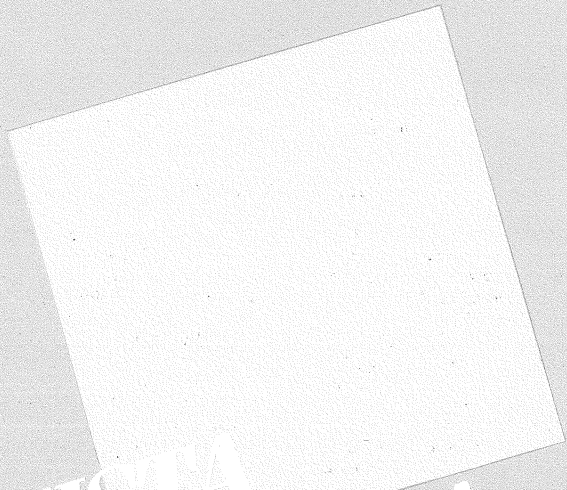


ÍNDICE

Apresentação <i>José Ribeiro Dias</i>	1
Formação de professores: Desenvolvimento dialéctico e dialéctica no ensino <i>Luis Joyce - Moriz</i>	5
Attribution theory in education <i>Bernard Weiner</i>	21
A massificação escolar <i>Eurico Lemos Pires</i>	27
Reflexions personnelles sur le choix de quelques objectifs pour la formation des enseignants <i>Gaston Mlalaret</i>	43
Construção de metáforas e formação psicológica de professores <i>Sara Baltha Santos e Oscar Concalves</i>	63
Ansiiedade nos testes e exames: Factores cognitivos e afectivos <i>José Fernando Cruz e Artur Mesquita</i>	79
Consciência linguística e nível de leitura: Que relação? Ou ler ou não ler... Eis a questão <i>Maria Inês Sim - Sim</i>	95
Relacion de las actitudes de padres y profesores con la actitud matemática del niño <i>Maria Nieves Quintes del Castillo</i>	103
O ensino da História: Que História ensinar? <i>Margarida Maria Felgueiras</i>	111
CAI approaches to microcomputer usage: A necessary balance <i>James Parker</i>	123
A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano <i>Oscar Concalves e José Fernando Cruz</i>	127
Problemas actuais da Educação em Portugal	
A formação de professores a luz da Lei de Bases do Sistema Educativo <i>Manuel Ferreira Patrício</i>	147
A reforma do sistema educativo, a educação secundária e a disciplina de Filosofia <i>José Ribeiro Dias</i>	167
Sobre um estudo de avaliação da profissionalização em exercício <i>Adelino Carneiro Martins</i>	177
Recensões	183
Reuniões científicas	193



REVISTA
PORTUGUESA
DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução de educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abordem, dentro do possível, tudo o que lhe diga respeito (projectos de investigação, congressos, encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudo de inovações, avaliação de experiências, etc.); (3) proporcionar informação crítica sobre o que de mais importante acontece em matéria de educação, a nível nacional e internacional.

DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

DIRECTOR-ADJUNTO

Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

REDACÇÃO

Amadeu Alvarenga, *Universidade do Minho, Portugal*
Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*
José Carlos Casulo, *Universidade do Minho, Portugal*

José Fernando A. Cruz, *Universidade do Minho, Portugal*
Maria do Céu Melo, *Universidade do Minho, Portugal*
Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*

CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bártolo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*
David Elkind, *Tufts University, E.U.A.*
David Moshman, *University of Nebraska, E.U.A.*
Donald Cruickshank, *The Ohio State University, E.U.A.*
Edgar Stones, *University of Birmingham, Inglaterra*
Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*
Erich Perlwitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Florence Peronek, *University of British Columbia, Canada*
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*
George Forman, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Gery D'Ydewalle, *University of Louvain, Bélgica*
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*
Hariharan Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*
Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*
Herbert Zimiles, *University of Michigan, E.U.A.*
Hermine Sinclair de Zwart, *Université de Genève, Suíça*
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*
Jack Lochhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*
Jeanette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*

Joaquim Bairrão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*
José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Kenneth M. Zeichner, *University of Wisconsin, E.U.A.*
Kenneth R. Howey, *University of Minnesota, E.U.A.*
Kevin W. Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*
Luis Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Luis Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Manuel Patrício, *Universidade de Evora, Portugal*
Manuel Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Manuel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Marcel Postic, *Université de Nantes, França*
Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*
Octavi Fullat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Óscar Gonçalves, *Universidade do Porto, Portugal*
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*
Ramon Albuerno Lopez, *Universidad de Oviedo, Espanha*
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*
Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Serban Ionescu, *Université du Québec, Canada*
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*
Tatiana Slama Cazacu, *University of Bucharest, Roménia*
William Spence, *University of Ulster, Irlanda*

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (3 números/ano) pelo Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.
Assinaturas (Volume 1, 3 números): Individual - 1.500\$00 (Portugal), USD \$15 (Espanha), USD \$20 (Resto da Europa, Brasil e África), USD \$25 (Outros países); Institucional - 2.500\$00 (Portugal), USD \$20 (Espanha), USD \$30 (Resto da Europa, Brasil e África), USD \$45 (Outros países).

Composição: Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário, Universidade do Minho.
Impressão: Tilgráfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 4700 Braga.

Tiragem: 2.000 exemplares.

Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

Redacção, Administração e Publicidade: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Unidade de Ciências da Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 27776; Telex: 32135 U MNHOP

© 1988, Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário - Universidade do Minho.

APRESENTAÇÃO

José Ribeiro Dias
Universidade do Minho, Portugal

A Revista Portuguesa de Educação surge num momento em que o Sistema Educativo Português se encontra afectado por movimentos de fundo capazes de alterar o curso da sua história.

Em primeiro lugar, verifica-se um desenvolvimento acelerado da pesquisa nos domínios ligados à educação.

Durante muitos anos, ressalvadas notáveis e meritórias excepções e provavelmente devido à não existência de escolas de educação a nível superior, tal investigação foi extremamente escassa.

