objectivos e metodologias pensadas para grandes populações, não seria de treinar então - e apenas - métodos de estudo que preenchessem esses requisitos?! Ou, inversamente, se a investigação continuar a apontar para que um desenvolvimento cognitivo equilibrado e rico passa pelo trabalho de variadíssimas componentes incluindo os diferentes estilos cognitivos dos alunos, o confronto de pontos de vista, a criatividade, não será de repensar as exigências escolares?! Até que ponto então a escola funciona - ou poderá funcionar - como aquele ideal e potencial espaço de charneira entre o que chamamos de desenvolvimento cognitivo e o que chamamos de sucesso escolar? E até que ponto esse espaço de charneira não será um dos nódulos vitais na constelação complexa mas dinâmica de uma Acção Educativa?

Todas estas inquietações são perguntas para as quais não temos - nem acreditamos - obviamente, em respostas lineares. Acreditamos sim que é andando que se faz o caminho: andando neste caso com acções pragmáticas - como um programa de intervenção - e com acções reflexivas como as que iniciámos e - espero - semeámos um pouco aqui.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, L. S. (1988). O raciocínio diferencial dos jovens. Lisboa: INIC.
- ALMEIDA, L. S. & MORAIS, M.F. (1988). Promoção Cognitiva - Programa de treino cognitivo para alunos do ensino secundário. Barcelos: Didaívi.
- CATTEL, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth, and action. Boston: Houghton Mifflin.
- EYSENCK, H. J. (1967). Intelligence assessment: A theoretical and experimental approach. British Journal of Educational Psychology, 37, 81-98.
- LACASA, P. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. Infância y Aprendizaje, 45, 7-22.

O CONHECIMENTO DO ALUNO COMO VIA PARA UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Dores Escada da Cruz

E.S.E. LEIRIA

Se nenhum professor pode prescindir hoje das referências científicas da Psicologia, muito menos o poderá fazer um professor de línguas, materna ou estrangeira, não só porque esta ciência é, a par da Linguística e da Sociolinguística, a principal determinante das opções metodológicas mas, e sobretudo, porque o próprio objecto de ensino/aprendizagem - a língua e a linguagem - é a condição essencial para o desenvolvimento social, afectivo, cognitivo e intelectual de todo o indivíduo. É pela língua e pela linguagem que "o homem pensa o mundo e pensa-se a si próprio, confessa os seus afectos e emoções, manifesta a sua vontade... julga, sonha e reza. Confundindo-se inelutavelmente com servidão e poder", o nível de êxito alcançado na aprendizagem da língua surge como factor determinante do nível de êxito, não só no sistema escolar, mas em todos os sistemas que definem o homem enquanto tal: nas instâncias políticas, sociais, religiosas, culturais.

Decorre desta breve introdução que um dos factores principais, senão o fundamental, gerador do insucesso escolar é a pouca atenção que a escola tem dispensado aos alunos portadores de realizações linguísticas diferentes que, como analisarei, são geradores de outras diferenças.

ALGUNS DADOS DA SOCIOLINGUÍSTICA

Não sendo meu propósito analisar as causas dessas diferenças neste contexto, é oportuno, no entanto, referenciar algumas delas. Elas decorrem, no essencial, dos diferentes níveis e classes sociais em que os indivíduos estão inseridos, que geram não só línguas e culturas diferentes, mas também outras diferenças, cujas consequências se fazem sentir ao longo da vida.

Bernstein (1975) distingue o "código restrito" utilizado pelas classes desfavorecidas, língua sintética e pobre em adjectivação, indiciada pelo plural "nós", do "código elaborado", língua analítica e indiciada no singular "eu" das classes privilegiadas. A marca enunciativa do plural "nós", característica das

classes desfavorecidas, traz consigo uma forma de representação, uma forma de identidade, que se dilui na comunidade em que o indivíduo se insere, enquanto que a marca "eu", utilizada pelas classes mais favorecidas, funciona como indicador de afirmação da identidade individual e pessoal valorativa do indivíduo.

Das investigações realizadas nos "gethos" negros de Nova York, William Labov (1966) pode concluir que as "variações" linguísticas que as crianças negras apresentam, longe de significarem um "handicap" linguístico e cultural, representam culturas altamente enriquecidas no meio comunitário em que se inserem, apenas diferentes da língua e cultura desenvolvidas nos contextos escolares.

Língua e linguagens diferentes surgem, deste modo, como equivalentes a diferentes maneiras de pensar, de se representar e representar os outros, de interpretar as práxis axiológicas, de encarar a realidade pessoal e social, de se auto-avaliar e avaliar os outros.

A ESCOLA PERANTE AS DESIGUALDADES

Ao falar-se de sucesso na aprendizagem, a problemática que se coloca aos que apostam na qualidade da formação reside não tanto no conhecimento das causas que geram as diferenças entre os indivíduos, mas sobretudo em conhecer como reage a escola perante as diferenças que as crianças apresentam, não só quando pela primeira vez ingressam na educação formal, mas ao longo de todo o percurso formativo, de toda a escolaridade, uma escola que se pretende reformadora - apostando no sucesso educativo - democrática e obrigatória.

No estado actual da ciência não pode se afirmar que a escola ignora essas diferenças. As práticas educativas e a investigação realizadas nesse domínio têm demonstrado que é a escola a principal responsável pelo insucesso escolar não porque, como sublinha Bourdieu (1966), trate de modo diferente os alunos das classes social e economicamente desfavorecidas mas "porque concebe iguais em direitos e em deveres indivíduos que na realidade não são".

Essa diferença de tratamento reside, essencialmente, em dois tipos de actuação da escola: por um lado, tem pouco em conta as diferenças individuais impondo a todos os alunos os mesmos padrões culturais, os mesmos conteúdos programáticos, os mesmos tempos e ritmos de aprendizagem, as mesmas normas

éticas e linguísticas; por outro lado transforma as diferenças individuais em desigualdades escolares, pela forma como concebe a avaliação, normativa e comparativa omnipresente, pela forma como os professores são sensíveis às diferenças, interagindo preferencial e selectivamente com os alunos mais gratificantes e mais próximos dos valores veiculados pela escola de que ele é o representante.

Ao adoptar "um curriculum pronto a vestir de tamanho único" que não tem em conta os interesses e necessidades de todos os alunos, as suas vivências pessoais, as educações informais e familiares, a escola interage com os factores sociais no sentido de potenciar o insucesso escolar (Formosinho, 1985).

Em síntese direi que a democratização da escola portuguesa não passa ainda de ideologia, visto que não estão criadas as condições de sucesso para todos os alunos, ainda não se assumiu o "dever" de proporcionar iguais oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, indeferindo-se deste modo, a obrigatoriedade e a democraticidade escolares.

NECESSIDADE DE DIFERENCIAÇÃO

Nesta etapa da corrida o desafio que se coloca ao professor é de encontrar soluções que cumulativamente satisfaçam os princípios preconizados pelos legisladores, os condicionalismos da escola que temos e os problemas que surgem no quotidiano, na escola onde trabalha, dentro da sala de aula, únicos locais onde se processa a reforma educativa.

A falta de motivação dos alunos, a agressividade, a intolerância, a hiperactividade, a heterogeneidade de ritmos de aprendizagem, o desinteresse... são problemas que, no dia a dia, mais preocupam os professores e mais comumente são referenciados para justificar o baixo nível do rendimento escolar e a lenta progressão na aprendizagem.

As soluções não são fáceis e as receitas não existem, visto que, como sublinha Paul Ricoeur "não vivemos num concenso de valores, evoluímos numa sociedade pluralista, religiosa, política, moral e filosoficamente, onde cada um só tem a força da palavra". Deste modo, impõe-se ao educador preparar os indivíduos para entrar neste universo problemático, prepará-lo para enfrentar um certo número de antinomias da "realidade humana" actual, do próprio processo de ensino e da educação sintetizadas por Peretti (1987) em: sociedade, indivíduo,

cultura, ciência e civilização material.

Seja qual for o tipo de solução pedagógica a adoptar, o educador que aposta no sucesso educativo deve revelar uma atitude de aceitação dessas antinomias e privilegiar o conhecimento do aluno numa dimensão sistémica, isto é, nos aspectos sociológico, experiencial, cultural, axiológico, no aspecto contextual da aprendizagem.

Nesta perspectiva, na esteira de Perrenoud (1977) e de Peretti (1987) defendo uma pedagogia que tenha em conta a "diversificação" e a "multiplicação das hipóteses" de aprendizagem e que, simultaneamente, realize a "unidade dentro e através do pluralismo".

Trata-se de uma pedagogia diferenciada, já preconizada por Claparède no início do nosso século, cultivada por grandes paradigmas da educação como Dewey, O'Neil, Rogers e apresentada como única via para o sucesso pelos pensadores da Pedagogia Institucional.

Baseando-se no princípio de que as desigualdades da aprendizagem na educação formal resultam do alheamento às diferenças que os alunos apresentam, não só no concernente à idade, mas em relação às experiências anteriores, à diversidade dos interesses, aos diferentes ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento, a pedagogia diferenciada aposta no respeito pela diferença, visa garantir a igualdade de aquisições no final do processo formativo, por "vias diversas", realizando a unidade no pluralismo metodológico. É, por conseguinte, uma pedagogia globalizante que assenta no princípio de "diferenciação unificante ou de pluralidade harmónica" visto que, parafraseando Peretti (1981), "não é possível corresponder à variação contínua ou inesperada das necessidades e das finalidades individuais ou colectivas, senão pelo desenvolvimento e pela invenção de pluralidade de formas e meios experimentais de complexidade crescente, reportoriada segundo as suas consequências, organizadas de maneira comparativa".

Trata-se de assegurar a cada aluno iguais possibilidades de crescimento e de evolução a partir daquilo que ele é diferencialmente em relação aos outros.

A diferenciação pedagógica surge para Perrenoud (1977) integrada na vida colectiva dos professores, como meio de evitar transformar as diferenças individuais em desigualdades escolares.

Em consequência ela deve ser contínua e integrada, compatível com uma abordagem sistémica (cfr: Berger, G. 1980), de modo a facultar aos alunos os

meios diversificados de acção para potenciar as aquisições individuais anteriores e a permitir a igualdade de desenvolvimento.

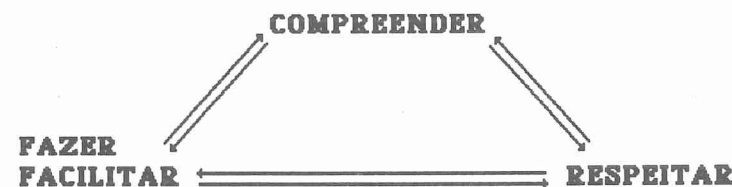
Se diferenciação tem por corolário variedade de métodos e abordagens que respeitem os interesses e o desenvolvimento de cada indivíduo, de modo a permitir uma "multiplicidade" de tratamento da informação, segundo estratégias que melhor se adequem aos ritmos e percursos individuais, a pedagogia diferenciada implica, pois, o recurso a uma teoria operatória de aprendizagem. Teoria essa que se apoia na noção de interacção entre o sujeito e o objecto, cujo significado é construído em função das relações que aquele estabelece com o meio.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E COERÊNCIA MENTAL

O problema que neste passo se coloca ao professor é então o de saber qual a teoria psicológica que melhor serve os objectivos de uma pedagogia diferenciada.

Também neste aspecto não há receitas, visto que, embora se conheçam os factores que facilitam e dificultam a aprendizagem, a Psicologia não é ainda conclusiva sobre o modo de funcionamento dos mecanismos mentais. O que neste aspecto se poderá adiantar é que o conhecimento aprofundado das diversas teorias psicológicas é uma componente essencial da pedagogia diferenciada, visto que, por diferenciada, tem de ser coerente com o funcionamento cerebral de cada sujeito, a fim de se evitar cometer erros contra os mecanismos cerebrais e o equilíbrio do organismo, de ajudar o aluno a conhecer as suas estratégias de aquisição da informação de modo a gerir os seus próprios recursos e conhecer as intervenções adaptando os objectivos pedagógicos aos objectivos de aprendizagem.

A pedagogia diferenciada é, por conseguinte, uma pedagogia da coerência mental que passa, para Hélène Fabre por três tipos de acções pedagógicas que estabelecem entre si relações dialécticas. São elas:



COMPREENDER, em primeiro lugar, que o cérebro é um sistema flutuante. São as flutuações cerebrais que determinam os ritmos da aprendizagem que será tanto maior quanto maior for o número de flutuações. Nesta dimensão as técnicas de relaxamento, a música, a sugestão funcionam como facilitadores da aprendizagem.

Utilizando os efeitos da sugestão, Lazarov, da escola de Sófia, conseguiu que um programa de línguas estrangeiras destinado a ser aprendido em dois anos fosse adquirido em apenas quatro meses, com resultados superiores aos normais.

Compreender que tudo no cérebro está em relação, em conexão, que não há unidades atomistas e independentes. Daqui decorre que ao iniciar-se um ciclo de aprendizagem o aluno não deve ser considerado "tábua rasa", principiante total.

As referências psicológicas vêm sobretudo das correntes construtivistas de que salientamos o "efeito dos hábitos verbais" de Miller, as capacidades de "antecipação" através de índices pertinentes da situação, de Tolman, "as actividades de categorização" de Bruner, autores citados por Gaonac'h (1987).

Miller salienta que os factos invocados são considerados como demonstrando "hábitos verbais" sobre a percepção; são comportamentos adquiridos sob controle de factores ambientais explícitos que conferem ao sujeito uma determinada competência implícita que em linguística adquire a designação de disponibilidade. Tolman, situando-se na fronteira que separa o behaviorismo skinenriano do construtivismo, atribui particular relevância à capacidade de "antecipação", através da selecção de "índices" pertinentes na situação. Na perspectiva de Tolman a aprendizagem opera-se em função das expectativas do aluno que, a confirmarem-se, funcionam como reforço das aquisições anteriores.

Tendo por referência a teoria de Telman podemos concluir que as aprendizagens escolares dependem em larga medida dos objectivos, metas, que o aluno fixa a si mesmo, que a aprendizagem não é eficaz senão quando o aluno tiver ocasião de ver confirmado um certo número de expectativas e que a eficácia da aprendizagem depende também da variedade e riqueza das situações com que se é confrontado.

Para Bruner perceber é uma "actividade de categorização" feita a partir de índices colhidos no meio, que o indivíduo liga a determinadas classes de objectos que ele já possui. Bruner põe em evidência o carácter antecipatório da actividade perceptiva, fazendo depender a aprendizagem da confirmação de um certo número de "hipóteses" ligadas às expectativas e às necessidades do indivíduo.

COMPREENDER, em seguida, que não pode haver aquisição sem integração dos conhecimentos novos já adquiridos, visto que tudo é relação e sistema. O construtivismo piagetiano informa-nos que a aprendizagem é o resultado da actividade do organismo que opera, através dos "esquemas" mentais, em três etapas: assimilação, integração e acomodação da informação. Pelo "interactivismo" de Piaget o organismo visa manter um estado de equilíbrio entre o indivíduo e o meio, pelo "construtivismo" a elaboração de estruturas de conhecimento é progressiva, segundo uma sucessão de estádios que têm um tempo biológico determinado.

Finalmente é preciso COMPREENDER que as condições exteriores, como alimentação, iluminação, tempos de pausa e condições materiais condicionam o funcionamento do cérebro.

Outros tipos de acções pedagógicas giram em torno do pólo FAZER, que significa, neste contexto, informar, dialogar, mostrar, ouvir, isto é, tornar o aluno consciente dos seus próprios recursos, das estratégias pessoais de aprendizagem.

Com esta finalidade, o diálogo e uma atenta observação das realizações linguísticas, proxémicas e quinésicas fornecem os indicadores das modalidades sensoriais que o aluno utiliza preferencialmente.

Várias técnicas se podem referenciar: colocar uma pergunta neutra e anotar e analisar tudo o que o aluno diz dar-nos-á a ideia da modalidade sensorial habitualmente usada na aquisição da informação; analisar a forma como se estabelece o contacto ocular; as maneiras de se relacionar com o espaço, a gestualidade.

FAZER é também sinónimo de FACILITAR a representação positiva do aluno atribuindo-lhe responsabilidades pela sua aprendizagem, dando-lhe oportunidades de tomar iniciativas e de resolver problemas. Uma estratégia que visa responsabilizar o aluno pela sua aprendizagem é apresentar a informação com diversos suportes e de formas diversificadas de modo a que se adequem às estratégias habitualmente postas em prática pelo aluno e se desenvolvam outras menos exercitadas.

FACILITAR a memorização tendo por referência as correntes psicológicas anteriormente referidas significa conhecer que a memorização começa antes da

apresentação da informação nova (cfr. Tolman, Miller, Bruner) através da actualização das competências anteriores, se processa durante e prossegue depois.

Finalmente FAZER significa desenvolver a capacidade de relacionamento, as evocações mentais, o pensamento positivo.

No pólo RESPEITAR destacamos, em primeiro lugar, o itinerário da aprendizagem de cada aluno, respeitar significa reconhecer que os interesses e as necessidades são susceptíveis de evolução e que, em consequência, o percurso da aprendizagem não pode ser definido previamente e em definitivo, pelo aluno e muito menos pelo professor. Respeitar o itinerário da aprendizagem é ainda ter confiança nas potencialidades do aluno para receber "intakes" no momento e tempo oportunos. Finalmente é pôr em causa a linearidade dos processos e dos métodos, é aceitar que a pluralidade oferece oportunidades de aquisições no respeito pelas diferenças do ponto de partida.

Em conclusão direi que uma pedagogia diferenciada exige da parte dos professores uma mudança radical de atitudes e comportamentos que se traduz na rejeição da tríade hierárquica tradicional dos objectivos da educação que privilegia a aquisição de conhecimentos seguidos dos saber-fazer e das atitudes e na aceitação de uma tríade de sentido inverso, que privilegie as atitudes, os saber-fazer seguidos da aquisição de conhecimentos.

Da aceitação desta nova hierarquia de objectivos da educação, proposta pela UNESCO (1987), resultará uma nova concepção de relação pedagógica que se traduzirá na rejeição de qualquer dimensão autocrática para dar lugar a uma relação de cooperação, partidária, que valorize as educações informais e familiares, que valorize a cooperação entre professor/professor, professor/aluno, aluno/aluno. Resultará também a recusa do monolitismo metodológico e a adopção de uma metodologia pluralista e interdisciplinar.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR e SILVA, V. - "Língua materna e sucesso educativo" in - Medidas que promovam o sucesso educativo. Lisboa, Ministério da Educação, 1988, pag. 149-158.
- BERGER G., BRUNSWIC, E. - L'éducateur et l'approche systémique Paris, UNESCO, 1976.
- BERNSTEIN, B. - Langages et classes sociales. Paris, Les Edit. de minuit, 1975.
- BOURDIEU, P. - L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant la culture. Révue Française de Sociologie, 1966, 3, p. 325-347.
- FORMOSINHO, J. - "O currículo Pronto a Vestir de Tamanho Único", O insucesso Escolar em Questão", Cadernos de Análise Social da Educação, Braga, Universidade do Minho, 1985.
- GAONAC'H.D. - Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris Crédif Hatier, 1987.
- LABOV, W. - The social stratification of English in New York City. Center for Applied Linguistics, Washington, D.C., 1966.
- PERETTI, A. de - Du changement à l'inertie: dialectique de la personne et des systèmes sociaux. Paris, Dunod, 1981.
- PERETTI, A. de - Pour une école plurielle. Paris, Larousse, 1987.
- PERRENOUD, Ph. - La différenciation dans l'enseignement, condition de l'égalité sociale devant l'éducation. Genève, Service de la Recherche Sociologique 1977.
- UNESCO - Les nouveaux Contenus de l'éducation. Paris, UNESCO, 1987.

PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

ULTRAPASSAR O DISCURSO DO INSUCESSO: A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
COGNITIVO DO ALUNO

Leandro S. Almeida

I.E. - UNIVERSIDADE DO MINHO

Em outras reuniões com professores e psicólogos ou em trabalhos anteriores temos analisado a relação existente ou possível de estabelecer entre as variáveis cognitivas e o desempenho escolar dos alunos (Almeida, 1988ab; Almeida & Campos, 1986). É uma questão antiga na Psicologia da Educação. Tem sido uma forma de conceber a aprendizagem escolar mal conseguida por parte de grupos de alunos. Como introdução à apresentação do Programa "Promoção Cognitiva" gostaria de tecer algumas considerações sobre essa relação e, sobretudo, inseri-las no quadro do tema e objectivos deste Seminário.

A relação entre as variáveis cognitivas e o desempenho escolar - caracterizadas as primeiras por aptidão mental, quociente de inteligência, estádios de desenvolvimento ou por estilos cognitivos, e as segundas pelos níveis de aprendizagem, classificações escolares, medidas de sucesso ou insucesso - foi tradicionalmente tomada de uma forma estanque e no sentido de uma relação linear (Almeida, 1988b). Por outras palavras, foi-se assumindo na investigação e na prática educativa, bem como noutras formas de discurso dos diversos profissionais da educação, uma influência directa dos níveis de capacidade dos indivíduos na sua realização académica. Certamente que ninguém desconhece tal relação. Seria "demagógico" e descabido negar tal relacionamento. Contudo, nem sempre ele aparece globalmente tomado, devidamente ponderado ou positivamente assumido. Algumas considerações ou ideias que me parecem importantes a esse respeito. Vários "preconceitos" existem sobre o assunto e a sua riqueza informativa é baixa e mesmo prejudicial nalguns casos.

Em primeiro lugar, afirmada tal relação ou influência, convém precisar que a generalidade dos coeficientes de correlação entre capacidades cognitivas avaliadas através dos testes e os níveis do desempenho escolar (notas, classificações), ainda que positivos e estatisticamente significativos, permitem associar cerca de um quarto da variação dos resultados escolares aos níveis de realização nos testes. Em trabalho de âmbito nacional com a Bateria de Provas de

Raciocínio Diferencial (Almeida, 1986; 1988a), o coeficiente de correlação mais elevado que encontramos entre as notas no conjunto dos cinco testes e as classificações em várias disciplinas escolares situou-se em .49 (ou seja, cerca de 25% da variância dos resultados explicados).

Muitas vezes ignora-se o sentido real ou numérico dos coeficientes obtidos, valorizando-se apenas o seu significado estatístico (probabilidade de não ser devido ao acaso). Assim sendo, tal relação não pode ser assumida como perfeita ou absoluta. Outras variáveis psicológicas individuais, que não exclusivamente cognitivas, interferem no rendimento escolar. Outras variáveis que não directamente ligadas aos alunos insuccionados são também decisivas (Almeida & Roazzi, 1988). Ao nível dos alunos fala-se também na motivação e nos métodos de estudo, ao nível dos professores fala-se na sua formação científica e pedagógica ou nos seus métodos de ensino, ao nível da escola, da família ou do sistema educativo referem-se também outras variáveis moderadoras importantes na realização académica dos alunos. O assunto tem sido frequentemente abordado e, por razões de espaço, julgo não ser necessário exemplificar (ver artigo de síntese sobre o assunto Abreu et al., 1983).

Em segundo lugar, a visão tradicional do problema associou-se a uma prática educativa mais ou menos comum aos vários tipos de profissionais da educação e geralmente caracterizada por uma "desculpabilização" sucessiva face ao aluno com dificuldades de aprendizagem (1). Tais dificuldades foram sendo sobretudo tomadas como reveladoras e decorrentes de "deficiências" cognitivas, por vezes inatas por vezes naturalmente estabelecidas, e pouca "margem de manobra" era assumida por tais profissionais no sentido de uma mudança de perspectivas, o mesmo é dizer de uma mudança nas suas práticas (Leal, 1989, Pinto et al., 1989). A educação "especial" surgiu como uma resposta educativa e socialmente assumida para bom número desses casos. É assim desde o começo do século.

Será que tudo isto está correcto ou incorrecto? A resposta não é fácil. Cada situação fala por si na sua singularidade. Certo, porém, que teremos que relativizar as nossas representações sobre o assunto. Que o digam os psicólogos

(1) Esta "desculpabilização" pode ser do tipo "corporativo" (educadores e professores) atribuem a outros os problemas de aprendizagem, geralmente à família e à comunidade, ou do tipo "retroactivo" (o professor queixa-se dos seus antecessores em níveis escolares mais baixos).

quando alguns "gênios" da ciência foram classificados como médios (ou inferiores à média) nos testes de inteligência, ou que o digam os professores quando esses mesmos sujeitos eram tidos como "maus alunos". Decorre daqui uma primeira dificuldade destes estudos: o que é inteligência? Apesar de um século do seu estudo pela Psicologia, ainda não é precisa a sua definição e a forma como se desenvolve (Almeida 1986b; Almeida & Roazzi, 1988). Também daqui deve decorrer forçosamente uma relativização nas nossas afirmações e posições educativas. Se não temos ainda a definição completa de inteligência como podemos certificar-nos da sua medida? Que crença damos às nossas intuições sobre as capacidades ou dificuldades cognitivas dos alunos, mesmo quando avaliados através dos testes psicológicos? Certamente que algumas representações que temos sobre o problema terão que ser modificadas, mais necessário ainda quando nos reportamos aos casos de alunos que temos.

Nos últimos anos tem-se acentuado uma leitura diferente do que é entendido por "psicológico", por desenvolvimento psicológico e pela relação entre as variáveis cognitivas e desempenho escolar. Basicamente a realidade psicológica e as suas dimensões são tomadas como um processo social de construção progressiva (Campos, 1976; Viegas et.al., 1983). Esta construção progressiva é perspectivada quer na integralidade das dimensões bio-sócio-psíquicas quer pelo processo interactivo ou dinâmico. Neste processo, pautado pela interacção, importa o "Eu" ou o sujeito e importam as condições, os contextos ou o "outro". Mais que uma visão naturalista do desenvolvimento psicológico, vem-se reconhecendo o papel e importância dos contextos de socialização, das variáveis moderadoras e dos factores internos do indivíduo na sua construção. Esta é sobretudo concebida como equilíbrio progressiva face às características dos indivíduos e às novas exigências do meio ou, tomando as palavras de Piaget, aos mecanismos de assimilação e de acomodação.

É à luz deste processo dinâmico, interaccional e de construção progressiva que podemos de novo questionar a linearidade da relação apresentada inicialmente. Podemos, mesmo, ir mais longe no nosso raciocínio. São as capacidades cognitivas que influenciam os níveis de desempenho escolar, ou são as experiências escolares que influenciam os níveis de competência cognitiva?

Os resultados acumulados de alguma investigação aponta para uma circularidade de influências e sugerem que as experiências escolares contribuem para explicar os níveis e as formas de desempenho intelectual (cf. síntese em

Almeida, 1986b). Por exemplo, sujeitos mais escolarizados em conteúdos disciplinares mais abstractos ou mais práticos apresentam mais tarde uma estrutura de aptidões condicente com tais experiências, sujeitos experienciando maior motivação e melhores resultados académicos em certos grupos disciplinares (ou opções escolares) tendem a apresentar melhor desempenho nas aptidões intelectuais mais directamente relacionadas (numéricas, verbais, abstractas, espaciais). Já em trabalho anterior na zona do Grande Porto podemos encontrar vários indicadores de que a frequência escolar dos alunos em diferentes vias de ensino (áreas de estudo no curso complementar) poderia explicar uma progressiva especialização cognitiva dos mesmos alunos em certas aptidões e uma diferenciação progressiva face aos outros alunos em opções escolares diferentes. O seu desempenho em testes de raciocínio era mais elevado nas provas cujos itens se apresentavam num conteúdo similar ao das disciplinas escolares que frequentavam. Uma diferenciação dos resultados intra e interindividual tornava-se patente à medida que se avançava nas amostras de alunos do 10º para o 12º ano de escolaridade (Almeida, 1988b).

Os resultados destas investigações vão no sentido de que o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos acompanha e sofre a influência das suas experiências educacionais. Não apenas os seus resultados escolares se podem associar aos níveis de aptidão ou estádios de desenvolvimento (estruturas operatórias, esquemas), como é possível postular que as experiências educacionais, e particularmente as escolares porque mais sistematizadas, interferem nesse mesmo desenvolvimento.

Neste momento, invertendo-se os termos, coloca-se a questão quanto à forma como a escola e os seus agentes educativos concebem, acreditam e operacionalizam esta influência. Diríamos que uma tarefa mais aliciante se coloca aos educadores e professores, mas certamente que também alguns desafios e maior responsabilidade. O desenvolvimento cognitivo dos indivíduos passa pela qualidade e quantidade das suas interacções e experiências escolares. Como, então, otimizar na prática esta interdependência?

DAS DIFICULDADES AO TREINO COGNITIVO

Com alguma frequência se discursa sobre dificuldades de um outro aluno e se afirma "não tem jeito" ou "não tem capacidade". Também se verifica um novo

discurso, mais actual e socializado, "não sabe estudar" ou "esforça-se mas não consegue". Começava por dizer que, estas afirmações, são na generalidade das vezes parcialmente correctas, partem da experiência e das avaliações mais ou menos objectivas por parte dos professores e reflectem dificuldades reais por parte dos alunos. Seria injusto tomar a parte pelo todo, e tentar ignorar o problema exemplificando uma ou outra avaliação pontual menos correcta. Prefiro, no entanto, salientar aqui "porque o aluno não sabe estudar?" ou "porque o aluno não é eficiente na resolução dos seus problemas escolares e cognitivos?".

As teorias da aprendizagem ou as teorias do processamento da informação na descrição da inteligência, mesmo que não suficientemente contextualizados em relação aos múltiplos problemas com que deparamos no nosso dia-a-dia de ensino, permitem-nos, no mínimo, algumas ilações. Em primeiro lugar, a aprendizagem e a resolução de problemas implicam processos vários como percepção de estímulos e de informação, sua descodificação, sua organização, seu tratamento e avaliação, e finalmente a produção de uma resposta mais propriamente dita (Sternberg, 1977). Assim sendo, as dificuldades do aluno podem ser genéricas ou mais especificamente centradas em determinado momento deste percurso. É esta a informação que nos falta quando genericamente depreciamos as capacidades de realização ou de aprendizagem dos alunos. Assiste-nos o dever de operacionalizarmos o mais possível os meios de avaliação como forma de sermos capazes de melhor descrever as suas dificuldades.

Após esta melhor descrição, e já num segundo momento, a questão situa-se em como ajudar o aluno a ultrapassar esta ou aquela "deficiência" no referido processo. Que diversidade e riqueza de informação é dada? Que canais receptores (sentidos) são requeridos? Que interiorização é favorecida? Como se questiona, como se geram desequilíbrios ou conflitos cognitivos de modo a exigir do aluno reorganização e reestruturação dos seus conhecimentos anteriores? Como se ensinam estratégias mais eficazes de tratar informações específicas? Como se ajuda o aluno a controlar os factores de ansiedade e factores distractores nas situações de realização?

Com efeito, se alguma certeza nos assiste é que ninguém nasce ensinado. Apercebamo-nos ou não, o aluno que nos chega ou que se confronta com um novo programa ou ciclo escolar nem sempre sabe como melhor organizar o seu tempo, os seus métodos de estudo ou estratégias de aprendizagem face às novas exigências e situações. Perguntar-se-ia, que tempo da docência é dedicado a ajudar os alunos

a estudar, a aprender ou a estruturar os seus conhecimentos nesta ou naquela área? Como aproveita o professor a sua formação científica, experiência e saber acumulados, ou a sua formação pedagógica, no sentido de ajudar os alunos a serem mais eficazes na sua aprendizagem e resolução de problemas? Será a mesma coisa estudar "Português" ou "Matemática", ou realizar um exercício de "História" ou de "Física"? Julgamos que não, e esta especificidade deve ser o mais precoce e o mais sistematicamente ensinada aos alunos. Com este pano de fundo, ou seja o de ensinar os alunos a estudar, a pensar ou a resolver problemas, vários programas têm sido construídos e aplicados no contexto educativo. Felizmente que neste ponto também alguns projectos de investigação-acção têm sido realizados entre nós. Situar-nos-emos ao nível dos alunos do ensino secundário (antiga designação).

Numa tentativa de sistematização, diremos que esses programas se distribuem num contínuo entre uma orientação mais curricular ou uma orientação mais cognitivista (desenvolvimento cognitivo, treino de funções mentais). Num extremo podemos situar os programas voltados para o desenvolvimento de competências de estudo, aplicados por professores e psicólogos, no outro extremo os programas voltados deliberadamente para o treino das funções cognitivas. Estes últimos mais sistematicamente aplicados por psicólogos. Por razões de espaço, também não podemos aqui tecer considerações à maior ou menor abrangência, à maior ou menor eficácia e à maior ou menor generalização dos treinos havidos num ou noutro tipo de programas. Os interessados neste tópico poderão consultar alguns trabalhos já publicados entre nós (Almeida & Morais, 1988, 1989).

PROGRAMA "PROMOÇÃO COGNITIVA"

Há uma década que vimos a estudar o desenvolvimento cognitivo dos jovens. Numa primeira fase preocupou-nos à definição e caracterização de vários conceitos ligados à inteligência e à realização cognitiva. Dessa recolha pareceu-nos que o raciocínio pode ser tomado como uma função cognitiva não só mais elaborada e complexa, como integradora dos aspectos perceptivos e mnésicos mais básicos (Almeida, 1988a). Para a apreciação dos desempenhos individuais nesta função cognitiva julgamos importante considerar diferentes conteúdos de tarefas. Uma certa tradição no estudo da inteligência valoriza tais conteúdos como diferenciadores das capacidades dos indivíduos (Guilford, 1967; Eysenck,

1967). Com este fundo teórico, e já numa segunda fase, procedemos à construção de um conjunto de cinco provas para a avaliação do raciocínio diferencial e ao seu estudo junto da população estudantil portuguesa (7^o ao 12^o anos de escolaridade). Vários conhecimentos foram, então, acumulados e aparecem hoje aproveitados nesta terceira fase do projecto - elaboração de programas de promoção cognitiva para os estudantes portugueses. Até ao momento presente dispomos de uma versão, se bem que não inicial também não acabada, para os alunos do 7^o ao 9^o ano de escolaridade. Com educadores, professores e psicólogos estamos a reunir esforços para que outros programas se desenvolvam para alunos de níveis escolares mais básicos. Aguardamos mais algum tempo pelos resultados desse esforço.

Passaria a apresentar-vos o programa "Promoção Cognitiva" que estamos a desenvolver desde 1987/88 na Cooperativa de Ensino Didalvi (Barcelos) junto dos alunos do 7^o ano. Este programa tem contado com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Serviço de Educação) e nos últimos anos tem sido aplicado noutras escolas do País e junto de alunos entre o 7^o e o 9^o ano de escolaridade. Espera-se em 1990/91 darmos por concluído este programa e respectiva avaliação.

Na sua estrutura e sequência das 12 sessões, o programa tenta consolidar um percurso sequenciado de componentes requeridas para a resolução de situações-problema. Este percurso é essencialmente delimitado pela recepção de informação e pela dádiva de uma resposta, tendo nesse intervalo os momentos de tratamento e de decisão dessa informação. Neste percurso encontraremos fundamentalmente variáveis estritamente cognitivas e outras variáveis mais do âmbito afecto-motivacional (competências de relacionamento interpessoal subjacente à dinâmica de trabalho em cada sessão, de "monitorização do pensamento", de "internalidade do comportamento" ou "atribuições causais"). Estes aspectos motivacionais e atribucionais são hoje tidos como imprescindíveis à optimização do desempenho cognitivo, assumindo-se como variáveis moderadoras. O seu treino é pois importante. Nem sempre os alunos sabem o que é um problema, sentem prazer na sua realização, são capazes de uma motivação intrínseca para a realização deste tipo de tarefas, acreditam nas suas potencialidades. Numa escola cada vez mais "obrigatória" e prolongada no tempo, mais e mais alunos entram e permanecem na escola sem que alguma atenção individualizada a estes aspectos pessoais seja garantida.

Numa apresentação sucinta das sessões do programa (cada sessão semanal tem

a duração de uma hora), diremos que este se inicia obviamente por uma sessão de apresentação e definição dos objectivos, papéis e regras de funcionamento do grupo (sessão 1). Após este envolvimento dos alunos e clarificação do trabalho, importa estimular nos alunos uma atitude activa e reflexiva a propósito das suas representações face ao futuro e aos seus projectos de vida (sessão 2). Esta atitude activa e sistemática é, de seguida, usada para a definição de um problema, e para a inventariação de um conjunto de momentos e estratégias para a sua resolução (sessão 3).

Definida e consciencializada uma situação enquanto problema e este enquanto sequência de momentos e estratégias, haverá que trabalhar os vários processos mentais necessários para a respectiva resolução. Começa-se, então, pelo treino dos processos mais básicos (sessão 4): a percepção e codificação de elementos separados facilitando a focalização da atenção e mesmo o controle da impulsividade. Na 5^a sessão o treino é voltado para as componentes tradicionalmente ligadas à memória (retenção e evocação da informação), apresentadas em actividades que apelam também a processos de organização perceptiva (trabalhando-se, por exemplo, a análise e a síntese de situações). Refira-se que alguma desinformação existe hoje a propósito da importância da memória junto dos educadores e professores, e que também passa para os alunos. Se um conceito tradicional de memória, na linha de mero "reservatório" de informação, se deve considerar ultrapassado, hoje a memória é sobretudo analisada como conjunto de estratégias de descodificação da informação, seu tratamento e reorganização tomando os conhecimentos anteriores do indivíduo. Convenhamos num maior dinamismo desta mais recente concepção e importa que seja deste modo percebida pelos alunos. Os processos de organização perceptiva são ainda treinados a um nível mais específico e complexo, mais concretamente através do recurso à tridimensionalidade, na 6^a sessão. Nesta sessão inicia-se também o treino numa nova componente cognitiva que, neste momento sucessivo de complexificação, abarca as anteriores. Referimo-nos à categorização da informação e ao que ela implica (planeamento, extracção de informação pertinente, compreensão de elementos numa relação de conjunto).