Há cerca de três lustros, a situação começou a alterar-se devido a múltiplos factores de entre os quais podemos destacar: a criação, nas Universidades Antigas e nas Universidades Novas, de cursos de formação de professores para os ensinos secundário e preparatório a nível de graduação (bacharelatos e licenciaturas) e a seguir de cursos de formação de formadores a nível de pós-graduação (mestrados); o desenvolvimento de grupos de docentes-investigadores ligados aos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências, às Unidades e Departamentos das Universidades Novas, às Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, aos Centros Integrados de Formação de Professores e às Escolas Superiores de Educação; a constituição, aqui e além, de equipas de intervenção nos domínios mais variados da educação formal, não formal e informal que, entretanto, foram capitalizando muito "saber de experiência feito"; o estímulo e apoio que vêm sendo prestados à observação, à reflexão, à crítica e à investigação em todas as suas formas.

Nos últimos anos, a um ritmo talvez ainda lento, mas regular, começaram a surgir os resultados em forma de relatórios, projectos, propostas de investigação-acção, comunicações a reuniões científicas, provas, dissertações e teses orientadas para a obtenção de graus e títulos académicos. A necessidade de publicação destes resultados vem dando origem à produção de livros e ao lançamento de revistas a mais jovem das quais, neste momento, se apresenta e saúda as suas congéneres e lhes deseja as maiores prosperidades a bem da causa em que todos nos encontramos empenhados.

Temos depois o processo de aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo. Na sequência das múltiplas tentativas, propostas e experiências que, sobretudo a partir de 25 de Abril, se vinham ensaiando em domínios sectoriais, a Lei de Bases de 1986 desencadeou um processo de reforma da educação no país que atinge, em extensão e profundidade, os conceitos da filosofia que lhe está subjacente, os vectores da política, as linhas de força da estratégia, as estruturas organizativas, os conteúdos, os métodos e os sistemas de avaliação.

A discussão em curso sobre as coordenadas da sua aplicação vem sendo largamente participada e a consciencialização das suas dificuldades tem sido interiorizada, tornando-se evidente que o processo da Reforma constitui uma tarefa delicada e difícil, a exigir de todos nós um grande esforço de vigilância e reflexão, clarividência e abertura, participação e diálogo, comprometimento e isenção, no sentido de conseguirmos explorar todas as virtualidades contidas nos documentos legais e evitar que a reforma se limite a uma mudança superficial de slogans e de rotinas, em vez de se concretizar na mudança de mentalidades e atitudes.

E porque uma tal revolução vai ser por natureza morosa e exigente, propomos fazer causa comum com todos os que estejam dispostos a insistir, persistir, acaso resistir e nunca desistir do esforço que permita leva-la até ao fim.

Finalmente cumpre ter em conta o processo que se desenvolve, em ritmo acelerado, da inserção do país em contextos internacionais mais amplos, designadamente o da Europa Comunitária. Também, no curto período dos últimos três lustros, percorremos um caminho longo que vai do isolamento ao convívio internacional e que, após os períodos de negociações preparatórias e de integração formal na Europa dos 12, se projecta, através do Acto único e no horizonte de 1992, para formas mais aperfeiçoadas de unidade europeia.

Verifica-se assim que à dimensão económica que inicialmente caracterizava a Comunidade Europeia, vêm-se juntando outras dimensões de natureza geográfico-histórica, sócio-política, cultural e, conseqüentemente, educativa.

Sobre este último ponto e de acordo aliás com a evolução que se observa noutras zonas avançadas do globo, alastra o consenso sobre o facto de que, se na primeira revolução industrial a economia constituía o sector base, na revolução industrial dos nossos dias esse lugar pertence cada vez mais à educação, razão pela qual ela se vem tornando e tornar-se-á mais ainda um sector prioritário.

A consciência do potencial que representa o conjunto dos países da Europa e das oportunidades do momento impele-nos a colocar o nosso esforço ao serviço de uma política educativa comunitária que possa traduzir-se de imediato em formas de aproximação linguística, de criação de estruturas coordenadas de formação e certificação, de debate de ideias, de mobilidade de investigadores.

Desta situação decorrem a justificação da existência da nova revista e as metas essenciais que ela se propõe atingir:

- difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros;
- constituir um forum de estudo e debate permanente sobre a evolução da educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores e sub-sectores (educação escolar nos seus diversos níveis, educação especial, educação pré, pós e extra-escolar, educação de adultos, educação permanente e comunitária, formação profissional, formação inicial, em serviço e contínua de professores e educadores, etc.) que abordem, dentro do possível, exaustivamente, tudo o que lhes diga respeito (projectos de investigação, congressos e encontros, livros e artigos, diplomas legislativos, estudo de inovações, avaliação de experiências, etc.);

- proporcionar informação crítica sobre o que de mais importante acontece no mundo em matéria de educação, a nível regional (Europa) e internacional (documentos da UNESCO e outras instituições supra-nacionais, movimentos de ideias, experiências inovadoras, associações, congressos, publicações).

A gama dos destinatários da revista estende-se assim a toda a comunidade educativa ou comunidade preocupada com a educação no sentido abrangente em que hoje a entendemos:

- encarada na perspectiva de uma abordagem sistémica que implica a reflexão sobre as filosofias que a fundamentam, as ciências que a esclarecem e as tecnologias que a aplicam, bem como a adopção de políticas educativas globais no que respeita à investigação, à articulação dos seus resultados com os mecanismos de decisão, às estratégias e às realizações práticas;
- definitivamente reconhecida como prioridade absoluta para o desenvolvimento integrado das populações;
- considerada, neste país, como a chave da resolução dos grandes problemas tais como a superação das assimetrias entre as zonas urbanas e as rurais, a inserção na Europa, o acesso à era das novas tecnologias.

Mais concretamente, são destinatários da revista:

- investigadores de todos os sectores e níveis;
- educadores na acepção global do termo (pais e responsáveis de educação, educadores de infância e de adultos, animadores comunitários, etc.);
- professores dos ensinos básico, secundário e superior, e, de entre estes últimos, não apenas os membros dos departamentos de educação mas também os de todos os outros departamentos;
- outros técnicos integrados em equipas educativas (médicos, psicólogos, orientadores, sociólogos e assistentes sociais, tecnólogos, operadores, etc.);
- responsáveis pelo funcionamento do sistema a nível central, regional e local, gestores, inspectores, administradores;
- instituições que dependem da educação e/ou de que a educação depende (educativas, culturais, escolares, científicas, políticas, cooperativas, sociais, económicas, empresariais).

Na perspectiva da educação comunitária, à vasta gama de destinatários corresponde uma gama vasta de colaboradores.

Contando à partida com a contribuição dos membros e de outros investigadores

de alguma forma ligados ao Centro de Estudos Educacionais e Desenvolvimento Comunitário da Unidade de Educação da Universidade do Minho, a revista encontra-se aberta à colaboração dos investigadores no âmbito das chamadas "Ciências da Educação" tanto nacionais como estrangeiros.

O elenco dos membros do Conselho Científico Consultivo - a cuja contribuição presto aqui o nosso agradecimento e homenagem - e dos colaboradores deste primeiro número são disso testemunho e exemplo.

Será especialmente bem vinda a colaboração de carácter interdisciplinar ou que aponte para a transdisciplinaridade ou que incida sobre o esclarecimento epistemológico da Ciência da Educação e das suas dimensões, sobre o seu peculiar objecto ou objectivo ou projecto, sobre os processos metodológicos mais adequados designadamente os que têm a ver com a investigação-acção e investigação partilhada, numa palavra, sobre os problemas fundamentais ligados à complexidade da prática educativa e ao estatuto da pedagogia.

Serão ainda especialmente bem recebidos os contributos da investigação realizada por equipas interdisciplinares na medida em que a "realidade complexa" da educação exige o "pensamento complexo" da investigação que, por sua vez, só poderá emergir não de especialistas isolados mas de verdadeiras equipas interdisciplinares especializadas em pesquisa educacional.

Como formas complementares de colaboração, dar-se-á relevo à recensão de livros, ao intercâmbio de revistas e será reservado algum espaço para a intervenção dialogante de leitores ao nível de reflexão, diálogo e pesquisa.

Todas estas formas de colaboração poderão exprimir-se, para além da língua pátria, nas principais línguas da Comunidade Europeia e apenas ficam sujeitas às limitações decorrentes, no plano formal, das normas de apresentação e, no plano contéudal, das exigências de nível científico, definidas pelo Conselho Científico Consultivo.

Relativamente à periodicidade e por imperativo da necessidade de compaginar objectivos, interesses e recursos disponíveis, é fixada, por agora, em três números/ano sendo um deles sempre que possível, de natureza temática.

Seja-me permitido terminar com uma palavra de agradecimento a todos os colaboradores pelas tarefas já realizadas e com um voto de bom trabalho para todos aqueles que escrevendo, lendo, dialogando, se proponham colaborar connosco nas tarefas futuras, ao serviço da causa da educação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESENVOLVIMENTO DIALÉCTICO E DIALÉCTICA NO ENSINO

Luís Joyce-Moniz

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo - O autor analisa e discute a formação de professores numa perspectiva dialéctica e construtivista, partindo de três asserções fundamentais: 1) A educação sofre, em grande parte, dos males reducionistas da ciência; 2) É possível escapar a uma concepção reducionista dos alunos; e 3) A formação de professores pode incluir a actual contestação ao reducionismo científico tanto de modo reflexivo como interventivo. As orientações conceptuais e metodológicas que enquadram o aluno em termos de estabilidade, previsibilidade e dependência são rejeitadas, preconizando-se a sua substituição por orientações que considerem o aluno como interlocutor dialéctico do professor e como um indivíduo activo, capaz de trazer para a dialéctica do processo de ensino um importante contributo cognitivo e sócio-afectivo. Finalmente, salienta-se a necessidade de dar prioridade ao treino das aptidões metacognitivas dos professores no seu processo de formação e de promover uma metodologia dialéctica no processo de ensino, que crie condições apropriadas ao desenvolvimento epistemológico do aluno.

Talvez não seja ainda do conhecimento geral que, nestes últimos vinte ou trinta anos, nos areópagos da Filosofia da Ciência, tem ocorrido uma acesa luta de guerrilha contra os sistemas de crenças positivistas e empiristas, que têm gerido as orientações conceituais e metodológicas da grande maioria dos cientistas das democracias europeias e americanas. E se a contestação fosse permitida noutros lados, passar-se-ia exactamente o mesmo.

No assalto ao reducionismo do Associacionismo e do Empirismo, ataca-se, por exemplo, que o objectivo da Ciência deve ser a **estabilidade** do conhecimento, justificando-a pelas provas e certezas da experimentação, que a análise de entidades, isoladas e isoláveis, combinando-se por proximidade temporal ou espacial, deve conduzir a Ciência a resultados e efeitos rigorosamente **previsíveis**, ou que o objecto do conhecimento **está sujeito** à imparcialidade ética, ou à observação objectiva, do cientista. Deste modo, os novos guerrilheiros arvoram hinos em prol de uma fenomenologia não-justificacionista (Hayek, 1978; Weiner, 1970), de uma dialéctica modernizada (Rychlak, 1968), de um interaccionismo autêntico (Mahoney, 1976; Popper, 1975), ou de um construtivismo integrador (Brown, 1973; Watzlawick, 1984).

Fora do domínio estrito da Filosofia da Ciência, deparamos com outras expressões significativas desta luta anti-reducionista, por exemplo, no ataque feito por Ylia Prigogine (1980) à segunda lei da termodinâmica e ao conceito de entropia, e a consequente teoria de expansão de sistemas a partir de uma dialéctica de equilíbrio. Mas recordemos que já Max Planck recusava a linearidade associacionista da Física Clássica, introduzindo, com a teoria quântica, a necessidade de se considerarem a incerteza e a contradição como alternativas do determinismo molecular das ciências ditas exactas.