Sensivelmente a meio do programa, é introduzida uma sessão voltada para a transposição mais explícita do treino havido para as situações de aprendizagem escolar. Assim, a 7^a sessão é dedicada aos métodos de estudo. Tornar-se-á então claro que processos como a codificação, comparação ou organização perceptiva e

mnésica da informação são quotidianamente requeridos nas situações de realização, designadamente escolares. Tais processos são particularmente importantes na identificação de distratores de informação, nos processos de leitura, na esquematização e na compreensão dos textos ou das matérias escolares, na organização do conhecimento e na sua reconstrução sucessiva.

Na sessão 8 após o categorizar, inicia-se o treino na percepção de relações entre unidades de informação ou elementos. Tais relações são imprescindíveis à caracterização de um problema e à sua resolução. Nesta sessão fica-se pelo estabelecimento de relações e interferências, passando-se nas duas sessões seguintes a considerar as componentes de avaliação, de decisão e de resposta. Várias alternativas são facultadas às actividades apresentadas (analogias, progressões numéricas, sequências espaciais) requerendo-se a escolha de uma como resposta correcta ao problema (sessão 9 e 10). Na sessão 11 procura-se treinar os alunos na criação de novas respostas. Aqui interessa sobretudo a criatividade e a divergência de pensamento (partir dos dados mas sem a obrigação de a eles voltar). Nesta fase actual do programa, reportando-nos ao ano lectivo de 1988/89 (Almeida & Morais, 1989), o programa conclui-se com a sessão 12. Nesta sessão os processos treinados ao longo do programa aparecem globalmente requeridos para a resolução de problemas apresentados, servindo também a sessão para a recolha de elementos avaliativos do Programa (Almeida, in press).

A concluir uma palavra também sobre a forma como decorrem as sessões. Após 10 minutos de discussão do tema e que serve basicamente três objectos (motivação dos alunos, conhecimento e ideias possuídas, e reflexão de tipo "metacognitivo" sobre as funções a treinar), segue-se um período de aproximadamente 40 minutos para a realização das actividades. Aqui importa que cada aluno resolva individualmente as tarefas e justifique as suas escolhas e decisões. Ao nível de grupo, e já num segundo momento, analisam-se as respostas, explicitam-se as várias estratégias e pondera-se a eficácia diferencial das mesmas. Este esforço de interiorização de processos e discussão de estratégias e decisões é feito tarefa a tarefa. É aconselhado à pessoa que aplica o programa aproveitar as discrepâncias nos processos e nas respostas como forma de melhor poder proporcionar a cada aluno momentos de consciencialização, de conflito e de aprendizagem. Julgamos estar aqui o ponto fulcral do sentido e da eficácia do programa. Os últimos minutos da sessão servem para uma reformulação das competências treinadas e exemplificam-se aplicações nas situações diárias.

BIBLIOGRAFIA

- ABREU, M. U. (1989). Organização perspectiva e mnésica dos erros e persistência da Motivação. Psychologica, 2, 159-176.
- ABREU, M.V., SANTOS, E.R., LEITÃO, L.M., PAIXÃO, M.P. & FERNANDES, I.V. (1983). Da prevenção do insucesso escolar ao desenvolvimento interpessoal. Revista Portuguesa de Pedagogia, XVII, 143-170.
- ALMEIDA, L. S. (1988). O Raciocínio Diferencial dos Jovens. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (a).
- ALMEIDA, L. S. (1988). O impacto das experiências educativas na diferenciação cognitiva dos alunos: Análise dos resultados em provas de raciocínio. Revista Portuguesa de Psicologia, 24, 131-157 (b).
- ALMEIDA, L. S. & CAMPOS, B.P. (1986). Validade dos testes do Raciocínio Diferencial. Cadernos de Consulta Psicológica, 2, 105-118.
- ALMEIDA, L. S. & MORAIS, M.F. (1988). Promoção Cognitiva: Programa e de Treino Cognitivo para alunos do Ensino Secundário. Barcelos: Cooperativa de Ensino Didalvi.
- ALMEIDA, L. S. (1986). Inteligência: Evolução sem estudo. Jornal de Psicologia, 5(3), 13-17.
- ALMEIDA, L. S. (1986). Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (a).
- ALMEIDA, L. S. & ROAZZI, A. (1988). Inteligência: A necessidade de uma definição e avaliação contextualizada. Psychologica 1, 93-104.
- CAMPOS, B.P. (1976). Educação sem Selecção Social. Lisboa: Livros Horizontes.

EYSENCK, H. J. (1967). Intelligence Assessment: A theoretical and experimental approach. British Journal of Educational Psychology, 37, 81-89.

GUILFORD, J. P. (1967). The Nature of Human Intelligence. New York: McGrawHill.

LEAL, M. R. M. (1987) Intervenção Psicológica na Educação. José F. Cruz, Rui A. Gonçalves & Paulo P. Machado (Eds) Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção. Porto. Associação dos Psicólogos Portugueses.

JOSÉ, F. Cruz, RUI A. Gonçalves & PAULO P. Machado (Eds). Psicologia e Educação: Investigação e Intervenção. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

PINTO, M.I.M., LEAL, T.B. & RUIVO, J.B. (1989). Uma experiência psicopedagógica no ensino primário.

O PIDACS - PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, APRENDIZAGEM, CURRÍCULO E SUPERVISÃO (PAINEL)

José Tavares

UNIVERSIDADE DE AVEIRO

APRESENTAÇÃO DO PROJECTO, DAS LINHAS E DOS PROJECTOS ESPECÍFICOS QUE AS INTEGRAM

O PIDACS já tem uma pequena história embora não seja a altura de lhe contar em pormenor, neste momento. Conviria no entanto, destacar algumas razões que estiveram na sua origem. A primeira que se apresenta é a que se prende com a necessidade de fazer investigação no interior e na interface de 4 grandes vectores ou dimensões do processo de ensino/aprendizagem: **Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão** de um modo consistente e articulado. A segunda liga-se mais directamente com a oportunidade de arrancar com um projecto tão vasto e ambicioso. A terceira pretende equacionar a viabilidade de um projecto de investigação com estas características.

Quanto à primeira razão de fazer investigação sobre as dimensões ou vectores do desenvolvimento, da aprendizagem, do currículo e da supervisão de um modo consistente e articulado que leve a uma intervenção correcta e eficaz no processo educativo para uma escola de sucesso, parece ser efectivamente um pressuposto fundamental não só em termos de processo de ensino/aprendizagem mas também em tudo aquilo que venha a mexer com o próprio sistema educativo no sentido de o adequar ou reformar a fim de aproximá-lo o mais possível dos seus objectivos essenciais: a formação dos cidadãos para que possam enfrentar os desafios que se lhes colocam nestes tempos em que as mudanças se verificam em ritmos cada vez mais rápidos e profundos. A própria reforma de qualquer sistema educativo não poderá eximir-se a um estudo desta natureza. Trata-se, aliás, de uma investigação que já vem de longe e sobre a qual já foram produzidos muitos trabalhos (livros, artigos, estudos, relatórios, etc.) não só pelos responsáveis dos respectivos projectos mas também pelos seus investigadores.

Efectivamente, a necessidade de fazer investigação sobre esta temática já vinha de antes como não poderia deixar de ser de outro modo tratando-se de

peessoas que pretendem ser verdadeiros profissionais nos vastos domínios da educação em geral e da formação de professores em especial. Começa-se, porém, a sentir também a necessidade de unir e potencializar mais esses esforços, de articular melhor as diferentes investigações em curso sobre os vectores ou dimensões referidas num verdadeiro trabalho de equipa. Esta constatação conduz-nos à segunda razão que enunciámos acima, ou seja, a oportunidade de arrancar com um projecto tão vasto e ambicioso.

Duas grandes ordens de razões contribuíram decisivamente para esse arranque: a primeira, porque sabíamos que qualquer que seja o tipo de intervenção minimamente conscistente a desenvolver no processo educativo, na educação, para uma escola de sucesso que contribua eficazmente para uma nova maneira de ser português e de estar na europa e no mundo, terá que passar por aí. A segunda, deve-se ao facto de termos encontrado um grupo de pessoas, de investigadores que se manifestaram vivamente interessados em desenvolver projectos de investigação, no âmbito e na interface desses 4 grandes vectores, por razões que têm a ver, na sua maioria e numa primeira fase, com a preparação das suas teses de doutoramento.

Por último e relativamente à viabilidade de um projecto de investigação tão aberto e tão vasto, esse foi, na realidade, um grande problema que se nos colocou desde o início. Será possível, de facto, operacionalizar um projecto tão abrangente? Mas também aqui a nossa resposta foi afirmativa, por duas ordens de razões: a primeira por se tratar de um projecto global cujo objectivo central seria o de coordenar um conjunto de possíveis projectos que viessem a surgir dentro das 4 linhas que a seguir se indicam, alicerçadas nas 4 dimensões ou vectores enunciados acima, a saber:

- O desenvolvimento humano
- a aprendizagem como aquisição e construção de conhecimento
- desenvolvimento curricular e projecto de formação
- supervisão e formação de professores;

a segunda é a de que o PIDACS tem como horizonte, a médio prazo, ir-se transformando em CIDACS (Centro de investigação em Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão) o que permitirá uma maior abrangência e uma organização distinta.

Por conseguinte, o PIDACS através dos diferentes projectos específicos que venham a desenrolar-se no seu interior, dentro das 4 linhas indicadas, procurará atingir os seus objectivos gerais, sem descurar os objectivos específicos de cada projecto, que poderíamos enunciar do seguinte modo:

1. Investigar o desenvolvimento humano nos seus diferentes aspectos e estádios;
2. Investigar os mecanismos psicológicos do processo de ensino/aprendizagem;
3. Investigar as principais implicações da envolvente afectivo-relacional no processo de desenvolvimento e de ensino/aprendizagem;
4. Investigar quais os conteúdos que devem integrar um determinado plano curricular, em que princípios psico-pedagógicos deve assentar a sua estruturação e quais as estratégias mais adequadas para a sua execução.
5. Investigar os processos de supervisão do desenvolvimento profissional dos professores.
6. Proporcionar uma reflexão mais fundamentada sobre os domínios referidos e desenvolver metodologias que permitam saltos qualitativo ao nível da intervenção educativa.

LINHAS DE INVESTIGAÇÃO, PROJECTOS E COORDENADORES

Linha 1

A primeira linha sobre o desenvolvimento humano é coordenada pelos Professores Doutores Leandro de Almeida e Luis Ventura de Pinho, das Universidades do Minho e de Aveiro, respectivamente. Assenta fundamentalmente no primeiro grande vector do projecto: o **desenvolvimento**. Leandro de Almeida supervisiona os projectos específicos que se inscrevem mais directamente nas dimensões cognitivas e neurocerebrais e Ventura de Pinho os que se prendem com aspectos afecto-relacionais, de mobilização pessoal e psico-sociais.

As investigações a desenvolver nesta linha podem situar-se mais numa ou noutras dessas dimensões ou aspectos ou na sua interface, no mesmo ou em diferentes estádios de desenvolvimento. Estamos em presença, efectivamente, de um campo de investigação extremamente vasto em que a pesquisa tem sido muito

intensa, os trabalhos realizados muito numerosos mas em que continua de pé a necessidade e a urgência de continuar esses trabalhos de investigação e sobretudo de reflexão sobre os resultados que se têm ido obtendo bem como relativamente uma melhor articulação, compreensão e aplicação dos mesmos.

Neste momento estão em curso, nesta linha, os seguintes projectos:

LINHAS	PROJECTOS
1 Dimensões do desenvolvimento humano	1 Desenvolvimento sócio-psicomotor de crianças: estimulação de um grupo de crianças psico-socialmente carentes em idade pré escolar 2 Experienciação contextual e desenvolvimento interpessoal em crianças dos 3 aos 6 anos 3 Representações recíprocas professor-aluno, mobilização para as actividades de aprendizagem e sucesso escolar 4 A noção de proporção e a aprendizagem das fracções - estudo realizado ao nível do 6º ano de escolaridade 5 Experiências escolares e desenvolvimento cognitivo: contributo das experiências escolares na diferenciação cognitiva em alunos do Ensino Secundário

Linha 2

A segunda linha, sobre a aprendizagem como aquisição e construção de conhecimento, é coordenada pelo Prof. Doutor José Tavares. Assenta directamente

no segundo grande vector do projecto: a **aprendizagem**. Parte do pressuposto de que não é possível aprender e ensinar sem antes conhecer como é que as pessoas aprendem, pensam, resolvem os diferentes problemas que se apresentam nas mais variadas situações. Isto implica uma atitude essencialmente activa e criativa por parte dos sujeitos aprendentes quer ao nível cognitivo quer ao nível metacognitivo.

Nesta perspectiva, os processos de percepção, de representação e memorização, de cognição e metacognição têm de assentar numa dinâmica de criatividade, de aquisição e de construção permanente de conhecimento não apenas no sentido de desenvolvimento das estruturas mentais dos sujeitos intervenientes, mas também no que concerne ao aprofundamento e compreensão dos próprios objectos de conhecimento a nível cognitivo e metacognitivo. Por outras palavras, levar os sujeitos aprendentes a conhecer de forma mais ou menos aprofundada não só os diferentes conteúdos mas também os mecanismos utilizados para realizar esse mesmo conhecimento, é uma tarefa da primordial importância no processo de ensino/aprendizagem.

Aprender a aprender, aprender a pensar, a reflectir, a relacionar de um modo flexível toda uma série de ligações que se podem tecer entre os objectos, as coisas, as pessoas, as acções, os acontecimentos e as próprias relações que se estabelecem nas mais variadas situações é, na verdade, uma tarefa ingente que não pode ser deixada ao caso.

É a esta luz que gostaríamos de examinar as actividades de aprendizagem, isto é, a aprendizagem como aquisição e construção de conhecimento na sua acepção mais forte e activa.

Nesta linha estão a desenvolver-se os projectos específicos seguintes:

LINHAS	PROJECTOS
2 A aprendizagem como aquisição e construção do conhecimento	1 A construção do conhecimento a partir da interacção aluno/texto didáctico

Linha 3

A terceira linha sobre desenvolvimento curricular e projecto de formação é coordenada pelos Professores A. Bonboir, José Tavares e Meireles Coelho. Nesta linha é o vector **currículo** ou plano de estudo ou de actividades que é directamente considerado. Ou seja, que tarefas, que actividades, sobre que assuntos ou matérias e a que nível de profundidade e complexidade devem ser propostos aos alunos de acordo com os seus interesses, o seu estágio de desenvolvimento e os objectivos das aprendizagens a realizar. Como é óbvio, qualquer plano de estudos ou de actividades não poderá ser desenhado com um mínimo de adequação e consistência se não tiver em conta um determinado projecto de formação. Efectivamente, um plano de actividades ou de estudos com estas ou aquelas disciplinas pressupõe um projecto de formação e um projecto de formação é inseparável de um plano de actividades devidamente organizadas, estruturadas e sequencializadas. De igual modo, qualquer revisão ou reforma curricular que não considere estes pressupostos que, por sua vez, exigem entre outras muitas coisas, uma teoria do desenvolvimento e da aprendizagem correcta e adequada, está, com certeza, condenada ao insucesso seja qual for a ideologia ou filosofia política que lhe esteja subjacente.

É dentro destes pressupostos que devem ser entendidos os projectos específicos que estão a desenvolver-se nesta linha, a saber:

LINHAS	PROJECTOS
3 Desenvolvimento curricular e projecto de formação	<ol style="list-style-type: none">1 Tarefas a integrar num plano de actividades para a educação pré-escolar. A sua estruturação e execução2 Experiências escolares e desenvolvimento cognitivo: estudo com o programa do meio físico em crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico3 A educação para os valores no ensino básico4 A iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita: estudo de três métodos5 Representações da escola no meio rural

Linha 4

A quarta linha sobre **supervisão e formação de professores** é coordenada pela Prof. Doutora Isabel Alarcão, da Universidade de Aveiro. Parte da ideia central de que os professores embora já profissionais não só são agentes de mudança na medida em que contribuem de um modo determinante para a aquisição e construção de conhecimento e de pessoalidade dos seus alunos e de outros intervenientes da comunidade educativa mas também eles próprios se encontram em desenvolvimento e formação permanente. Um tal processo de desenvolvimento e de formação contínua dos professores deve ser sistematizado e orientado, supervisionado. A sua dinâmica e o programa de supervisão a implementar, porém, terão que partir da própria escola como comunidade educativa com os seus órgãos de gestão científica, pedagógica e administrativa e todos os seus recursos humanos e materiais, por um lado, e colaboração de outros especialistas das instituições de ensino superior, por outro, num verdadeiro projecto de formação, investigação e reflexão.

Caberia ainda recordar que as instituições do ensino superior (universitário e politécnico) devem ser igualmente consideradas como comunidades educativas de formação, de investigação, de reflexão e de cultura e que todos os seus agentes incluindo o pessoal docente e investigador se encontram em formação contínua e, nesse sentido, são também não só agentes de aquisição e construção de conhecimento e pessoalidade mas eles próprios se encontram em desenvolvimento permanente. Ora todo esse processo deveria passar igualmente por programas de supervisão organizados no interior das diferentes escolas e, poque não, com a ajuda de professores de outros níveis de ensino, para que os professores do ensino superior pudessem ter acesso a uma noção mais correcta das situações concretas de ensino/aprendizagem para os quais estão a preparar os seus alunos, futuros professores e educadores.

Também nesta linha se encontram já em desenvolvimento alguns projectos de investigação cujos temas se enunciam a seguir:

DEBATE E CONCLUSÕES

Dado o avançado da hora praticamente não houve debate. Foi-nos no entanto muito grato registar a elevada atenção e o interesse das pessoas durante a exposição dos diferentes responsáveis, que podemos confirmar pelas trocas de

ALUNOS FILHOS DE EX-EMIGRANTES. ALGUNS DADOS PARA A AVALIAÇÃO DUMA
REALIDADE COMPLEXA

Orlando Caetano

E.S.E. LEIRIA

Sob o tema genérico "A reinserção de filhos de ex-emigrantes no sistema educativo português", participámos, nos últimos anos, num projecto patrocinado pela ESEL e pela UNESCO.

Tendo trabalhado em quatro Escolas Preparatórias de Leiria e proximidades, constituímos, com alunos das mesmas, uma amostra de 84 sujeitos. Os seus países de precedência eram, na sua grande maioria, a França e a Alemanha, onde efectuaram a maior parte da sua escolaridade anterior (até ao 3º ano no mínimo). Assim, a abordagem que fizemos foi limitada a estudantes de recente transferência para o nosso País e para o nosso sistema educativo.

A metodologia seguida foi a seguinte:

1. Observação psicológica através de testes de inteligência e de personalidade, de auto-retrato e de entrevista incidindo sobre comunicação/relacionalidade e motivação.