A guerrilha, a que me refiro, ultrapassa largamente a contestação do dogmatismo científico, ou das ilusões de muitos cientistas. A este nível, quando se criticam os atributos científicos clássicos, não se evita pôr em causa o velho problema epistemológico da possibilidade do conhecimento - qualquer conhecimento - e,

naturalmente, da possibilidade de acesso a esse conhecimento. O problema da autoridade epistemológica conduz às questões da estabilidade, da previsibilidade e da dependência conceitual dos conhecimentos adquiridos ou a adquirir.

Estando os meios da Educação muitas vezes em interacção conceitual e metodológica com os meios da Ciência, ao colocar em dúvida a autoridade epistemológica do cientista, ou as condições em que acede ao conhecimento, pode-se, do mesmo modo, questionar a autoridade epistemológica do professor, ou as condições em que transmite esse conhecimento. Correlativamente, pode-se questionar as relações do professor com o seu interlocutor dialéctico, o aluno.

As minhas reflexões vão ser orientadas por três asserções. E como todas as asserções, em Ciências Humanas, ou talvez mesmo nas outras, devem manter um valor heurístico, as investigações que mencionarei devem ser consideradas como tentativas para apontar tendências e nunca certezas ou provas irrefutáveis.

A primeira asserção é que a Educação sofre, em grande parte, dos males reducionistas da Ciência. O aluno não chega a ser o objecto do conhecimento do professor, porque este se esquece que também ele é objecto de conhecimento para o aluno. Em vez de dois observadores e dois observados, há apenas um observador e um observado. Em vez de duas vias de transmissão do conhecimento, circula-se em via única. E dão-se acidentes. O interlocutor, que o professor se esforça por caracterizar em termos de estabilidade, previsibilidade e dependência, cognitiva e emocional, é uma entidade abstracta. No entanto, esta fabulação prejudica o aluno concreto, activo e criador, que contradiz, ou melhor, ousa contradizer, muitas das definições e previsões do professor. Ou, o que é mais grave, ousa escapar ao seu controlo intelectual e emocional.

A segunda asserção é que é possível escapar a esta concepção reducionista dos alunos. Os professores podem olhar os interlocutores como seres criadores de significações, e não como escravos de determinismos externos, sociais e societais, ou mesmo internos, do tipo hereditário, energético ou inconsciente. E, no processo da sua formação, essa possibilidade pode ser-lhes dada através da exploração, conceitual e metodológica, do *quando* e do *como* é que o aluno constrói, ou desenvolve, os seus sistemas de significações (Joyce-Moniz, no prelo). Incluído nestes, pode estar, evidentemente, o repúdio pelos alunos dos sistemas de significações dos professores.

A terceira asserção é que a formação de professores pode incluir a actual contestação ao reducionismo científico tanto de modo reflexivo como interventivo.

Pela nossa parte, e dentro de uma perspectiva dialéctica e construtivista, o estudo do desenvolvimento epistemológico do aluno deve conduzir ao desenvolvimento dialéctico do professor e este deve permitir facilitar, em retorno, o desenvolvimento epistemológico do aluno. Mas quando refiro o desenvolvimento dialéctico do professor, tenho em conta, não só a evolução das suas aptidões dialéctico-persuasivas no processo de ensino mas, acima de tudo, o conhecimento e o domínio da dialéctica da sua epistemologia pessoal, ou natural. Isto significa que a epistemologia natural do professor não deve nunca afastar-se do conhecimento da epistemologia natural do aluno. E, naturalmente, que a dialéctica persuasiva do primeiro não tem que alienar a dialéctica da epistemologia do segundo (Joyce-Moniz, no prelo).

CONSEQUÊNCIAS DA ESTABILIDADE, PREVISIBILIDADE E DEPENDÊNCIA ATRIBUÍDAS AO ALUNO

É corrente afirmar-se que a Psicologia é um campo demasiado sério para ser entregue aos psicólogos, à semelhança do que se diz da Política e dos políticos. Resta saber se a Educação, um campo pelo menos tão respeitável como a Psicologia e a Política, se pode confiar aos psicólogos. Existem inúmeras maneiras de avaliar esta questão. Permitam-me mencionar apenas uma, que se relaciona de perto com a primeira asserção sobre os males positivistas e associacionistas que transbordam de certa ciência para certa educação. Que retrato, que imagem, ou que estereótipo do aluno é que a Psicologia tem, habitualmente, oferecido aos profissionais da Educação? Precisamente, nada mais do que retratos, imagens e estereótipos, que visam fixar, ou gelar, o comportamento dos alunos.

Deste modo, a Psicologia, depois de servir o misticismo conceitual dos psicólogos, reducionistas do consciente ou reducionistas do inconsciente, passa a ser o principal instrumento, utilizado pelos professores, para reduzir inseguranças e ansiedades pedagógicas. E este pseudo-factor de segurança funciona, consciente ou inconscientemente, quase sempre em detrimento do aluno. Se o comportamento deste se pretende caracterizar em dimensões psicológicas, então é porque se acredita que ele transporta traços de personalidade igualmente estáveis. Ou então, um conjunto de aptidões estruturalmente imutáveis (Vernon, 1952) que, evidentemente, se podem medir.

A ilusão da estabilidade conduz, pois, à ilusão da previsibilidade. O aluno, que se pode definir em traços estáveis, ou em aptidões fixas, é o ser previsível. Mesmo quando manifesta reacções totalmente inesperadas. E é previsível, porque se pode avaliar a sua estabilidade, caracterizando uma personalidade numa nosologia estabelecida *a priori*, ou medindo as suas aptidões inteligentes nas correlações factoriais ou na curva normal. Muito à maneira do cientista que acredita piamente que pode predizer os acontecimentos, que ocorrem na Natureza, incluindo os outros e ele próprio, utilizando metodologias que se resumem à manipulação de variáveis independentes, para observar os seus efeitos em variáveis dependentes, efeitos que, antes da experiência, são pressupostos existir para definir a dita independência das variáveis.