2. Acompanhamento dos observados, dando particular atenção aos casos perturbados, através de posteriores entrevistas com estes, seus Directores de Turma, Professores e Encarregados de Educação, sempre que julgado conveniente, ao longo de todo um ano de escolaridade, o que implicou frequentes contactos com as Escolas, *in loco*, com os seus órgãos directivos, seus docentes e, obviamente, os referidos alunos.

Deste trabalho (cujo relatório final está para ser publicado em breve e no qual se faz uma descrição necessariamente mais extensa e detalhada, podendo vir a ampliar, para os interessados, o conteúdo sintético desta pequena comunicação) destacamos:

LINHAS	PROJECTOS
4 Supervisão e formação de professores	1 Desenvolvimento psicológico dos professores e implicações na sua competência pedagógica
	2 O desenvolvimento sócio-cognitivo do professor como factor de competência pessoal
	3 Atitudes, imagens e representações dos professores sobre a formação contínua
	4 Formação contínua num contexto de supervisão inter-pares e reforma educativa

impressões e informações que nos foram solicitadas após o painel.

Têm-nos chegado, ainda, inúmeros pedidos manifestando o interesse de adquirirem todos os documentos já produzidos e os anunciados para 1990, sobretudo o livro **Desenvolvimento, aprendizagem, currículo e supervisão** que recolherá uma série de trabalhos apresentados e discutidos no âmbito do Seminário Anual que teve lugar na Universidade de Aveiro de 18-20 de Setembro de 1989 e que se encontram já na fase final para a sua impressão.

Quanto a conclusões gerais de uma investigação com estas características elas decorrem naturalmente do que foi dito acima pelo que não nos parece necessária, nesta fase da investigação, descer a mais pormenores. Até porque este tipo de conclusões aparecerão, em tempo oportuno, no âmbito dos projectos específicos e dentro das respectivas linhas de investigação através, sobretudo, dos diferentes documentos de trabalho.

1. A inexistência de défices de capacidade intelectual em toda a amostra. Ou seja, os casos de insucesso escolar não resultaram dessa variável.
2. Verificámos, entretanto, neste nosso trabalho de cariz casuístico, que, para além de défices linguísticos mais ou menos acentuados, se evidenciaram perturbações de ordem psicossocial decorrentes duma difícil integração no novo meio geográfico e sociocultural.

Assim, 58.4% dos sujeitos manifestaram preferência pelo País estrangeiro e dificuldades de ambientação aqui; enquanto 41.6% revelaram preferência por viver em Portugal ou uma atitude de acomodação passiva ao novo meio físico e social.

Logo, a "situação de mudança" dos alunos, mostra ter sido vivenciada de modo diferente, nas percentagens referidas. Pelo estudo dos 58,4% de alunos com dificuldades de integração, pudemos aperceber-nos de perturbações de diversas índole, que passamos a mencionar:

1. Preponderância e permanência persistente de valências positivas ausentes, ou seja, o que de significativamente gratificante foi deixado no país estrangeiro, resultando naquilo a que vou chamar de "presença-ausente" no meio de fixação actual, podendo esta assumir várias formas:

- luto depressivo pelas perdas sofridas (alunos tristes e saudosos);

- evasão pela fantasia, na tentativa de recuperar, a esse nível (precariedade embora), o objecto perdido (alunos alheios à realidade e às solicitações do novo meio-ambiente, distraídos, incapazes de concentração mental, nomeadamente em matérias de aprendizagem escolar);

- revolta, com manifestações agressivas perante a violência afectiva de que se sentem vítimas ao serem "exilados" para uma terra estranha ou indesejada.

2. Há ainda a salientar a existência de conflitos, como o de tipo "aproximação-aproximação" em que a dificuldade duma ambivalência ansiógena provoca sentimentos de insegurança e desconforto. É o caso do sujeito que quer

ficar lá, num País mais evoluído e onde possui grandes amizades... mas quer também manter-se junto dos pais que decidiram voltar à terra deles. E ainda o conflito de tipo "aproximação-afastamento", quando o sujeito desejaria a todo o custo perpetuar a situação anterior, inviabilizada entretanto pela interposição do obstáculo que consiste na decisão dos pais, de quem depende.

3. Acrescem a estes, os problemas próprios da aculturação, os quais têm a ver não só com a capacidade de integração no novo meio-ambiente em termos de domínio das novas referências estruturais (nomeadamente as de carácter linguístico), mas também no que concerne à atitude para com o "vivido" no país de procedência, sua valorização relativa e recusa ou resistência à adesão a novos valores, a novos esquemas de pensamento e comportamento, novas tradições, normas diferentes, próprias da cultura em que estão a ser banhados.

No fundo, trata-se duma problemática de cariz basicamente relacional, entroncando no processo de desenvolvimento global da personalidade. Relação com o meio físico (país, localidade, casa de habitação, escola, nomeadamente) e com o meio humano, quer intrapessoal ("conceito-de-si", numa situação de mudança, e possíveis implicações desestruturantes), e relações interpessoais, com familiares, colegas e outros amigos, professores, etc., apreendidas principalmente do ponto de vista qualitativo, e o peso que têm as condições, satisfatórias ou não, da referida gama relacional na motivação do aluno para a aprendizagem escolar. E não só a nível estritamente dos afectos mas também a nível da prossecução de determinados objectivos que, não obstante em fase de relativa imprecisão, são já esboços mais ou menos nítidos de um projecto vocacional. E, dada a força motivacional de um projecto em condições de concretização satisfatória, compreende-se que, situações de desorientação nesta área, ou de desinteresse/apatia, desmobilizem o aluno para o trabalho escolar, resultando em insucesso.

Para concluir: pudemos também verificar que uma colaboração de todos os responsáveis directos pelo processo educativo (gestores escolares, directores de turma, professores, encarregados de educação), com um apoio especializado de outros técnicos (designadamente dos domínios da psicologia e da linguística), pode favorecer a resolução ou atenuamento dos problemas referidos.

EXPLICAR O SIGNIFICADO DAS PALAVRAS: QUE COMPETÊNCIA METALINGUÍSTICA
NOS ALUNOS VINDOS DO ESTRANGEIRO?

Luís Filipe Barbeiro

E.S.E. LEIRIA

Esta comunicação surge na sequência do Projecto "Reinserção dos Filhos de Ex-emigrantes no Sistema Educativo Português" que a Escola Superior de Educação de Leiria desenvolveu nos últimos anos.

Pretendia-se efectuar o estudo diagnóstico de algumas dificuldades apresentadas pelos alunos vindos do estrangeiro aquando da sua entrada no sistema educativo português e formular propostas que valorizassem a experiência destes alunos e ajudassem a resolver alguns problemas específicos ou sentidos em maior grau por estes alunos.

Entre as dificuldades detectadas algumas dizem respeito ao domínio da Língua Portuguesa. No desenvolvimento do projecto, efectuou-se uma análise comparativa incidindo sobre diversos aspectos da competência linguística apresentada pelos alunos vindos do estrangeiro e pelos seus colegas (ver Barbeiro 1987). Entre as dificuldades evidenciadas pelos alunos vindos do estrangeiro, surgia o menor domínio de vocabulário em língua portuguesa, revelado na sua expressão escrita e de um modo específico num teste de vocabulário - o teste de vocabulário da WISC (ver Marques, 1969). Para além de um conhecimento de vocabulário quantitativamente inferior, pareciam estar implicados alguns aspectos qualitativos nas diferenças entre os dois grupos - alunos vindos do estrangeiro e seus colegas - nas respostas à tarefa de explicar o significado das palavras constantes do teste.

O estudo agora apresentado pretende aprofundar a análise, verificando se existem diferenças significativas quanto à natureza e estrutura das respostas, entre os alunos vindos do estrangeiro e os seus colegas.

METODOLOGIA

Sujeitos

Em análise estarão os resultados relativos a um conjunto de alunos frequentando o 5º ano de escolaridade, na região de Leiria - mais especificamente nas localidades de Leiria, Pombal, Vieira de Leiria e Guia. Tendo em conta a variável "ter frequentado os primeiros anos de escolaridade num país de língua portuguesa" foram constituídos dois grupos: o grupo I, integrado por 45 alunos, 25 rapazes e 20 raparigas, vindos do estrangeiro e que fizeram pelo menos três anos de escolaridade no país onde estiveram anteriormente, podendo estar no primeiro, segundo ou terceiro ano de permanência em Portugal; o grupo II, o grupo de controlo, constituído por igual número de alunos, frequentando o mesmo ano de escolaridade, com igual repartição de sexo que o grupo I, mas tendo residido sempre em Portugal e tomados ao acaso de entre os alunos nestas condições, das mesmas escolas dos alunos em que se encontram os alunos que vieram do estrangeiro.

Stimuli

O teste utilizado é constituído por quarenta vocábulos, apresentados numa ordem que pode ser considerada de dificuldade crescente. Contudo, a análise efectuada não incidiu sobre os quarenta vocábulos do teste, mas sobre uma selecção de 12 vocábulos, todos eles situados na primeira metade do teste, a fim de obter um número razoável de respostas, uma vez que há uma frequência crescente de não respostas ou de respostas erradas. São as seguintes as palavras seleccionadas (entre parênteses indica-se a posição de cada palavra no teste):

- A) *cão* (1)
- burro* (8)

- B) *chapéu* (2)
- faca*
- guarda-chuva* (4)
- enxada* (5)

C) *jogo* (9)
letra (14)

D) *herói* (16)

E) *disparate* (13)
aflição (17)
ofensa (19)

Resultados e Discussão

Para iniciar a análise, traçando o quadro geral de domínio de vocabulário revelado no teste, referirei que no resultado global os dois grupos obtiveram uma pontuação diferente. De acordo com as instruções de avaliação, as respostas são pontuadas segundo três níveis, a que são atribuídos dois, um ou zero pontos. São atribuídos dois pontos às respostas que consistam num bom sinónimo, na indicação de um emprego principal, de uma ou mais características principais ou determinantes, de uma categoria geral à qual pertence o ser designado, de um emprego simbólico correcto do termo. É atribuído um ponto às respostas que, apesar de não poderem ser consideradas incorrectas, mostrem pobreza de conteúdo, que consistam na definição de uma forma relacionada da palavra, na indicação de um sinónimo vago ou menos pertinente, de um emprego menor, ou sem precisão, de atributos que são exactos mas menos determinantes ou não distintivos, de um exemplo empregando a própria palavra e pouco elaborado. São atribuídos zero pontos às respostas claramente incorrectas ou demasiado vagas. De acordo com estes critérios foram os seguintes os resultados obtidos pelos dois grupos:

GRUPO I	GRUPO II
1362	1746
média: 30.4	média: 38.8

Relativamente aos vocabulários em análise a pontuação apresentada pelos grupos I e II é a seguinte:

GRUPO I	GRUPO II
677 pontos	797 pontos
média: 15.0	média: 17.7

A diferença entre os dois grupos atenua-se, o que é compreensível, uma vez que os vocábulos seleccionados se situam todos na primeira metade do teste, estando pois excluídos vocábulos menos frequentes.

A diferença até agora revelada entre os dois grupos tem por base o conhecimento das palavras do teste e a precisão da resposta dada para explicitação do significado. Pretende-se agora analisar a natureza das respostas apresentadas, tentando verificar se, para além da diferença quanto à pontuação, existe diferença quanto a outros aspectos.

Como se verificou anteriormente, o teste permite respostas de natureza diversa. Para análise da natureza das respostas dadas consideraram-se fundamentalmente as seguintes categorias: resposta **categoria***l*, resposta **funcional**, indicação de um **sinónimo**, explicitação de um **emprego** ou contexto situacional em que se emprega a palavra e indicação de um **elemento** quando o termo a definir é tomado como uma categoria.

No quadro seguinte apresentam-se os valores e percentagens relativamente ao total de respostas possíveis, correspondentes aos diferentes tipos de respostas analisados:

	GRUPO I	GRUPO II
<u>Categoria</u> <i>l</i>	298 (55%)	336 (62%)
<u>Funcional</u>	74 (14%)	48 (9%)
<u>Sinónimo</u>	12 (2%)	26 (5%)
<u>Emprego</u>	46 (9%)	49 (9%)
<u>Elemento { }</u>	9 (2%)	3 (0,5%)
<u>Outras</u>	16 (3%)	16 (3%)
	75 (14%)	48 (9%)

No quadro que se segue discriminam-se os resultados obtidos para os diferentes conjuntos de palavras.

	A	B	C	D	E					
	GI	GII	GI	GII	GI	GII	GI	GII		
CATEGORIAL	87	81	115	147	49	44	29	30	23	34
FUNCIONAL	3	5	54	27	16	15	-	-	-	-
SINÓNIMO	-	1	-	-	3	4	2	6	7	15
EMPREGO	-	-	2	1	1	1	2	-	41	47
ELEMENTO	-	-	-	-	9	3	-	-	-	-
OUTRA	-	1	7	1	2	13	2	4	16	13
	-	2	7	4	10	10	10	5	48	26

Resposta categorial

Este tipo de resposta está próxima da definição formal que, na sua forma mais completa, teria a estrutura: *T* (ermo), *V* (erbo de ligação), *C* (ategoria), *D* (iferenças).

No entanto, alguns destes elementos podem estar implícitos: é o caso do Termo a definir e do Verbo de Ligação. O que aqui será tomado como elemento essencial deste tipo de resposta é a inserção numa categoria do ser que é designado pela palavra.

O Grupo I, o dos alunos vindos do estrangeiro, apresenta um menor número de respostas deste género. Contudo, devem tomar-se estes resultados no âmbito da amostra em causa, ou generalizar-se com algum cuidado. A análise estatística (análise de variância) não apresentou um grau de significância suficientemente elevado, mas antes inferior a $0.10 < F(1,88) = 2.383, 0.10 < p < 0.25 >$.

Dentro deste tipo de resposta, que integra o referente da palavra numa categoria, a frequência das diversas estruturas, tendo por base o modelo de

definição apresentado, é a que a seguir se indica (entre parênteses apresentam-se os valores percentuais que correspondem a cada estrutura dentro deste tipo de resposta categorial):

	GRUPO I	GRUPO II
TVCD	9 (3%)	37 (11%)
VCD	150 (49%)	159 (46%)
CD	81 (27%)	120 (35%)
Subtotal	240 (81%)	360 (92%)
TVC	2	6
VC	36	12
C	20	2
Subtotal	58 (19%)	20 (6%)

Algo que sobressai destes resultados é que o grupo I apresenta um número superior de casos em que é indicada uma categoria mas não são indicadas diferenças que distingam o referente da palavra dos outros elementos dentro do conjunto estabelecido pela categoria. Assim, por exemplo, cão é definido apenas pela sua integração na categoria animal, não sendo indicado nenhum aspecto que o diferencie dos outros animais.

Quanto às categorias seleccionadas para os diversos conjuntos de palavras considerados verifica-se:

Para o conjunto A) - animais - a categoria quase exclusivamente seleccionada pelos dois grupos é **animal**.

	GRUPO I	GRUPO II
animal	82	78
ser vivo	2	
mamífero	1	2
num total de	86	81

Para o conjunto B) - objectos - já se encontram diferenças significativas (entre parênteses indicam-se as percentagens a que correspondem os valores indicados, relativamente ao número de categorias expressas por cada grupo):

	GRUPO I	GRUPO II
objecto	51 (45,1%)	57 (40,4%)
coisa	28 (24,8%)	11 (7,8%)
instrumento	16 (14,2%)	28 (19,9%)
utensílio	2 (1,8%)	9 (6,4%)
ferramenta	0	6
etc.		

Sobressai a utilização mais frequente da categoria extremamente genérica *coisa* por parte do grupo I e o menor relevo ou mesmo a ausência da indicação de categorias como *utensílio* ou *ferramenta*, por parte deste grupo.

Este peso maior da categoria *coisa* no grupo I está de novo em evidência no conjunto C) onde atinge os valores seguintes:

	GRUPO I	GRUPO II
coisa	19 (39,6%)	8 (19,0%)

Neste conjunto de palavras outras categorias presentes são *objecto* e algumas ligadas mais estreitamente quer a jogo quer a letra como *divertimento*, *desenho*, *símbolo*, etc..

Para a palavra *herói* as categorias dominantes são *pessoa* e *homem*:

	GRUPO I	GRUPO II
pessoa	14 (56%)	22 (69%)
homem	8 (32%)	3 (9%)

No conjunto E), verifica-se que, quer num grupo quer noutro, entre as categorias que aparecem *coisa* é a que surge com maior frequência e com um peso equivalente nos dois grupos:

	GRUPO I	GRUPO II
coisa	17 (60,8%)	20 (60,7%)

De um modo geral, as outras categorias consistem em termos que se poderiam considerar sinónimos, pelo menos em determinados contextos, e cujo sentido é restringido por meio da indicação de qualificações. Por exemplo para disparate, "asneira que ...", "brincadeira que...".

Para este conjunto de termos - Disparate, Aflição e Ofensa - abstractos e não referenciando directamente seres animados, mas acções, estados, sentimentos, verifica-se que os dois grupos ainda não utilizam nas suas respostas estas categorias superordenadas relativas a termos abstractos.

Resposta funcional

Um outro tipo de resposta é exclusivamente *funcional*, ou seja, a *explicação* do significado da palavra é feita pela indicação do uso que é dado àquilo a que a palavra se refere. As explicações funcionais surgem em maior número no grupo dos alunos vindos do estrangeiro.

O conjunto de palavras em que maior número de respostas funcionais aparece é naturalmente o referente aos objectos.

Repare-se que na resposta de definição formal, a função pode também ser indicada, mas como uma diferença dentro de uma categoria. O que acontece com a resposta funcional é o facto de se chamar a função para desempenhar em exclusivo a tarefa de explicar o significado da palavra. O grupo I, relativamente aos objectos, baseia em maior grau as suas respostas nesta possibilidade.

Indicação de um sinónimo

Uma outra hipótese para explicar o significado de uma palavra é indicar um seu sinónimo. O número de respostas consistindo na indicação de um sinónimo é menor para o grupo I do que para o grupo II.

Este tipo de resposta ocorre sobretudo no conjunto E, mas com peso diferente em cada um dos grupos, sendo maior no grupo II.

Enquanto o grupo II encontra na indicação de sinónimos um meio com alguma expressão para explicar o significado dessas palavras, o grupo I encontra aí um meio mais limitado, mostra um menor domínio de palavras com mesmo valor semântico. A riqueza de sinónimos é importante pela selecção de vocábulos e economia que permite quando é solicitada a vertente da expressão (nomeadamente escrita). A alternativa mais comum a um sinónimo, sobretudo para as palavras do conjunto E> é uma perífrase, por meio da explicitação de um contexto de emprego, o que frequentemente se torna menos preciso e não permite a simples substituição de um termo ou expressão por outro num texto.

Indicação de um emprego

Para explicar o significado das palavras pode-se proceder à indicação de um contexto ou situação que torne claro o significado, a utilização da palavra.

Os dois grupos apresentam um valor absoluto semelhante para a utilização deste tipo de resposta.