Uma tautologia semelhante acontece na Educação. O aluno é previsível porque as suas características estáveis podem ser definidas, e as certezas predictivas vão

ajudar a incrementar uma visão de imobilidade e de coerência cada vez maior. Por sua vez, as atribuições de estabilidade e de previsibilidade ao aluno, vão reforçar o professor na sua actividade de avaliador ou diagnosticador de personalidades, ou de concepções factoriais da inteligência. É claro que esta actividade quasi-obsessiva só se torna possível, quando os próprios psicólogos se dignam revelar aos professores as suas chaves cabalísticas, nosológicas, ou factoriais. O que fazem amiúde, graças à sua bem conhecida generosidade conceitual.

De uma perspectiva dialéctico-construtivista, as coisas não são vistas assim. Por exemplo, se definissemos os nossos traços de personalidade pela observação dos diferentes sistemas de crenças, utilizados nas nossas argumentações sociais, ou no nosso monólogo íntimo, ou que orientam as nossas acções motoras - para já não falar, falando, das reacções psicossomáticas -, concluiríamos que o **construto** de personalidade é, apenas, reflexo de um sistema de crenças pouco desenvolvido. É teleológico, na asserção mais ditatorial do termo; de um anti-relativismo e um anti-interaccionismo primário; e, sobretudo, divinamente implacável para as pessoas, crianças, adolescentes ou adultos, que dependem familiar e/ou institucionalmente da hipotética avaliação dessa personalidade.

E se escolho este conceito, e não outro, é porque penso que a personalidade, para além de constituir uma forma absurda de **metáfora da continuidade da nossa discontinuidade**, denota, igualmente, os perigos de uma formalização epistemológica unilateral. Com efeito, o psicólogo inventa a ideia de personalidade, assim como o cientista avança com a de variável independente, para interromper aquilo que podemos designar **crescimento epistemológico** do indivíduo avaliado. Ele é unilateralmente condenado a permanecer numa classe, nosológica ou outra, estabelecida *a priori* pelo sistema de crenças do avaliador. A omnisciência deste trava, literalmente quando uma decisão institucional é a consequência da avaliação, o crescimento epistemológico da pessoa e, com ele, as suas emoções e acções. A pessoa é identificada pela totalidade, imaginada pelo psicólogo ou pelo professor, à maneira do doente que é assimilado à doença.

As concepções factoriais da inteligência não me parecem constituir alternativas mais válidas, ou epistemologicamente mais pertinentes, do que as de traços de personalidade. Talvez devido às caracterizações insuficientes das variáveis psicométricas em termos de processos psicológicos (Miranda, 1985), os modelos factoriais continuam a negar a dialéctica do comportamento humano, e as sequências do desenvolvimento dos mecanismos da inteligência. Por outras palavras, a Psicologia Diferencial da estabilidade, e da previsão da estabilidade, infelizmente ainda não cedeu o passo a uma **psicologia diferencial da transformação**, e da previsão da transformação, dentro das concepções factoriais das aptidões intelectuais. Mas, como se verá, é bem possível que essa "psicologia diferencial dos processos psicológicos" já exista, inserida numa perspectiva dialéctico-construtivista do desenvolvimento individual (Joyce-Moniz, no prelo).

As ilusões da estabilidade e da previsibilidade levam, inevitavelmente, à ilusão da dependência, cognitiva e emocional. Na prática, as duas dependências não se distinguem muito bem. Por outro lado, a dependência cognitiva, que se expressa na fé dos alunos poderem assimilar os sistemas conceituais, transmitidos pelos professores, e que a autoridade epistemológica deve ser exercida pelo conhecimento **objectivo** do professor contra o conhecimento **subjectivo** do aluno, deveria levar à

dependência afectiva. O aluno, que é estabilizado em termos de traços psicológicos, previsível nas suas respostas motoras ou conceituais, diagnosticável nos seus impulsos mais inconscientes, impedido de ter uma autonomia epistémica (Joyce-Moniz, 1985), em princípio, não devia poder escapar à dependência afectiva do seu **professor-ex-machina**. Mas o professor também se serve da sua influência social, do seu estatuto científico, da magia sedutora das suas interpretações psicológicas, da sua empatia e calor humano, para melhor fazer passar na aula a sua concepção do Mundo, ou de si próprio. A dependência emocional é, pois, o veículo de manipulação apropriado para obter-se a dependência cognitiva. **Quanto mais me admiras, com amor ou com ódio, mais tens obrigação de acreditar em mim!**

Todavia, o aluno pode não estar pelos ajustes de atribuir todos os direitos ao seu interlocutor dialéctico. Assim como os novos filósofos da guerrilha anti-reducionista contestam a visão teleológica do cientista, e o seu direito de impôr as suas racionalizações da realidade como verdades absolutas, assim os alunos, de todas as épocas e de todos os credos, podem colocar em causa as visões deterministas dos professores, e o seu direito de impõem os respectivos dogmas em nome de uma ciência abstracta e formalizante. Nos meios educativos, como nos científicos, hoje e sempre, a questão epistemológica inclui uma dúvida. Como é possível que os alunos cheguem ao saber, através da experiência transmitida pelos seus professores, se aqueles não acreditam que os interlocutores retirem adequadamente da experiência, aquilo que afirmam conhecer? Deste modo, a dúvida epistemológica implica necessariamente as condições e os conteúdos que estruturam a formação dos professores. E se a dúvida não é levantada pelos alunos, então são os pais que o fazem, ou a própria comunidade.

Se os alunos, de forma explícita ou implícita, visam a independência e a autonomia, no seu processo de construção epistemológica, então nem a empatia, a simpatia, a sedução, ou qualquer outra tentativa de estabelecer uma dependência emocional, podem impedi-los de se rebelarem contra a consequente dependência cognitiva.

A rejeição das orientações conceituais e metodológicas que enquadram, ou fixam, o aluno em termos de estabilidade, previsibilidade e dependência, têm de ser radicalmente substituídas por outras, que considerem o interlocutor dialéctico do professor como um indivíduo activo, criador de sistemas de significações, autónomo no seu crescimento epistemológico, capaz de trazer para a dialéctica do processo de ensino um contributo cognitivo e socio-afectivo pelo menos tão importante como o do professor.

DESENVOLVIMENTO SÓCIO-COGNITIVO, DIALÉCTICA

DO ENSINO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Esta determinação vem expressa nos cinco projectos de lei, apresentados na Assembleia da República, com o objectivo de formalizar as Bases do Sistema Educativo (Diário da Assembleia da República, 1986). A título de exemplo, permitam-me citar apenas alguns conceitos e determinações ligados às funções da educação pré-escolar e primária. Um partido advoga o "Incentivar o pensamento activo e criador" e o "Desenvolvimento do interesse intelectual e de hábitos de trabalho criador"; outro, o "Despertar a curiosidade" e o "Estimular a exploração, o

conhecimento e a transformação equilibrada do meio físico e cultural"; um terceiro fala do desenvolvimento de "... Espírito de liberdade e de tolerância... no conhecimento do valor relativo da razão e na diversidade de caminhos que o pensamento humano tem percorrido"; um quarto partido de "Prover os indivíduos com as capacidades de autonomia, iniciativa, inovação e criatividade que o mundo actual em constante mudança requer"; finalmente, um quinto, visa garantir a "... Descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões individuais, capacidade de raciocínio e espírito crítico e criatividade..." (Diário da Assembleia da República, 1986).

Que bela revolução epistemológica querem, os partidos, introduzir na dialéctica do ensino! Não mais se deve manter o "joão-aluno" passivo, desinteressado e imprevisivelmente previsível; nem a "maria-aluna" "arrogante" porque dependente, e dependente porque instavelmente instável!

A esta revolução epistemológica latente podemos chamar de **encontro de uma epistemologia aplicada com uma epistemologia natural**. Ou, talvez, uma não possa encontrar a outra, porque uma implica a outra e vice-versa. Mas convém tentar explicitar estes conceitos. Antes de mais, parece-me importante esclarecer, que estas epistemologias, se é que é legítimo considerá-las em separado, têm pouco a ver com o que, tradicionalmente, habita a Filosofia da Ciência. Talvez porque o cientista não adopta ainda a dúvida e a incerteza, ligadas à possibilidade do conhecimento, ou à sua transmissão, como o melhor instrumento para o avanço da criatividade científica ou pedagógica. Processo a que Thomas Kuhn (1962) chama de mudança paradigmática.

Na nossa perspectiva (Joyce-Moniz, no prelo), a epistemologia aplicada é a que se dirige directamente à questão do relativismo, que não é apenas construído pelo cientista ou formalizador de uma realidade instituída por credos filosóficos e/ou políticos mas por todos nós, homens ou mulheres, que confrontam qualquer realidade. Mesmo se não podemos ou sabemos formalizar os nossos conceitos e atitudes. Deste modo, a epistemologia é aplicada aos que aceitam, aos que negam, e mesmo aos que se arvoram de indiferentes quanto às "realidades" que constroem. A esta epistemologia de "todos os dias" e todas as tentativas de inquirição pessoal, conseguidas ou não, podemos denominar **metacognição**.

O processo de reflexão metacognitiva equivale a pensar sobre o pensamento. Não só sobre o conteúdo do pensamento mas, igualmente, sobre os processos de pensamento que originam, transferem ou transformam esses conteúdos. Neste sentido, metacognição é sinónimo de **epistemologia aplicada à resolução de problemas individuais**. E reflectir sobre os processos que levam ao conhecimento, ou derivam dele leva, naturalmente, à questão epistemológica da possibilidade desse conhecimento, mesmo nos conflitos do quotidiano.

Contudo, esta actividade metacognitiva levanta problemas complicados. Por exemplo, o facto de pensarmos no nosso pensamento implica uma interrupção deste processo, que é o pensamento propriamente dito. Por outras palavras, quando reflectimos sobre as formas como o conteúdo do nosso pensamento evolui, combinando ou transformando ideias verbalizadas ou imagéticas, de certo modo interrompemos esse fluxo para identificar, classificar ou relacionar momentos, conceitos, antecipações ... Essas operações mentais transformam, pois, a espontaneidade do fluxo do pensamento.

A introspecção metacognitiva é, deste modo, auto-reactiva. A pessoa, que se observa, reage ao conteúdo do pensamento, modificando-o. Por vezes, a pessoa opta por manter os mesmos conteúdos; outras, por substituí-los. A metacognição pode, assim, ser um veículo poderoso de modificação consciente dos nossos pensamentos e, por consequência, dos nossos sistemas de crenças, valores ou regras. À maneira do filósofo, mas sem recorrer necessariamente a formalizações explícitas em termos metafísicos, dialécticos ou lógicos, a pessoa tem a possibilidade de reflectir para mudar. Mudar a forma como pensa, para mudar aquilo em que pensa.

Afinal, é o que faz o indivíduo, quando examina simultaneamente as diferentes implicações de uma situação específica ou de um conceito; ou quando formula hipóteses e inferências para solucionar um problema; ou ainda, quando compara as perspectivas sociais e morais dos outros em relação às suas; ou, evidentemente, quando define as normas e valores para os substituir, depois, por outros mais adaptados ao confronto com o meio exterior, ou consigo próprio (Joyce-Moniz, 1981, 1985). Mas é, igualmente, o que faz aquele que rumina hipóteses e inferências incessantemente, sem conseguir resolver o problema; ou que se deprime, quando tenta aferir as suas crenças pelas dos outros, ou vice-versa; ou quando define as normas e os valores, inadequados ao confronto interior e exterior, optando por os conservar ou substituir por outros ainda menos adaptados. A metacognição é uma arma de dois gumes, porque as nossas operações mentais, envolvidas nessa reflexão, tanto podem mediar processos adaptativos, que nos ajudam a resolver as nossas dificuldades, como processos inadequados, que nos mantêm nelas, ou as agravam. Bem utilizada, pode servir como instrumento de crescimento pessoal, isto é, de evolução para uma autonomia e independência do indivíduo relativamente às suas próprias limitações. Mal utilizada, mantém o indivíduo amarrado às suas contradições o que, contrariamente ao que pensam alguns dialecticistas hegelianos e marxistas (Weimer, 1970; Rychlak, 1968), não seria grave, se ele assumisse essas contradições, ainda que não evoluísse. Não sendo assim, a contradição conduz à instabilidade que causa sofrimento, precisamente porque constitui a prova factual da incompetência do indivíduo como **problem-solver**. E daí advêm as chamadas reacções obsessivas, compulsivas e depressivas, ou os conflitos de indecisão, antecipação, generalização e/ou inferência, etc. (Joyce-Moniz, 1985).