O recurso a esta possibilidade ocorre quase exclusivamente para as palavras do conjunto E> - termos abstractos. Enquanto que, no caso anterior, relativo aos sinónimos, o grupo I apresentava um valor inferior, este tipo de resposta para este conjunto de palavras é escolhido por um número significativo de alunos deste grupo (35% das respostas dadas são-no segundo este modelo). Este tipo de resposta corresponde, por seu turno, a 28,3% das respostas dadas no grupo II.

Existindo, como já foi referido, uma maior dificuldade para os dois grupos em encontrar categorias para integrar estes elementos, uma estratégia alternativa é a ilustração do seu emprego.

Indicação de um elemento

O significado da palavra pode ainda ser clarificado pela indicação de um elemento, ou seja, de um membro do conjunto, quando a palavra a explicar constitui uma categoria, designando um determinado conjunto de seres. Esta resposta surge para as palavras jogo, com a indicação de *futebol*, *xadrez*, etc., e letra, com a indicação de uma ou mais letras do alfabeto (a, c, d, etc.).

Embora a frequência deste tipo de resposta para estas palavras, em termos absolutos, não seja elevada, para qualquer dos grupos, é mais elevada para o grupo I <9vs3>.

Até agora a análise teve por objecto sobretudo o tipo de resposta dada e as categorias seleccionadas.

De seguida, procurar-se-á uma análise mais aprofundada das diferenças ou qualificações indicadas para caracterizar o vocábulo num grau maior de especificidade. Para a contabilização das diferenças ou qualificações foram consideradas não só as que se encontram no tipo de resposta categorial, mas também as que se encontram o tipo de resposta funcional, uma vez que a função ou uso dado ao referente da palavra é também um aspecto caracterizador, sendo, por vezes, indicadas várias funções, procurando tornar a manifestação do conhecimento do significado da palavra mais completa.

Os dois grupos apresentaram os seguintes valores de qualificações para as palavras seleccionadas:

GRUPO I	GRUPO II
367	462

O grupo II apresenta um número de qualificações superior. A diferença apresenta-se como sendo significativa a 0.01 <F<1,88>=8.247, 0.005<p<0.01>.

Analisando estas qualificações verificamos que apresentam entre si naturezas diversas, como se vê no quadro seguinte. Foram considerados os seguintes casos para a integração das qualificações em categorias: a indicação de *função*, a *descrição* por meio de características físicas ou psíquicas e morais, a indicação de uma *subcategoria*, do local onde o objecto ou ser pode ser encontrado, do seu *destinatário*.

Entre parênteses indicam-se as percentagens relativas de cada tipo no conjunto das qualificações.

	GRUPO I	GRUPO II
Função	214 (58,3%)	230 (49,8%)
Descrição fís.	34 (9,3%)	58 (12,5%)

Descrição psíqu.	10 (2,7%)	17 (3,7%)
Factual	19 (5,2%)	33 (7,1%)
Valorativo	19 (5,2%)	32 (6,9%)
Subcategoria	31 (8,4%)	42 (9,1%)
Locativo	23 (6,7%)	8 (1,7%)
Destinatário	3 (0,8%)	6 (1,3%)
Outros	13	36

Verifica-se o peso bastante elevado em qualquer dos grupos das qualificações relativas à função. O seu peso percentual é ligeiramente maior no grupo I, embora não o seja o valor absoluto.

Ao contrário, a descrição física (que surge sobretudo nos animais e objectos) e a descrição psíquica ou moral (que surge sobretudo nas palavras do conjunto D) aparecem com um valor mais elevado no grupo II, o mesmo acontecendo com a indicação de subcategorias.

A indicação de um valor onde geralmente se pode encontrar o referente é apresentada em maior grau como característica diferenciadora pelo grupo I. Apresentando em menor grau características próprias do objecto, como as que seriam necessárias para a sua descrição física ou integração numa subcategoria, este grupo utiliza em maior grau, comparativamente ao grupo II, a indicação de uma característica externa - mais vaga, menos precisa - como é a indicação do espaço em que o objecto geralmente é utilizado.

CONCLUSÃO

Como conclusão podemos indicar o facto de terem sido encontrados alguns aspectos em que os dois grupos divergem quanto à explicação do significado das palavras. Assim, o grupo dos alunos vindos do estrangeiro apresenta:

- . menor integração em categorias;
- . um uso mais extensivo da categoria *coisa* em campos de vocabulário onde o grupo II recorre a termos mais precisos;
- . um menor domínio de sinónimos dos termos em causa, podendo recorrer menos a este tipo de resposta;
- . respostas menos precisas e menos explícitas, a que correspondem um menor

número de qualificações uma menor presença da descrição, e de subcategorias, a simples integração numa categoria para explicar o significado da palavra.

Pode, assim, apontar-se um trabalho sobre o vocabulário, que consista não apenas em alargar o número das palavras reconhecidas pelos alunos, mas também em proporcionar-lhe à-vontade perante a tarefa de sua explicitação. Poderão contribuir para isso:

- . integração dos referentes correspondentes às palavras em categorias;
- . análise contrastiva dos referentes, fazendo sobressair as características que unem e as diferenciam os seres incluídos num determinado conjunto formado por uma categoria;
- . trabalho com sinónimos.

Deste modo, possibilitar-se-á o domínio de uma das tarefas frequentemente encontradas na actividade escolar, nomeadamente em disciplinas que não a língua materna, mas fazendo apelo ao domínio da língua materna.

Considerando, com Watson(1985), que explicar o significado das palavras ou dar uma definição formal, como muitas vezes é exigido pela escola, tem uma forma linguística convencional, encontramos aí uma área de trabalho no âmbito da língua. Efectivamente, a resposta a essa tarefa metalinguística implica uma reflexão acerca das propriedades e usos da linguagem e coloca em evidência as relações dentro do léxico, tornando explícitas relações de sentido que frequentemente permanecem implícitas.

BIBLIOGRAFIA

DELAMONT, Sara, (1985). Os Papéis Sexuais e a Escola. Lisboa, Livros Horizonte.

SIMÕES, António, (1984). A Motivação pelo Rendimento: Diferenças Sexuais.
Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, XVIII.

SIMÕES, António, (1983). Problemas Actuais de Psicologia das Diferenças Sexuais.
Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, XVII.

STUBBS, Michael, (1987). Linguagem, Escolas e Aulas. Lisboa, Livros Horizonte.

CONDICIONANTES DO SUCESSO ESCOLAR

José Vitorino Gomes Laranjeiro Guerra

ESCOLA SECUNDÁRIA AFONSO LOPES VIEIRA

INTRODUÇÃO

A presente comunicação faz parte de um trabalho mais amplo sobre condicionantes do sucesso escolar, a partir de questionários efectuados a alunos e professores na Escola C+S de Pataias, em 1987/88, e a alunos da Escola Secundária Afonso Lopes Vieira, na Gândara, em Leiria, no ano de 1988/89.

A primeira intenção do trabalho era, a partir de dados recolhidos e do seu tratamento estatístico, proporcionar um debate no seio das escolas, sobre a realidade concreta geradora de insucesso, e assim contribuir para a consciencialização dos problemas e a reformulação dos métodos e práticas pedagógicas.

Na situação de professor do ensino secundário, somos ciclicamente confrontados com o insucesso e as suas penosas consequências, não apenas pelas elevadas taxas de reprovação dos alunos, mas também, sempre que os resultados obtidos não correspondem às expectativas dos alunos e dos professores.

O insucesso escolar é um fenómeno endémico ao actual sistema educativo, complexo e relacional, envolvendo factores de ordem política, cultural, institucional, sociopedagógica e psicopedagógica. Articula-se com fenómenos de natureza micro-social, com a situação interna de cada escola ao nível das práticas pedagógicas e da atmosfera resultante do relacionamento humano que se vive portões a dentro e na sala de aula.

Aqui, e à medida que a população abrangida pela escolaridade obrigatória se vai alargando, os saberes ensinados e a sua transmissão a jovens social e culturalmente heterogéneos, podem dar vida a barreiras diversificadas, susceptíveis de criar nos alunos a frustração de interesses e expectativas em relação à escola e à aprendizagem.

Vamos procurar analisar algumas condicionantes do sucesso através das reprovações, das atribuições de rapazes/raparigas e professores face ao insucesso e da auto-avaliação dos alunos.

A complexidade inerente ao fenómeno insucesso não se esgota, naturalmente, nos indicadores que vamos divulgar e que servem de suporte ao presente trabalho.

METODOLOGIA

O estudo foi elaborado a partir de um questionário anónimo, fechado, dirigido a professores e alunos, preenchido pelos próprios, passado em tempo lectivo e tratado através de uma base de dados.

AMOSTRA

Escola C+S de Pataias: 118 alunos inquiridos dos 141 possíveis do 8º e 9º anos do Curso Geral Unificado.

21 professores inquiridos dos 24 possíveis que leccionavam no ensino secundário desta escola.

Escola Afonso Lopes Vieira, Gândara, Leiria: 642 alunos inquiridos dos 690 possíveis, que frequentavam o 8º, 9º anos do Curso Geral Unificado e o 11º do Curso Complementar.

A amostra é aleatória, mas pelos números referidos pode ser considerada significativa nas duas escolas.

Os dados resultantes do questionário da Escola de Pataias serão utilizados em complemento dos da Escola da Gândara e sempre que necessários ao esclarecimento da informação em análise.

Apenas faremos referência às variáveis Idade, Sexo e Ano de Escolaridade, embora tenham sido estudadas outras que aqui não serão tratadas.

CARACTERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NA GÂNDARA

DISTRIBUIÇÃO POR ANOS DE ESCOLARIDADE

8º ano	325	inquiridos
9º ano	231	"
11º ano	86	"
Total	642	"

RELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE RAPARIGAS E DE RAPAZES

8º ano	1,3	raparigas por cada rapaz
9º ano	2	" " " "
11º ano	4,7	" " " "

A diferença no 11º ano parece poder atribuir-se ao abandono mais cedo da escola, por parte dos rapazes e ao predomínio no 11º ano de quatro turmas da área de Estudos Humanísticos e apenas duas na área de Estudos Científico-Naturais, sendo a população na área de Humanísticos predominantemente feminina.

MÉDIA DAS IDADES

8º ano	14,7	anos
9º ano	16,0	"
11º ano	17,8	"

Na população inquirida a média das idades das raparigas apresentou-se inferior à dos rapazes, em cada ano de escolaridade.

AGREGADO FAMILIAR

PREDOMÍNIO DA FAMILIAR NUCLEAR

6%	do total de inquiridos	são órfãos.
5%	" " " "	são filhos de pais divorciados.
3%	" " " "	são filhos de emigrantes.

GRAU DE INSTRUÇÃO FORMAL

49% dos casais têm apenas a 4ª classe.

As mães têm um grau de instrução formal mais baixo do que os pais, excepção feita às mulheres professoras que se casaram com homens de grau de instrução igual ou inferior.

PROFISSÃO DOS PAIS

As mulheres exercem profissões num leque menos diversificado que os homens (43 contra 89) e, no geral, de menor importância social, ressalva feita de novo às professoras (Básico e Secundário).

Das mães, 61% exercem profissões em torno do lar e da vida doméstica, situação que pode esconder subemprego, trabalho parcial à tarefa ou no campo. As restantes exercem profissões não especializadas e funcionárias públicas, surge ainda uma empresária e uma industrial.

Dos pais, 45% são operários e trabalhadores qualificados, 8% comerciantes, 5% agricultores; 42 são referidos como empresários.

MEIO

Área suburbana de Leiria, enleada nas fábricas, oficinas e serviços. Bairros e dormitórios, com núcleos carenciados e zonas de residência de estratificação mais antiga, em absorção pelo crescimento urbano.

ZONA DE PROVENIÊNCIA DA POPULAÇÃO ESCOLAR

- 58% - Ciclo Preparatório dos Marrazes
- 17% - Tele-Escola.
- 14% - Escolas Preparatórias de Leiria.
- 3% - Emigração.
- 8% - Outras escolas.

ANÁLISE DE DADOS

QUESTIONÁRIO DOS ALUNOS

Do total da população inquirida na Escola da Gândara, 58% (372), já reprovou pelo menos uma vez, (quadros nº1 e gráfico nº 2) e 27% (175) já sofreu duas ou mais repetências.

Pelos dados recolhidos reprova-se mais no Curso Geral Unificado do que nos outros níveis de ensino. O ano em que se reprova mais é o 8º.

Para os inquiridos na Escola de Pataias já reprovaram 55%. Percentualmente reprova-se mais no 8º ano do que no 7º ano.

Na Escola da Gândara, as condicionantes do sucesso (gráficos nº3 e 4) apresentam um maior leque de dispersão, sendo no entanto as suas percentagens mais significativas inferiores às de Pataias, as quais, se concentram em cinco itens mais expressivos e acima dos 50%.

- 1º Carência de Condições de Trabalho na Escola
- 2º Falta de Estudo / Esforço Pessoal
- 3º Linguagem Usada pelos Professores na Sala de aula
- 4º Tarefas Difíceis
- 5º Não Gosto das Matérias Tratadas

De referir que a condicionante psicológica "Falta de Sorte" é apontada apenas por 19% dos inquiridos da Escola, de Pataias, enquanto, na Escola da Gândara, surge com 47%.

O factor "Linguagem Usada pelos Professores" é apontada por 58% dos alunos de Pataias e 36% dos alunos da Gândara.

O item "Não Percebo o que Leio" é apontado por 36% dos alunos de Pataias e 20% dos alunos da Gândara.

Dos alunos que, em Pataias, indicaram a "Linguagem Usada pelo Professores" como dificuldade, 57% já reprovaram e dos que referem "Não Percebo o que Leio", 56% já reprovaram.

Assim, os alunos parecem ver-se defrontados com barreiras sócio-linguísticas face ao professor e acrescidas pela escola, a nível cultural.

As probabilidades de os alunos comunicarem, participarem, responderem na sala de aula e entenderem os manuais escolares serão nestes casos reduzidas, possibilitando a interiorização consciente das insuficiências do seu "capital cultural" e o desencadear de expectativas negativas da parte dos professores, quando se sabe que a expressão verbal, a fluência e riqueza vocabular são, ainda, ao nível do senso comum, vistos como sinal de inteligência e garantem pelo menos a evidência na sala de aula.

Parece confirmar-se a asserção de Michael Stubbs, segundo o qual e nestas condições, "fracasso linguístico pode ser sinónimo de fracasso escolar".

O item "Linguagem Usada pelos Professores" não pode deixar de influenciar a decisão dos alunos face à resposta ao item "Tarefas Difíceis", 42% na Gândara e

58% em Pataias.

O mesmo inquérito em duas escolas diferentes apresenta resultados diferenciados. Os dados parecem ser representativos da escola e não da zona, o que realça a importância da análise das condicionantes do sucesso, através de abordagens de âmbito micro-social, e não podem deixar de conduzir ao reconhecimento da necessidade de práticas pedagógicas distintas e não unívocas como geralmente acontece.

PATAIAS - PROFESSORES, CONDICIONANTES DO SUCESSO

Se analisarmos comparativamente as condicionantes que, para os alunos de Pataias, dificultam o sucesso, com as assinaladas pelos seus professores em resposta a itens idênticos sobressaem os seguintes aspectos: 81% dos professores assinalam como principal condicionante do sucesso a "Falta de Estudo/Esforço Pessoal" dos seus alunos.

Assim, enquanto os alunos centram as suas dificuldades na escola e nas condições em que decorre o processo de ensino-aprendizagem, os professores atribuem a principal causa de insucesso aos próprios alunos.

Em segundo lugar, 71% referem "Escassa Motivação nas Aulas", o que ganha particular significado em virtude de 48% dos professores indicarem como condicionante "A Ausência de Preparação Pedagógica".

Em terceiro lugar assinalam "Carência de Condições de Trabalho na Escola", factor que os alunos colocam em primeiro lugar.

Relativamente à disciplina na sala de aula, vêem os seus alunos percentualmente mais indisciplinados (30%), do que estes se vêem a si próprios (19%).

Atribuem ainda significado importante a causas extrínsecas que parecem fora do seu controlo e não assumem relevo para os seus alunos, além de não salientarem outras que são importantes para estes.

	PROFESSORES	ALUNOS
Dificuldades Económicas	57%	5%
Falta de Ambiente Família	43%	6%
Linguagem Usada na Sala de Aula	19%	58%
Tarefas Difíceis	0%	56%

Face ao universo tratado em Pataias parece existir um desencontro de imagens entre professores e alunos em relação aos factores que, para ambos, condicionam o sucesso escolar de forma significativa. Situação que não pode deixar de pesar na eficácia dos métodos de trabalho, das estratégias que tivessem delineado e nas expectativas desencadeadas, atinentes ao êxito dos alunos.

Os professores parecem ter elaborado mecanismos de defesa, que os levaram a atribuir as dificuldades dos alunos a factores fundamentalmente externos aos próprios professores e, por outro lado, mostraram-se pouco disponíveis para se auto-questionarem.

Percepcionam, no geral, as condicionantes como algo independente do seu próprio comportamento pedagógico.

RAPAZES/RAPARIGAS CONDICIONANTES DO SUCESSO

Segundo o Professor António Simões (1984), por força de modelos comportamentais decorrentes da socialização diferencial, rapazes e raparigas encaram o êxito e o insucesso de formas diversas.

O sucesso no feminino seria mais dependente de causas externas como a sorte, a facilidade ou dificuldade da tarefa. A mulher seria mais sensível às relações interpessoais, ao clima em que decorre a aprendizagem, mais inclinada a desencorajar-se com o fracasso e a auto-avaliar-se menos favoravelmente.

Os rapazes mostrariam maior auto-confiança e centrar-se-iam em causas internas como o esforço e a capacidade.

Assim, a partir dos papéis sexuais, o êxito ler-se-ia ainda muito no masculino, sem que a mulher deixasse de expressar igual necessidade.

Vejamos em que medida as atribuições diferenciais, postuladas pelos sexos, modificam a leitura dos resultados já anteriormente referidos, (gráficos nº 5 e 6).

Os rapazes são mais afirmativos e centrados no eu nas duas escolas. Em Pataias e na Gândara apontam como primeira condicionante - a "Falta de Estudo/Esforço Pessoal", 82% dos rapazes inquiridos em Pataias e 69% dos inquiridos na Gândara.

Apresentam uma maior estabilidade nas respostas, sendo as três primeiras condicionantes iguais nas duas escolas:

	<u>PATAIAS</u>	<u>GÂNDARA</u>
Falta de Estudo/Esforço Pessoal	82%	69%
Carência de Condições de Trabalho	75%	48%
Não Gosto das Matérias Tratadas	64%	48%

As raparigas revelam-se mais dependentes de factores externos e com maior dispersão nas respostas:

	<u>PATAIAS</u>	<u>GÂNDARA</u>
Linguagem Usada pelos Professores	10	70
Tarefas Difíceis	20	40
Carência de Condições de Trabalho	30	30
Não Gosto das Matérias Tratadas	40	10
Não Percebo o que Leio	50	90
Falta de Sorte	110	20
Falta de Estudo / Esforço Pessoal	60	50

Os factores "Falta de Sorte" e "Falta de Estudo/Esforço Pessoal" revelam maior inconstância, em relação a ambos os sexos, nas duas amostras.