Tal como o filósofo antigo, ou o cientista moderno, o homem e a mulher, ditos comuns, são mais ou menos eficazes na utilização da sua epistemologia pessoal. Mas, contrariamente ao filósofo, ou ao cientista, qualquer pessoa é uma militante ferrenha de uma **epistemologia natural**, que é vivida no quotidiano, em vez de ser formalizada em tratados ou em conferências.

De uma perspectiva dialéctico-construtivista, cada indivíduo constrói "naturalmente" os seus sistemas de significações dentro dos limites impostos pelos mecanismos desse processo de construção. E esses limites são definidos pelo processo de desenvolvimento natural, do nascimento à morte. Isto significa que, contrariamente às concepções do positivismo-empirismo, não concebemos que tudo se pode aprender, ou adquirir conceitualmente, em qualquer momento da nossa história pessoal, desde que estejam encontradas as "boas" condições de confronto dialéctico com o meio. Contrariamente aos dialecticistas americanos (Weimer, 1970; Rychlak, 1968), também não acreditamos que o desenvolvimento pode ser virtualmente ilimitado, através do jogo, espiritual ou material, das entidades ou forças, que se contradizem e

ultrapassam nessas contradições.

Há pouco, afirmei que a epistemologia aplicada envolvia o exercício da actividade metacognitiva. Avanço, agora, que o desenvolvimento de uma epistemologia natural confunde-se com o desenvolvimento dos nossos processos cognitivos e socio-cognitivos (Piaget, 1975; Flavell, 1977). Esta evolução, como todos sabem, leva o tempo do crescimento a estruturar-se. Ainda que não se possa afirmar com segurança que este tipo de desenvolvimento seja determinado exclusivamente pela maturação biológica, ou pela aprendizagem directa de regularidades externamente impostas, ou pela acumulação contínua de experiências factuais, ou mesmo, pela acção, não exclusiva mas integrada, desses e de outros determinantes.

Sabemos, no entanto, que o desenvolvimento dos processos cognitivos condiciona o desenvolvimento de uma epistemologia aplicável aos nossos problemas quotidianos. Por outras palavras, os vários níveis de complexidade da actividade metacognitiva encontram-se formalizados nos vários níveis do desenvolvimento dos processos de raciocínio cognitivo e socio-cognitivo (Joyce-Moniz, no prelo; Flavell, 1981). A prática da epistemologia aplicada depende do desenvolvimento da epistemologia natural e este está dependente das condições, qualitativas e quantitativas, nas quais se exerce a prática da epistemologia aplicada. E é neste sentido que falamos de encontro. O pensamento sobre os nossos processos psicológicos, utilizado na resolução dos nossos problemas quotidianos, varia em função do nível, pré-operatório, concreto ou formal, pré-convencional, convencional ou pós-convencional (Kohlberg, 1983; Lickona, 1976) em que nos encontramos. Mas a facilitação das passagens do pré-operatório para o concreto, ou do concreto para o formal, do pré-convencional para o convencional, ou deste para o pós-convencional, depende também da frequência e das condições em que exercemos a reflexão metacognitiva na resolução dos problemas situacionais. Existem diferenças entre as formas metacognitivas que o mesmo indivíduo consegue utilizar ao longo da sua vida, e existem diferenças entre as formas metacognitivas que o mesmo indivíduo decide utilizar ao longo do dia. Felizmente, a pessoa não emprega sempre o seu potencial metacognitivo máximo (Joyce-Moniz, 1985). Infelizmente, a pessoa emprega demasiadas vezes o seu potencial metacognitivo mínimo.

Estas reflexões remetem-se para a questão das prioridades na formação, dita psicológica, dos professores. Com efeito, pode ter interesse investigar se, por um lado os professores utilizam adequadamente os seus níveis de reflexão metacognitiva na prática do ensino e, por outro, se eles facilitam adequadamente o desenvolvimento da reflexão metacognitiva dos alunos.

Parece-me que a distinção efectuada entre a segunda e a terceira asserções permite elaborar uma resposta. Vejamos as implicações de cada uma.

Na segunda asserção, sugeri que se considerasse a necessidade do estudo do desenvolvimento cognitivo e socio-cognitivo dos alunos como uma prioridade na formação dos professores. É, afinal, um dos objectivos a incluir nos ensinamentos pré-primário e primário segundo os autores de alguns dos projectos-lei referidos. Passo a citar: "Permitir a aquisição de conhecimentos científicos e humanísticos próprios deste(s) nível(is) de evolução intelectual e cognitiva"; ou então "... tendo em conta o estágio de desenvolvimento de cada criança ..."; ou ainda, "Atenuar as disparidades inerentes a diferenças culturais, nomeadamente no âmbito do desenvolvimento socio-emocional, cognitivo e da linguagem" (Joyce-Moniz, 1981).

O estudo do desenvolvimento dos processos de raciocínio cognitivo, em situações de conflito imposto pelo mundo físico (Piaget, 1975; Flavell, 1977), ou dos processos de raciocínio socio-cognitivo, em situações de conflito imposto pelo mundo social ou socio-afectivo (Flavell, 1977, 1981; Kohlberg, 1983), já faz parte da grande maioria dos programas de formação de professores. No entanto, não me parece que lhe seja dado o peso curricular, ou a importância no treino de ensino, que devia ter. Mas o mal maior parece advir da forma como é estudado um Piaget, um Kohlberg, ou qualquer outro autor de modelos cognitivistas.