Estabeleceram-se zonas de penumbra, face aos estereótipos descritos, ao nível das atribuições, o que parece apontar para situações duais na caracterização das atitudes de rapazes e raparigas em relação aos factores que condicionam o sucesso escolar, no âmbito do presente trabalho.

AUTO-AVALIAÇÃO POR SEXOS (gráficos nº 7 e 8)

Procedemos à análise da auto-avaliação a partir dos sexos e chegámos, para a escola Afonso Lopes Vieira, na Gândara às seguintes conclusões:

As raparigas auto-avaliam-se mais de "Insuficiente" do que os rapazes, num nível de significância de 0,05.

As raparigas e os rapazes auto-avaliam-se no item "Regular" na mesma proporção.

Os rapazes auto-avaliam-se mais de "Bom" e "Muito Bom" do que as raparigas, apesar de, percentualmente reprovarem mais, se aceitarmos um nível de significância de 0,10. Os rapazes avaliam-se mais de "Mau" do que as raparigas e de "Muito Bom", num nível de significância de 0,05.

As linhas de análise exploradas no presente trabalho destinam-se a ser desenvolvidas e discriminadas, sobre a mesma temática, em zonas diversificadas, se para tanto o permitir a condição de professor.

BIBLIOGRAFIA

DELAMONT, Sara, (1985). Os Papéis Sexuais e a Escola. Lisboa, Livros Horizonte.

SIMÕES, António, (1984). A Motivação pelo Rendimento: Diferenças Sexuais. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, XVIII.

SIMÕES, António, (1983). Problemas Actuais de Psicologia das Diferenças Sexuais. Separata da Revista Portuguesa de Pedagogia, XVII.

STUBBS, Michael, (1987). Linguagem, Escolas e Aulas. Lisboa, Livros Horizonte.

GRÁFICO I

ALUNAS / ALUNOS % DE REPROVAÇÕES

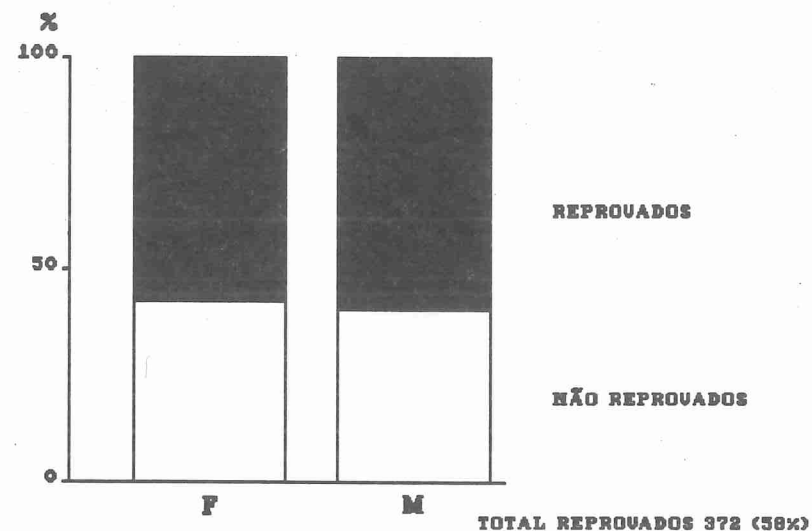


GRÁFICO II

NÚMERO DE REPROVAÇÕES POR ANO E SEXO

	RAPARIGAS	RAPAZES	TOTAL
	(432)	(210)	(642)
PRIMÁRIO	61	46	107
PREPARATÓRIO	57	31	88
7º ANO	88	53	141
8º ANO	116	73	189
9º ANO	51	22	73

LEGENDA

- a) Não gosto das matérias tratadas.
- b) Falta de ambiente familiar.
- c) Indisciplina nas aulas.
- d) Não percebo o que leio.
- e) Problemas pessoais.
- f) Linguagem usada pelos professores.
- g) Carência de condições de trabalho na escola.
- h) Falta de estudo/Esforço pessoal.
- i) Dificuldades económicas.
- j) Os professores não preparam convenientemente as aulas.
- l) Não gosto da turma.
- m) As tarefas são difíceis.
- n) Falta de sorte.
- o) Escasso interesse das aulas.

DOS INQUIRIDOS CONDICIONANTES AO SUCESSO

GRÁFICO III

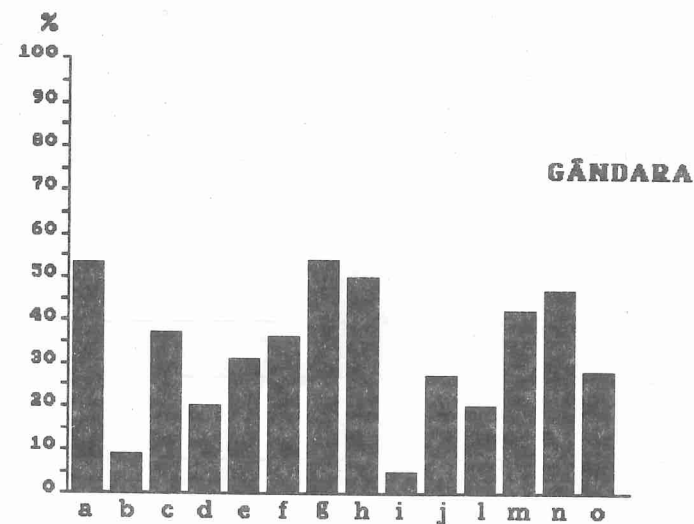


GRÁFICO IV

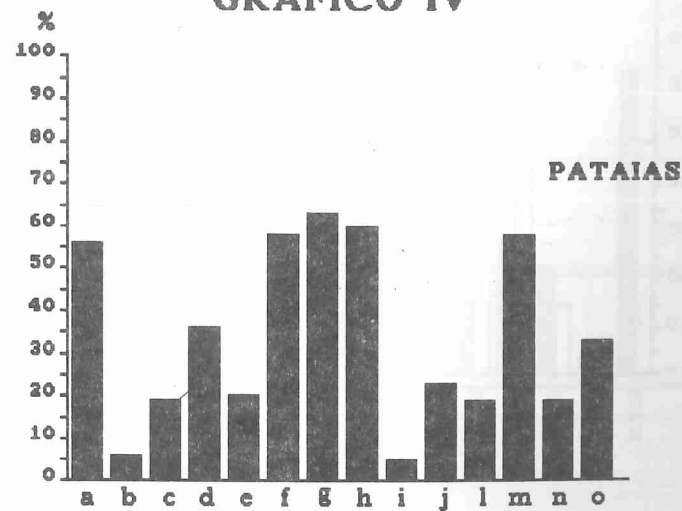


GRÁFICO V

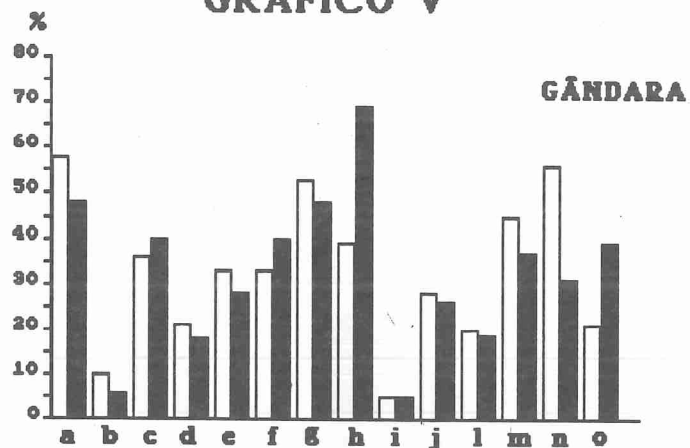


GRÁFICO VI

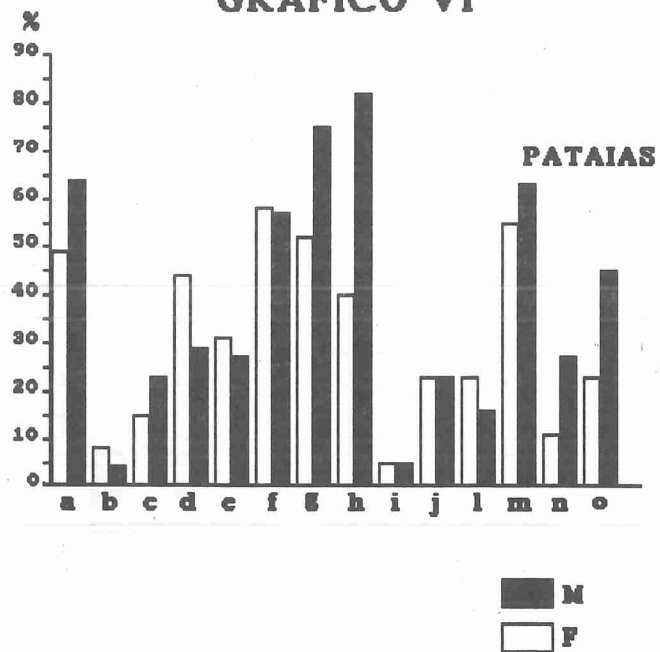


GRÁFICO VII

AUTO - AVALIAÇÃO

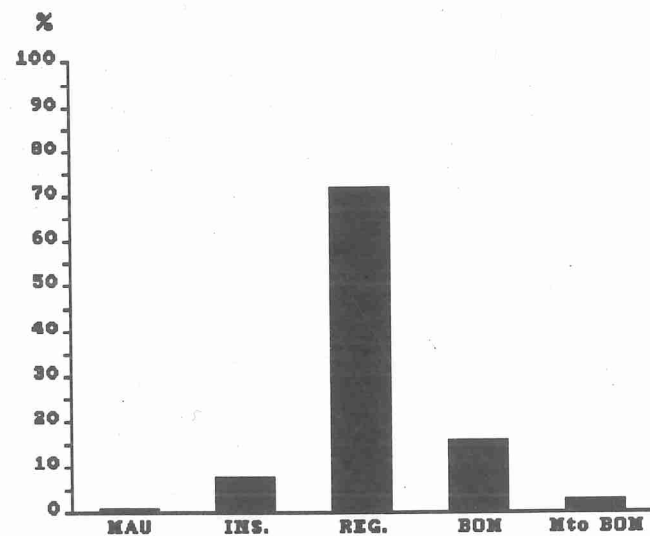
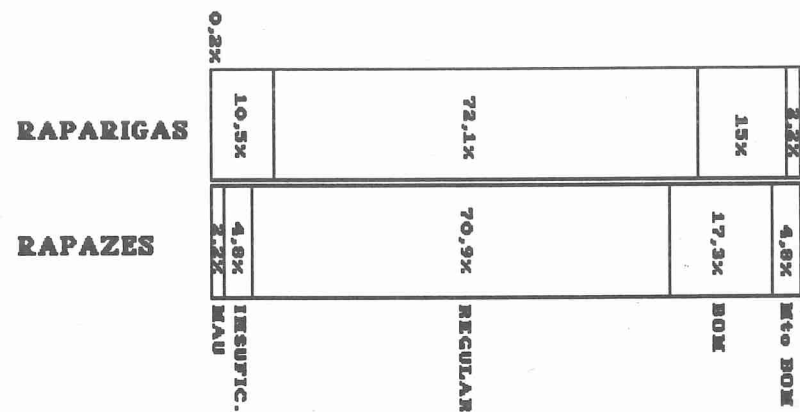


GRÁFICO VIII

AUTO - AVALIAÇÃO POR SEXOS



"O ENSINO PRIMÁRIO NO DISTRITO DE LEIRIA NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO
XIX: CONTRIBUTO PARA A COMPREENSÃO DE UM INSUCESSO"

Alda Mourão Filipe

E.S.E. LEIRIA

Ao estudar-se o século XIX encontra-se, não raro, alguns desfazamentos entre o corpo legislativo então criado, sobre variados domínios, e a sua correspondente eficácia na sociedade. Com alguma frequência, a legislação demonstrava um vanguardismo notável, relativamente a outros países da Europa, enquanto que a sua aplicação nos continuava a manter numa posição normalmente retrógrada. Quer dizer: o discurso teórico e a sua execução nem sempre coincidiram.

Um dos domínios em que tal se verificou, e é esse mesmo que ora importa, foi o da instrução pública.

Imediatamente alvo de debates e deliberações a seguir à revolução liberal, continuou sempre fonte de preocupações dos governos, desde os sectores mais moderados aos mais radicais. Mas o resultado de tal labor não foi convertido num sucesso assinalável quando entramos no século XX. Os valores da taxa de analfabetismo aí estão para falarem por si: abaixo dos nossos 78.6% só a Roménia e a Sérvia (1).

Que a legislação não conseguiu os resultados que provavelmente previra, é evidente. Porque se mostrou o país pouco receptivo à aprendizagem do ler e escrever, é questão que se colocará a qualquer um.

Percorrendo alguns políticos, escritores, historiadores do séc. XIX, apercebemo-nos rapidamente que defendem a necessidade de instrução, como condição de progresso. No entanto, são eles próprios que denotam a preocupação sugerida pela lentidão que o processo demonstra.

Ora bem, havia que procurar fontes documentais que, restringindo uma área geográfica precisa, no caso o distrito de Leiria, me proporcionassem algumas pistas para a compreensão e mesmo explicação das dificuldades que a instrução pública manifestou então. Sendo necessário fazer opções, face aos limites que as próprias séries documentais impunham, fixei-me na correspondência oficial trocada entre as instâncias responsáveis pela instrução primária, a nível local

e regional. Fixei-me ainda no ano de 1884, ano cuja série se apresentou mais completa. A demografia foi o recurso e o suporte utilizado para, com o número, consubstanciar a imagem que o discurso oficial produzia. Daí a utilização de censos populacionais e estatísticas, com o propósito de dar um carácter pluridimensional à análise do pouco sucesso da alfabetização no distrito. Este cruzamento foi ainda imposto pela necessidade de contextualizar o verificado, no quadro mais alargado do liberalismo da segunda metade do séc. XIX. Para efeitos organizativos da instrução primária, o país dividia-se em circunstâncias escolares (2), cuja terceira, a de Coimbra, englobava, para além do respectivo distrito, o de Leiria. Por sua vez subdividiam-se em círculos-escolares, abarcando Leiria dois deles, constituindo a própria cidade a sede de um e Caldas da Rainha o de outro. O distrito desdobrava-se assim na sua parte norte e sul. Cada um destes círculos estava à responsabilidade do sub-inspector. Funcionalmente competia ao Governo Civil a superintendência sobre a execução de todas as regulamentações governamentais respeitantes à instrução primária (3).

Às Câmaras Municipais e Juntas de Paróquia cabiam responsabilidades de intervenção directa e local no que respeitava ao pagamento dos ordenados e gratificações aos professores, as rendas das casas que habitavam e das que eram ocupadas pelas escolas, bem como ao recenseamento das crianças.

Era então seguida a lei de 2 de Maio de 1878, regulamentada em 28 de Julho de 1881. Antecedera-se a legislação de 1836 e 1870, entre outra.

Qual a realidade populacional em que se faziam sentir estas instâncias? É o que passaremos a conhecer.

Em 1853 o número de escolas públicas era de 41 para todo o distrito, a que se somavam 11 particulares. A relação das primeiras por habitante, era qualquer coisa como 1 para 3476 (4). Em 1873, com 96 escolas, baixava-se para 1/1877 habitantes (5). Isto é, 20 anos tinham dado lugar a 55 novas escolas, o que significara um aumento de 134%.

1610 alunos estavam inscritos em 1873. Mas se pensarmos ainda na proporção, relativa ao número de habitantes, em 1853 havia concelhos onde poderemos considerar penosa a situação: caso do Lourical com 1 aluno para 375, Pombal com 1/241, Leiria com 1/132 habitantes. Chão de Couce, freguesia do concelho de Figueiró dos Vinhos, apresentava então uma relação tão notável que me permiti pô-la sob reservas: 1/23 habitantes. No conjunto do distrito não se verificava uma situação diferencial entre o mundo rural e o urbano, bem como entre o

interior e o litoral.

Relativamente à feminização da frequência escolar, o panorama não era também favorável: do total dos alunos inscritos em 1853, a proporção de raparigas era a de 1 para 13 rapazes, ou 1/596 habitantes. A percentagem cifrava-se então em 8%, contra os 22% a que subirá em 1873, ano em que a média nacional estava em 33% (6). A progressão da abertura de escolas femininas fez-se no ritmo seguinte: das 3 existentes em 1853, passou-se a 9 em 1863 e a 13 em 1873. Ou seja, em 20 anos foram criadas 10 escolas.

Para 1890 já me foi possível sistematizar, de forma mais alargada, o quadro da alfabetização ocorrida no distrito de Leiria, por concelhos. O que se verifica?

O concelho que comporta a cabeça do distrito com os seus 86% de analfabetos não apresenta uma situação diferenciada, relativamente a concelhos tipicamente rurais: caso de Pedrógão Grande, com 85%. O mesmo se verificava no de Caldas da Rainha, segunda cidade do distrito, que apresentava 84%.

A situação mais precária quanto a taxas de analfabetismo, registava-se no terceiro concelho mais populoso, o de Pombal, com 92%, face aos da Batalha e Porto de Mós, ambos com 90%.

O valor mais animador apresentava-o o concelho de Peniche com 75% de analfabetos, único concelho substancialmente afastado da média distrital, que rondaria os 86%, enquanto a nacional se situava nos 79%.

Em conclusão, o carácter urbano das populações não fez alterar o espectro da alfabetização do distrito.

Poderemos perguntar o porquê destes resultados, quando o número de escolas e de alunos progredia e, oficialmente, os quantitativos apresentados eram bem mais animadores.

Se analisarmos as taxas de sucesso escolar que me foi possível elaborar, poderei adiantar que, em 1853, pouco mais de 1% dos alunos concluíram o ensino primário em todo o distrito (13 no total), ou seja, 1 por 10965 habitantes (7). Enquanto que em 1873 se chegou a 1.2% (45 alunos no total), contra os 4.3% registados no distrito de Lisboa. Mas mesmo assim acima dos 0.7% do de Coimbra (8).

É altura de deixar os números um pouco mais de lado e lembrar razões a apontar à ineficácia do sistema. Algumas delas já estavam presentes nos escritos de Alexandre Herculano em 1841 (9), mas que se manterão até final do século,

para não avançarmos mais.

Pelo lado dos alunos, que comportamentos registavam de cariz negativo? Todos os motivos desembocavam numa tragédia de grandes proporções: o absentismo. Do número total de alunos para 1853, considerava-se a sua assiduidade reduzida a metade (10). Registam-se então casos de crianças que, relativamente à escola "as habitam" 6, 7, 8 e mais anos, e saindo às vezes delas quasi tão adiantados como entraram (11).

A distância de algumas das escolas entre si, o recurso ao trabalho infantil para actividades domésticas são motivos que terão levado pais e tutores a desleixarem a obrigação de mandar as suas crianças à escola. Mas esta atitude era regulamentada pela lei, que, mesmo assim, previa a isenção da frequência da escola, em determinadas situações (12). Mas previa também as penas a aplicar aos infractores, que se traduziam no pagamento de uma multa, correspondente a um dia de trabalho (13).

Os altos índices de absentismo, de que muitos professores dão conta nos mapas de frequência mensal enviados para o Governo Civil, e que registei para os anos de 1879-1880, estavam naturalmente relacionados com a falta de rigor na aplicação da lei.

Por outro lado, a falta de motivação que a escola exerceria sobre as crianças, também é de registar: as instalações inadequadas, professores sem condições para exercerem a sua função, igualmente desmotivados, teriam um peso considerável.

Pensando agora na situação do professor, o outro actor principal de todo o sistema, seria ele um profissional político e socialmente dignificado? Parece-me claramente que não. E, para tanto, basta citar-vos a perspectiva de Herculano, que considera a docência como "vida de abnegação e estreiteza, espécie de sacerdócio que, semelhante ao das primeiras eras do cristianismo, requer a mais heróica resignância em uma existência de tédio, de obscuridade e de pobreza, têm aumentado com o prospecto de miséria que hoje apresenta essa humilde carreira" (14). Se esta era a sua opinião em 1841, em 1884 o sub-inspector do círculo-escolar de Leiria, na defesa dos interesses dos professores do ensino primário, refere-a frequentemente como um estado de miséria, que só a muita dedicação justifica.

Para além da falta de formação que é notória, as disposições relativas às escolas normais, que se definam no texto da lei de 2 de Maio de 1878, como as

que "têm por fim instruir e educar professores e professoras para o ensino primário tanto elementar como complementar" (15) e aquilo que na prática se verificava, não coincidia, pois elas não funcionavam. Voltam a ser criadas em 1887, mas a situação repete-se. Exactamente neste ano escreve Ferreira Deusdado: "Em geral destinam-se ao magistério primário os mancebos que, por estreiteza de entendimento não alcançaram completa aprovação nos benevolentes preparatórios para a vida eclesiástica" (16).

Se as opiniões são unânimes em considerar este grupo profissional como portador de uma existência economicamente penosa, a simples verificação das folhas dos ordenados vencidos em 1852 e 1892, num intervalo de 40 anos, mostra-nos isso mesmo: os professores temporários ganhavam então 90 000 reis por ano, passando para 100 000 reis, enquanto os vitalícios de 100 000 reis em 1852, passavam a 140 000 reis em 1892. Digamos que os aumentos não foram muito sensíveis, se diluídos pelos 12 meses do ano. O próprio governo entendia o montante de tal maneira baixo, que delegou nas Câmaras Municipais a responsabilidade de o acrescerem com 20 000 reis de gratificação anual.

Pela lei de 2 de Maio de 1878 competia às Câmaras e Juntas de Paróquia o fazerem face a estes encargos. Permitia-se a estas últimas o irem arrecadar um imposto especial de 3% adicionais às contribuições directas do Estado, com o fim de aliviarem as suas despesas. Só que passados alguns anos sobre a disposição, nem todas as Juntas cumpriam as suas obrigações, relativamente aos encargos com a habitação dos professores e com os edifícios onde funcionavam escolas.

Desta situação deu conta o sub-inspector das Caldas da Rainha, quando a Junta da Paróquia de Nossa Senhora do Pópulo, no orçamento para 1884 "não incluiu verbas para rendas de casas de habitação dos professores e não procurou colocar em melhores condições higiénicas e pedagógicas a casa de escola do sexo feminino ..." (17). Argumentava então para com o governador civil: "V. Ex. sabe muito bem que esta localidade é muito visitada durante o período em que o hospital real está aberto, não só pelas pessoas que veem fazer uso das águas termais, como por diferentes forasteiros, tanto nacionais como estrangeiros; e entre eles há alguns que vão visitar as escolas. E o que encontram? ...pelo que diz respeito à mobília encontrava-se uma mesa, 4 cadeiras, um quadro preto e um cabide, isto para 64 alunas que se acham matriculadas e que a frequência das mesmas regula a 40 por dia ..." (18). Sob razões muito discutíveis, desenham-se problemas muito concretos, nomeadamente o das condições em que decorria a

prática lectiva, bem como a exoneração de responsabilidades respeitantes à instrução, o que devemos reter neste momento.

Este processo arrastar-se-à por todo o ano, ameaçando mesmo o sub-inspector caldense encerrar a escola, na sequência de requerimentos dos dois professores daquela freguesia, em que davam conta da sua precária situação "pelas casas serem muito caras aqui, e também pela excessiva contribuição que têm de pagar do seu ordenado para o cofre municipal" (19). Tratava-se aqui, obviamente, do pagamento de impostos a que nem eles escapavam...

Mas esta Junta de Paróquia não é caso isolado, pois o sub-inspector de Leiria também se dirigiu ao Governador Civil, no sentido de pedir a sua intervenção junto destas instituições para que contemplassem os encargos com a instrução primária que, no geral, é ítem que não surgia nos orçamentos.

Bem mais grave era a situação que decorria do comportamento de grande número de câmaras, relativamente ao pagamento de ordenados e gratificações dos professores primários: logo em Janeiro de 1884, era o sub-inspector de Leiria que expunha a situação dos professores dependentes da Câmara Municipal da cidade: verificava-se um atraso no pagamento das gratificações que vinha de Julho de 1881. Mas a edilidade não era igualmente muito pronta a pagar os próprios ordenados: em Setembro queixavam-se os professores de não terem recebido ainda os meses de Junho, Julho e Agosto (20).

Em Abril endereçara o sub-inspector das Caldas da Rainha um ofício ao Governador Civil, no sentido de solicitar a sua acção junto das Câmaras de Alcobaga, Batalha, Porto de Mós e Peniche que não haviam feito qualquer pagamento até então aos respectivos professores. Quer dizer, somente as Câmaras de Óbidos e Caldas haviam cumprido.

Mas a situação mostra ter-se agravado quando em Setembro dá conta de não terem recebido o seu ordenado, desde Abril, os professores do concelho da Batalha, e os do concelho de Porto de Mós desde Junho (21). Pedia-se então providências, bem legítimas afinal, "no interesse daquela desfavorecida classe de servidores do Estado" (22).

Parece-me que estas já eram razões de sobra para que aos docentes do ensino primário não fosse pedido um empenhamento irrepreensível. Mas os males avolumam-se quando tomamos conhecimento do espaço físico onde essas funções tinham lugar.

Há pouco, a propósito da conduta da Junta da Paróquia da freguesia de Nossa

Senhora do Pópulo, dei conta do equipamento da sua escola feminina. Na Primavera de 1884, o sub-inspector de Leiria deslocou-se às escolas do seu círculo, para fazer a respectiva inspecção. De algumas das anomalias verificadas redigiu então relatório, posteriormente enviado ao administrador do respectivo concelho. Foram alguns desses relatórios que passo agora a utilizar:

No concelho de Leiria, a escola dos Parceiros, mais não era do que "uma pequena saleta com 14 metros quadrados... parte da qual ocupada pelo estrado, banca e cadeira do professor, e que só recebe luz pela porta de entrada, quando o tempo permite que ela se conserve aberta... e só pode receber luz, no caso de conservar-se fechada aquela porta, por uma pequena janela com quatro vidros".

Na freguesia de Coimbra, a escola funcionava "numa pequena sala na qual, por falta de todo o indispensável conforto a até por falta de vidraças, as crianças correm o risco de morrer geladas em tempo frio, visto que, fechadas que sejam as respectivas portas, a sala ficará em completa escuridão". (23).

Ao verificar o estado em que se encontrava a escola da Ranha, no concelho de Pombal, parece ter tido uma imagem inesperada, pois "em vez de uma escola confortável, encontrei um casebre sem luz, ameaçando ruína, com pouca mobília e essa mesma incapaz de serviço pelo estado de velhice que ali concorrem". (24).

Mas as surpresas não acabariam nesta "escola", pois, em Ansião, a situação não era nada mais digna. Aqui a escola masculina funcionava "numa casa sem capacidade, privada de luz e ar, respirando-se ali uma atmosfera sempre viciada... e por isso prejudicialíssima não só à saúde dos alunos que ali concorrem, mas até à saúde pública. Acresce que a sala escolar está sobre uma taverna pública, o que a torna nociva à moralidade dos alunos... muitos dos alunos são obrigados, por falta de bancos, a conservar-se de pé durante todo o tempo dos exercícios escolares". (25).

A última de que temos notícia é a masculina de Pedrogão Grande. Quem a descreve é o próprio professor, quando se dirige ao Governo Civil para que tome em consideração o espaço onde trabalha. Ficamos então a saber para que o número médio de 55 a 70 alunos, dispõe de uma sala com 32,5 metros quadrados, o que nos leva a concluir que cada criança, na melhor das hipóteses, teria direito a 59 centímetros quadrados ou, perante a presença de mais alunos, a 45 centímetros quadrados. Indiscutivelmente muito pouco. Além do pouco espaço, tinha uma só porta com o vão de 2,4 metros quadrados e uma só janela com vão de 1,5 metros quadrados e, portanto com pouca luz e ar". (26).

Poderia ficar por aqui, e penso que já teria deixando elementos suficientes que contribuíssem para uma mais clara interpretação dos números inicialmente apresentados. Mas deixo ainda uma outra constatação, verificada ao longo do evoluir do ano de 1884: trata-se da delimitação dos campos em que as várias instâncias do poder, quanto à instrução primária, se movimentam. Funcionalmente bem distribuídas pelos textos legais, na prática, não raro, chocavam entre si, como atesta variada gama de ocorrências.

Em termos de conclusão do que entretanto foi referido, não é de mais sublinhar que, alargando o verificado no Distrito de Leiria ao todo nacional, variados foram os motivos que impediram o desenvolvimento equilibrado do primeiro estágio do nosso ensino.

Estado, representantes dos poderes local e regional, alunos e professores, mais não foram do que actores de toda a encenação montada à volta da instrução primária e que, através das suas movimentações, mais não fizeram do que retardar os resultados com que muito o país teria a beneficiar.

Difíceis, lentos poderão ser os adjectivos adequados para caracterizar esta vertente cultural que, de forma mais abrangedora, explicará outros insucessos no nosso percurso histórico.

NOTAS

- (1) Cfr. Rómulo de Carvalho, *História do ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1978.
- (2) Lei de 2 de Maio de 1878, art. 221. Foi regulamentado este corpo legislativo em 28 de Julho de 1881.
- (3) *Ibid.*, art. 209.
- (4) in *Estatística do Distrito de Leiria*, D. António da Costa de Souza Macedo, Leiria, Tip. Leiriense, 1855.
- (5) in *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, Min. das Obras Públicas, Comércio e Indústria, Lisboa, Imprensa Nacional, 1877.
- (6) *Ibid.*

- (7) in *Estatística do Distrito de Leiria*, D. António da Costa de Souza Macedo, Leiria, Tip. Leiriense, 1855.
- (8) in *Anuário Estatístico do Reino de Portugal*, Min. das Obras Públicas, Comércio e Indústria, Lisboa, Imprensa Nacional, 1877.
- (9) Alexandre Herculano, *Opúsculos III*.
- (10) in *Estatística do Distrito de Leiria*, D. António da Costa de Souza Macedo, Leiria, Tip. Leiriense, 1855.
- (11) Ibid.
- (12) Contemplavam-se casos de extrema pobreza, de incapacidade de receber o ensino por reprovação em três exames sucessivos, de residência a uma distância superior a 2 Km, de ensino administrado no domicílio - Regulamento de 28 de Julho de 1881, art. 7.
- (13) Ibid. art 26.
- (14) Alexandre Herculano, op. cit., p. 92.
- (15) Lei de 2 de Maio de 1878, art 116. Os artigos seguintes regulamentam o seu funcionamento.
- (16) Ferreira Deusdado, "A necessidade de preparação pedagógica do professorado português", *Revista de Educação e Ensino*, II, 1887 (citado por R. de Carvalho, op. cit.).
- (17) Ofício de 16 de Março de 1884.
- (18) Ofício de 16 de Março de 1884.
- (19) Ofício de 28 de Março de 1884.

(20) Ofício de 14 de Setembro de 1884.

(21) Ofício de 4 e 30 de Setembro de 1884.

(22) Ofício de 14 de Setembro de 1884.

(23) Cópia do ofício enviado pelo sub-Inspector do círculo de Leiria ao Administrador do Concelho, em 12 de Abril de 1884.

(24) Cópia do ofício pelo sub-Inspector do círculo de Pombal ao Administrador do Concelho, em 27 de Março de 1884.

(25) Cópia do ofício pelo sub-Inspector de Pombal ao Presidente da Câmara de Ansião, em 28 de Maio.

(26) Ofício do Professor Oficial, Domingos Fernandes Lopes Júnior, datado de 31 de Janeiro de 1884.

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO MUSICAL NO JARDIM DE INFÂNCIA

João Paulo Marques

E.S.E. LEIRIA

INTRODUÇÃO

A educação Musical em Portugal, sob o ponto de vista institucional pode ser caracterizada genericamente por ser um ensino que balança entre dois pólos: o desprezado e o especializado. No primeiro encontramos a Educação Musical que está incluída na escolaridade obrigatória - e isto com todo o respeito pelos professores daquela área a cujo esforço a iniciativa se deve o pouco que temos. No segundo pólo encontramos a imensidão de escolas de música, na sua grande maioria fruto de iniciativas particulares, algumas cooperativas, e uma ou outra oficial, sendo estas últimas "(...) em número reduzido, como referimos, encontram-se, por via da regra, mal instaladas e mal equipadas, acusam deficiências financeiras e o seu estatuto ou é provisório, ou indefinido, ou carece de revisão e actualização" (4/292) (1), que com mais ou menos dificuldades, maior ou menor qualidade de ensino, aspiram à formação de músicos, ou pelo menos tentam desencadear o processo que leva a isso quer a nível profissional quer a nível amador. E ainda que sem qualquer censo, que seja do nosso conhecimento, parece-nos seguro poder afirmar que não é justo as pessoas queixarem-se de falta de instalações para a aprendizagem da arte dos sons. Entre pessoas singulares, bandas e filarmónicas, associações culturais e recreativas, etc. Há de facto, neste momento muitos locais onde dar os primeiros passos no solfejo e na prática de um instrumento (ou vários uma vez que também existe a modalidade dos professores que "por música" ensinam qualquer instrumento).

Este ensino contudo visa um objectivo: a aprendizagem da música sob uma perspectiva especializada. E aqui estas escolas, e não querendo entrar em aspectos de qualidade técnica e pedagógica do ensino ministrado, dão uma

(1) O primeiro número remete para a lista bibliográfica e o segundo para as páginas da obra consultada.

resposta minimamente eficaz tanto em termos de formação como também de escoamento/emprego a músicos e sabedores da música. E digo músicos e não professores de música porque a maioria de facto não o são nem por formação (não existe qualquer formação oficial para professores de música em Portugal, estando agora o Ensino Superior Politécnico a dar os primeiros passos nesse sentido com a formação de professores do Ensino Básico na variante de Educação Musical) e na maioria dos casos nem sequer por vocação. São-no na maioria dos casos por necessidade, explicada pelas carências de condições que existem no nosso país para o exercício da sua muito exigente profissão (que não é de Fé uma vez que o tempo dos músicos mendigos - se alguma vez o houve - já passou à história).

Ao nível do nosso sistema de ensino, a Educação Musical faz parte com carácter obrigatório do currículo dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, e facultativo do 7º ao 9º ano de escolaridade, nas poucas escolas onde funciona.

Os programas por que se rege aquele ensino (no segundo ciclo) procuram fundamentalmente uma transmissão dos conteúdos da técnica musical, com metodologias mais ou menos adequadas. E sem pretender-mos entrar aqui em qualquer consideração avaliativa daquelas, não podemos no entanto deixar de os criticar em termos da sua insuficiência, quer ao nível da sua duração no período escolar, quer ao nível da carga horária que lhes está reservada - facilmente contabilizada a partir do 1º ciclo do Ensino Básico e absolutamente incontrolável neste, pela ausência de carga horária atribuída e pela ausência de elementos de avaliação. Este estado de coisas tem várias explicações possíveis mas que basicamente se resumem a uma questão de atitude relativa ao papel da música em particular e da arte em geral na educação e, "(...) num mundo situado sob o signo da "utilidade" poderá levar a admitir que, na nossa sociedade, a actividade artística não é mais do que um luxo (...)" (2/107). Se decidirmos que ao nível dos responsáveis pelo ensino esta atitude é compreensível, então ela é fruto de uma grave falta de esclarecimento; caso contrário é mesmo incompreensível uma vez que, sendo tantas vezes afirmada a sua importância esta falha a todos os níveis e inclusivamente "(...) esbarra perante a recusa da sua inserção no mais elevado nível de ensino (...)" (4/288), o ensino Universitário (exceptuando-se aqui a Dança e a Arquitectura (cf. 4/288)).

Problematizada desta forma a Educação musical, parece-nos importante agora enquadrar a nossa comunicação dentro dos objectivos gerais que o presente seminário se propõe discutir.

Assim e além da perspectiva curricular que apresentaremos adiante, não podemos deixar de referir aqui duas componentes profundamente interligadas e que resultam directamente da nossa reflexão inicial: atitudes e valores face à Educação Musical.

Sob este ponto de vista, que discutiremos de uma forma global cabe-nos dizer o seguinte: em primeiro lugar um currículo, seja qual for a perspectiva que se encare veicula sempre um conjunto de valores, ou pelo menos o seu conteúdo "sempre consistirá de conhecimentos, habilidade e atitudes socialmente valorizadas. "(3/6) Esta valoração pode ter sempre duas leituras: uma relativa ao sistema geral de ensino, ou perspectiva macrocurricular; outra relativa aos conteúdos da disciplina de Educação Musical nos diferentes graus e tipos de ensino, ou perspectiva microcurricular. Na primeira encontramos os aspectos gerais de planificação, como sejam o desenvolvimento da disciplina ao longo do plano de estudos dos diferentes graus de ensino e o tempo que lhes está reservado. Na segunda incluímos os conteúdos, estratégias e meios aconselhados ou prescritos. E estas são as duas faces de uma mesma moeda, de cuja articulação depende o alcançar ou não das finalidades da disciplina. Da análise sumária destes aspectos, a única conclusão que podemos tirar é a seguinte: música sim, mas com conta peso e medida e virada para a aprendizagem dos seus aspectos técnicos. Assim equacionada, a tantas vezes afirmada importância da arte, e da música em particular, na educação, não passa de uma essencialidade complementar e periférica, se nos for permitido exprimir-mo-nos assim.

Para explicar este facto encontramos três tipos de razões:

- a) - um sistema educativo que valoriza em primeiro lugar os produtos e não os processos educativos, virado para um ensino discursivo, colocando a tónica na transmissão de saberes;
- b) - a inexistência de meios humanos e materiais que permitam levar a cabo projectos de Educação pela arte, e no nosso caso concreto pela música;
- c) - carências, por um lado, e desconhecimento, por outro, relativamente à investigação científica e pedagógica que comprove, para além das declarações de intenção, a necessidade e utilidade de uma educação pela arte, e das suas potencialidades em termos de processos de pensamento criador e inovador. E citamos aqui a título de exemplo os

estudos de Guilford e de Lowenfeld que, segundo Gloton, provaram que "as forças criadoras no domínio da arte estão submetidas aos mesmos princípios que no domínio das ciências(...)" (2/121).

MÚSICA E EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

São várias as razões porque pensamos ser urgente planificar uma intervenção concertada ao nível da educação musical no Jardim de infância, as quais passamos a apresentar:

1 - RAZÕES DESENVOLVIMENTISTAS - pela educação musical podem ser trabalhadas diferentes áreas do desenvolvimento humano, que aqui, por uma questão de simplificação indicamos genericamente como cognitiva, psicomotora e sócio-afectiva. Assim:

- a) *Área cognitiva* - Os aspectos cognitivos que nos parecem mais importantes são: desenvolvimento da memória, desenvolvimento de conceitos relativos às propriedades dos sons como o do tempo, intensidade, timbre e altura; desenvolvimento de estruturas operatórias (nomeadamente classificação e seriação, embora ainda sejam escassos os estudos nesta área).
- b) *Área psicomotora* - As ligações da música ao movimento parecem-nos essenciais e desnecessárias de comprovação experimental para o presente efeito uma vez que todos já podemos experimentar mais do que uma vez a sensação de movimento que existe nalguns trechos musicais não resistindo a efectuar alguns movimentos como o bater de pé ou um ligeiro balançar do corpo. Na realidade alguns tipos rítmicos são bastante convidativos a isso, como por exemplo a valsa ou uma marcha. As crianças, particularmente as mais novas, não resistem e não estando ainda aperreadas a preconceitos sociais dançam mesmo mechendo todo o corpo. Além deste aspecto, conhecido pelo senso comum, a manipulação de instrumentos musicais oferece um bom campo para trabalhar o controlo muscular (batendo forte ou fraco nos instrumentos de percussão) ou a velocidade do movimento (batendo rápido ou lento). Ainda no domínio dos instrumentos poderíamos citar tipos de coordenação mais fina e de coordenação olho mão (como por exemplo na execução de acompanhamentos com os instrumentos de lâmina - xilofones e metalofones);

c) *Área sócio-afectiva* - A música tem fundamentalmente uma componente grupal. Desde a música dita clássica ao "rock" encontramos grupos a fazer música. Assim, também podemos observar quando este domínio pode ser implementado através das actividades de educação musical. Mas esta optimização do desenvolvimento sócio-afectivo tem duas facetas distintas: uma individual e que se refere à expressão pelos sons (considerados aqui na sua forma mais vasta - desde a emissão vocal ou corporal até à emissão instrumental), possibilitando assim formas diferentes de comunicação interpessoal; outra grupal propriamente dita e que ao referir-se necessariamente à organização desses sons, o possibilita a aquisição de estratégias de relação interpessoal, nomeadamente no que se refere ao trabalho em grupo (pequeno ou grande) e às suas regras;

d) *Despiste de dificuldades específicas* - Também aqui a Educação Musical pode desempenhar um papel importante como instrumento de despistagem de dificuldades específicas. Podem de facto ser detectadas dificuldades rítmicas, dificuldades de coordenação psicomotora, dificuldades de expressão verbal, além de, como é evidente, dificuldades percepção auditiva. Em termos de mera hipótese podemos avançar que será possível, da mesma forma que se fez para o desenho, estabelecer uma linha desenvolvimentista de comportamentos musicais podendo estes servir para um estudo mais completo do desenvolvimento da criança. Além disso há que considerar ainda os aspectos referentes à utilização terapêutica da música, que não vamos aqui discutir por saírem claramente do âmbito deste artigo.

2 - RAZÕES METODOLÓGICAS - Relativamente a este grupo de razões parece-nos importante salientar, e no seguimento dos aspectos desenvolvimentistas que acabamos de referir, que as contribuições que a Educação Musical pode dar no jardim de infância se referem fundamentalmente à metodologia de trabalho de grupo e às possibilidades que este domínio possui de aplicação dos métodos activos e centrados na criança. Na realidade todas as actividades deste nível escolar (do domínio ou não da Educação Musical) deveriam ter em conta os princípios pedagógicos daquelas correntes. A Educação Musical no jardim de infância não se limita de forma alguma à aprendizagem de canções (ainda que estas devam ocupar um lugar central), trabalho muitas vezes bastante directivo

e limitado. Há todo um conjunto vasto de actividades de exploração, identificação, reprodução e produção de sons que, se devidamente orientado, permitirá transformar toda a Educação Musical num grande jogo, em que os interesses e comportamentos espontâneos das crianças assumem um papel preponderante, cabendo ao educador aproveitar essa espontaneidade que a criança manifesta e organizá-la com vista aos objectivos globais daquele nível de ensino. No fundo trata-se de permitir que a criança construa o seu próprio universo de sons, da mesma forma que se lhe permite que o faça relativamente ao grafismo e às cores. A esse propósito seguimos os princípios da Educação Nova tal como Gloton os referiu quanto à pintura afirmado que "não se pode compreender a pintura se ela não for experimentada, se não se misturarem as cores (...)" (2/126). Ora o mundo dos sons não é muito diferente e talvez não só para as crianças. Como se poderá entender a música sem nunca se experimentarem os sons? Talvez esta experimentação seja é muito mais perturbadora. Mas isso não retira o mérito à informação.

3 - RAZÕES CULTURAIIS - Também aqui a Educação Musical tem um papel importante a desempenhar, por um lado, na transmissão cultural e por outro na criação de cultura. O primeiro aspecto é relativamente fácil de se descrever e realizar por exemplo através da aprendizagem de canções na dupla vertente que esta aprendizagem encerra que é por um lado a própria aprendizagem da canção e por outro a transmissão de valores e saberes contidos nas canções e lenga-lengas - ou pela audição de obras musicais de todos os estilos e períodos históricos - não só as escritas para crianças mas também outras que as crianças ouvem com bastante entusiasmo, em particular se se utilizarem as técnicas de audição activas.

Quanto aos aspectos de criação cultural estes são mais difíceis de operar. Não querendo aqui cair na discussão da "arte infantil" nem da formação de artistas (se é que eles podem ser formados) pensamos que este aspecto será basicamente um aspecto a longo prazo e que tem a ver com a relação que as crianças futuramente estabelecerem com a música, a qual pode ser passiva, isto, de meros consumidores de música, ou pelo contrário uma relação activa, entendida aqui como pessoas que utilizem a música nas suas relações com o mundo. E isto pode ir da simples expressão pelo som à prática de um instrumento, canto ou até pela opção da música como profissão.

Qualquer uma destas razões nos parece suficientemente válida para se tomar a sério a Educação Musical no jardim de infância. Não significa isto que os profissionais deste nível de ensino não estejam sensibilizados para a Educação Musical. No entanto parece-nos que faltam condições institucionais para a levar a bom termo. E essas condições são ao nível da sua formação base (o que justifica a prática corrente de recorrer a professores especializados), ao nível das condições materiais existentes no jardim de infância (habitualmente carentes de material de Educação Musical) e ao nível de orientações curriculares e metodológicas (com objectivos e estratégias minimamente definidos).

UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO MUSICAL NO JARDIM DE INFÂNCIA

Considerando então a perspectiva teórica e os condicionalismos já referidos parece-nos pois importante passar à apresentação do que consideramos ser um plano viável de intervenção musical no jardim de infância. As características principais deste plano que nos parece tornarem-no num plano passível de aplicação imediata são as seguintes:

- utilização de materiais pouco dispendiosos, e na sua maioria existentes nos Jardins de Infância;
- utilização de técnicas que dispensam conhecimentos musicais profundos, permitindo a orientação das actividades pelo educador;
- possibilidade de ser adaptado a diferentes idades, pelo estabelecimento de gradientes nas actividades a propor.
- utilização de metodologias activas, permitindo que a criança fundamentalmente manipule os diferentes materiais (sons e fontes sonoras instrumentais musicais ou não).

Assim a nossa proposta de trabalho desenvolve-se em sobre cinco tipos de conteúdos educativos;

1. As Propriedades do Som
2. A Canção
3. Os Instrumentos Musicais
4. A expressão Musical
5. As Audições Musicais

As propriedades dos sons são o elemento fundamental para qualquer desenvolvimento da acuidade da percepção auditiva e também de uma propedêutica da Educação Musical. E são-no porque, quer os consideremos na sua dimensão física quer na sua dimensão estética, eles são as partes constituintes de todas as sensações auditivas. O seu estudo deve ser feito pela audição e produção de sons por parte das crianças de forma a que estas tomem consciência de uma realidade que as cerca, e adquiram um maior domínio de um meio de comunicação e expressão específicos.

A canção, pelas suas características próprias de ligação do som à palavra, pela riqueza educacional e cultural que possa possuir e ainda pela grande aceitação que tem na criança, deve ser o ponto central de todo este plano. Nós, adultos, não cantamos, ou cantamos pouco. Porque não sabemos as canções, porque temos vergonha, porque somos "duros de ouvidos" etc. Inventariamos aqui, por certo muitas explicações desnecessárias. Os estereótipos e preconceitos de que estamos dotados explicariam isso. Ora a criança canta. E canta natural e espontaneamente. Canta o que sabe e o que inventa. E sendo esta uma actividade quase natural nela, seria absolutamente incompreensível que este aspecto não fosse a coluna dorsal de toda esta proposta. Além desta razão, há ainda a considerar todo o trabalho de Educação Musical, de Expressão Plástica, Dramática e Verbal que se pode efectuar a partir de uma simples canção e que se encontra sumariamente especificado mais à frente.

Os instrumentos musicais são por natureza objectos de admiração por parte dos adultos e das crianças. Com uma diferença: um adulto não retira qualquer som de um piano porque não sabe tocar; a criança não hesita em experimentar todas as possibilidades que o instrumento lhe dá para retirar sons, que ela vai usar para seu belo prazer. Por isso eles são importantes para a Educação Musical como fontes de sonoridades novas e diferentes, mas também como objectos através dos quais a criança pode comunicar com os outros. E quando referimos instrumentos musicais não nos referimos só aos convencionais. Também aos improvisados e aos contruídos pela própria criança (que talvez lhe dêem mais prazer de que um xilofone desafinadíssimo comprado na feira).

A expressão musical é talvez um outro ponto central de todo este plano. Não se trata aqui de formar músicos, nem tão pouco de fazer exclusivamente uma iniciação musical. Trata-se de dar um novo elemento relacional à criança: o som. E da mesma forma que se lhes permite exprimirem-se através do movimento,

grafismo e da palavra, também a expressão pelo som deve ocupar um espaço no trabalho a desenvolver no Jardim de Infância, para que as condições que se proporcionam ao desenvolvimento global da criança sejam enriquecidas. A expressão traduz-se sempre num comportamento orientado para um determinado fim. E aqui distingue-se da Educação. Esta deve permitir, entre outras coisas a expressão. Não deve esgotar-se nela. Assim, no processo educativo por que a criança passa no Jardim de Infância deve haver o espaço também para a expressão pelos sons, que em última análise constitui o fim último deste plano.

Finalmente surgem as audições musicais. Ouvir música é mais do que um simples acto de ligar o aparelho de reprodução de sons; isso é ter a música como plano de fundo de uma outra qualquer actividade. E quem não gosta de uma música suave para reflectir um pouco, ou como abafador dos momentos de silêncio entre uma conversa de amigos? E quem não conhece as vantagens de uma música bem ritmada para a execução de certas tarefas? Enfim, isto é um pouco do que todos fazemos no nosso dia a dia. Mas a audição musical em Educação Musical propõe-se um fim diferente. Em primeiro lugar procura transmitir um saber cultural, em segundo lugar procura uma sensibilização estética; por fim procura ser um elemento gerador de cultura. Para as crianças também funciona da mesma forma. E elas, mais do que ninguém devem poder ouvir todos os tipos de música de todos os períodos históricos. Mas o ouvir para a criança é sempre um ouvir activo. Por isso, as audições activas devem também ter um espaço privilegiado neste plano. E não há que ter medo de fazer as crianças ouvir os grandes mestres da música clássica, do jazz, ou de qualquer outro estilo. Há sim que ter cuidado na forma como proporcionamos essa audição. E a técnica das audições activas, desenvolvida por pedagogos musicais como Orff, Willems ou Wuytack respondem plenamente a essa necessidade.

Quanto à organização curricular destas áreas ela não é vertical mas sim horizontal, sendo trabalhados simultaneamente conteúdos de todas elas. Cada uma delas responde a um conjunto de objectivos devidamente integrados no espírito de trabalho da Educação Pré-Escolar, visando conseqüentemente o desenvolvimento global e harmonioso da criança, e não a objectivos referentes a conteúdos de uma Educação Musical. Esses objectivos, e não existindo uma taxonomia devidamente adequada à educação pela arte, tão pouco à Educação Musical, deverão procurar dar resposta aos motivos pelos quais este tipo de conteúdos são importantes na Educação Pré-Escolar. Assim, eles devem obedecer a critérios desenvolvimentistas

englobando aspectos de desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afectivo, reforçando portanto a ideia base de que, neste nível educativo se pretendem formar pessoas e não músicos, isto é, pretende-se "educar pela arte e não para a arte" (2/123), e a critérios culturais (uma vez que os motivos metodológicos apresentados referem-se à natureza dos conteúdos a abordar e à metodologia geral de trabalho no Jardim de Infância e não a conceitos de ordem curricular).

A definição e reacção de objectivos é, no entanto, algo de bastante complexo, e em particular numa área como a Educação Musical onde além de factores de ordem técnica assumem particular relevo factores de ordem afectiva. E dentre uma gama de possibilidades que vai desde o enunciar de objectivos demasiado generalistas ao enunciar de objectivos demasiado estreitos e obdecendo a critérios comportamentais quase milimetricamente definidos, há que fazer uma opção. Na verdade, o primeiro caso quase nada nos diz acerca do que pretendemos com esta Educação Musical, o segundo arrisca-se a ser demasiado vasto para se tornar operacional, como acontece por exemplo na "Enciclopédia de la Educación Preescolar" (cf. 1/361 e ss.) onde nada menos que sessenta e um objectivos gerais são enunciados, divididos por onze dimensões educativas. Não querendo retirar o valor e a utilidade de semelhante tarefa, parece-nos no entanto que esta é pouco frutuosa do ponto de vista prático.

Assim, no nosso caso, tentámos situarmo-nos num meio termo, e dividimos os nossos objectivos nos três domínios clássicos, e que passamos a apresentar:

1 - Domínio Cognitivo

- 1.1 - Desenvolver a memória auditiva;
- 1.2 - Aprendizagem de conceitos relativos às propriedades dos sons;
- 1.3 - Desenvolver a construção de estruturas operatórias concretas (classificação e seriação);
- 1.4 - Identificar diferentes fontes sonoras.

2 - Domínio Psicomotor

- 2.1 - Desenvolver a percepção auditiva;
- 2.2 - Desenvolver aptidões motoras e rítmicas;

- 2.3 - Desenvolver o domínio sobre o aparelho formador;
- 2.4 - Manipular diferentes fontes sonoras.

3 - Domínio Sócio-afectivo

- 3.1 - Desenvolver aptidões de comunicação interpessoal;
- 3.2 - Desenvolver aptidões de trabalho em grupo;
- 3.3 - Desenvolver atitudes positivas em relação à música;
- 3.4 - Desenvolver a sensibilidade musical.

Apesar de criticável, este enunciar de objectivos parece-nos que é prático e possibilita ao educador o seu desdobrar em objectivos específicos consoante os conteúdos que estiver a trabalhar.

Para alcançar estes objectivos a nossa proposta inclui uma gama de conteúdos os quais são o desdobrar lógico das cinco grande áreas de intervenção que indicámos, e que passamos também a apresentar:

1 - As Propriedades do Som

- 1.1 Altura (grave/agúdo)
- 1.2 Intensidade (forte/fraco)
- 1.3 Duração
- 1.4 Timbre

2 - Canção

- 2.1 Exploração
 - a) melódica
 - b) ritmica
 - c) verbal
 - d) dramática
- 2.2 Aprendizagem
- 2.3 Instrumentação

3 - Instrumentos Musicais

- 3.1 Improvisados (exploração e utilização)
- 3.2 Rudimentares (exploração de materiais, construção e utilização)
- 3.3 "Orff" (exploração e utilização)
- 3.4 De Orquestra (identificação)

4 - Expressão Musical

- 4.1 Sonorização de histórias
- 4.2 Invenção melódica (com poemas e lenga-lengas)
- 4.3 Iniciação a formas de notação musical não convencionais

5 - Audições Musicais

5.1 Audições activas

Numa breve referência aos aspectos metodológicos, este plano permite a adequação plena à metodologia prevista para o Jardim de Infância: o jogo e a descoberta.

A utilização de jogos sonoros e musicais não acarreta problemas para o Educador de Infância, bastando para isso recorrer à bibliografia existente.

CONCLUSÃO

Em termos de conclusão, esta reflexão e a relação lógica dos diferentes elementos nela implicados permitem por certo esperar um conjunto de atitudes e comportamentos mais positivos relativamente à música e à Educação Musical. Essas atitudes, a manifestarem-se, poderão ser um forte incremento para o desenvolvimento humano, para um maior nível cultural da população escolar e consequentemente para um maior investimento das pessoas em aspectos ligados à cultura e à arte, num sentido global, e à música em particular, e isto não numa

perspectiva de criação de obras de arte mas sim de relacionamento com a obra de arte.

Relativamente ao plano que propomos ele não constitui grande novidade sob o ponto de vista dos conteúdos selecionados. No entanto a sua organização curricular parece-nos importante ainda que, por razões de espaço/tempo, só a tenhamos operacionalizado relativamente a um conjunto de objectivos. Estes são, todavia, o princípio e o fim da acção educativa, constituindo o tronco do qual vão ser retirados todos os outros elementos (estratégias, meios e processos de avaliação).

BIBLIOGRAFIA

CEREZO, S. S., dir - Enciclopedia de la Educacion Preescolar, Vol. Expresson Plástica/Música, Madrid, Santillana, S.A., c. 1987.

GLOTON, R. - A arte e a Formação Geral na Educação Nova, Educação Nova e Mundo Moderno, dir. Gaston Mialaret, Lisboa, Arcádia, s.d.

KELLY, A. V. - O Currículo - Teoria e Prática, S. Paulo, Harper & Row do Brasil, Ltd., 1980 (c. 1977).

PERDIGÃO, M. - Educação Artística, Sistema de Ensino em Portugal. Coord. Silva, M. e Tamen, M. I., Lisboa, F.C.G., 1981.