Em muitos programas, os estádios do desenvolvimento cognitivo, ou os períodos de raciocínio socio-moral, ou quaisquer outras discontinuidades do género, vêm, simplesmente, substituir os traços de personalidade, as funções do inconsciente, ou os quocientes de inteligência, na satisfação dos apetites avaliadores dos professores. Isto quer dizer que o professor é reforçado no seu papel de diagnosticador, em vez de ser ajudado a traduzir a formalização das discontinuidades em atitudes pedagógicas concretas, que levem ao progresso epistemológico dos alunos. Fazem como certos psicólogos e psiquiatras, que se lançam em diagnósticos brilhantes mas, depois, são incapazes de passar a uma fase concreta de intervenção, de acordo com os pressupostos teóricos e metodológicos desse mesmo diagnóstico.

Em Lisboa, nestes últimos anos, temos tentado dar uma forma pragmatizada e interveniente à Psicologia do Desenvolvimento Socio-cognitivo. Para acentuar esse componente prático, denominamos esses estudos pré-clínicos. Vejamos alguns exemplos:

No estudo do desenvolvimento da auto-afirmação, a Adelina Lopes da Silva (1985) investigou quais as operações dialécticas envolvidas na antecipação de competências assertivas, na elaboração de pedidos e críticas, ou na sua resposta, na expressão de sentimentos positivos, nas tomadas de decisão para resolver conflitos interpessoais, etc.. As crianças e adolescentes examinados foram confrontados com situações de conflito social, com pais ou professores, cuja resolução passava pela defesa de um direito de auto-afirmação com o dizer não, fazer erros, pensar antes de agir ou mudar de opinião. Investigou-se, igualmente, a antecipação da relação entre respostas assertivas, agressivas e passivas do sujeito e as conseqüentes reacções do interlocutor. Os resultados indicam, claramente, que a aquisição de conceitos, e provavelmente atitudes, de auto-afirmação é um processo gradual, complexo porque parcialmente contingencial, fazendo apelo a uma dialéctica subtilmente diferenciada para cada direito.

No estudo do desenvolvimento do conhecimento pró-social, o Orlando Lourenço (1986) investigou também quais as operações dialécticas envolvidas na atribuição de mais ou menos mérito da obtenção, a doadores, que tinham feito algo para obter os bens possuídos, e na atribuição de mais ou menos responsabilidade pela dependência, a receptores, candidatos às ofertas desses bens. As crianças e adolescentes examinados foram confrontados com cenários altruístas, envolvendo hipotéticos alunos em situações de dependência material e psicológica, cuja estruturação ou resolução conflitual passava pela antecipação de transferências de bens em função de conceitos de generosidade, mérito social, justiça distributiva, etc.. Os resultados revelam uma centração tenaz na responsabilidade do receptor e um esquecimento relativo do mérito de obtenção do doador, variando, igualmente, em função de factores de esforço, interesse, habilidade e sorte, percebidos nas diversas situações de "dilema pró-

social".

No estudo do desenvolvimento da compreensão de compromissos e contratos a Luisa Barros (1984) investigou a atribuição de perdas e ganhos em função do conteúdo e da forma da situação contratual. As crianças eram também solicitadas a escolher as asserções de confronto, quando antecipavam as consequências de cada contrato.

Numa segunda fase, os dois primeiros autores estão a desenvolver programas de facilitação das aptidões, conceitos e atitudes, de comunicação e de auto-afirmação, e programas de incentivo ao comportamento pró-social, que poderão responder a alguns dos objectivos formulados nos projectos de lei sobre as Bases do Sistema Educativo. Cito ainda: "Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação", "Ensinar a expressar o pensamento com clareza e simplicidade", "Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos ... tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade", "Fomentar os sentimentos de amizade e solidariedade entre as crianças" e "Fomentar a vivência em grupo, ... como factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade social". A terceira autora, procura integrar as técnicas contratuais e de compromisso cooperativo em programas de Aconselhamento de Pais (Barros, 1985).

Todos esses programas poderão ser aplicados nas escolas. Talvez pudessem, assim, integrar os currículos das formações de professores. Deste modo, paralelamente ao estudo das discontinuidades do desenvolvimento cognitivo ou socio-cognitivo, formalizadas por Piaget, Kohlberg, e outros, e completando esse estudo, os professores seriam treinados a levar os conhecimentos da leitura construtivista e dialéctica do desenvolvimento à prática do ensino. O que se incluiria nesse treino tem a ver com a minha terceira asserção.

DESENVOLVIMENTO DA METODOLOGIA DIALÉCTICA E DESENVOLVIMENTO EPISTEMOLÓGICO

De acordo com esta asserção, podemos dar prioridade ao treino das aptidões metacognitivas dos professores, no seu processo de formação. Estas aptidões, ou actividades metacognitivas, são, na nossa perspectiva, as operações dialécticas de afirmação, negação, reciprocidade, combinatória, transformação dupla, compromisso incompleto, etc., que já foram referidas a propósito do desenvolvimento da auto-afirmação e do comportamento pró-social, mas que nós utilizamos, em psicoterapia, na antecipação de conflitos, resolução de problemas, tomada de decisões, etc., no desenvolvimento de outros domínios socio-cognitivos (Joyce-Moniz, no prelo; Joyce-Moniz (em preparação). A operacionalização da actividade metacognitiva visa, pois, estruturar a dialéctica intra-pessoal do educador, ajudando-o a resolver as suas dúvidas epistemológicas e os seus conflitos socio-emocionais, e a dialéctica inter-pessoal da situação de ensino, ajudando-o a facilitar o progresso epistemológico do aluno.

O termo, desenvolvimento dialéctico, utilizado no título desta exposição, refere-se, acima de tudo, ao professor e não, como se poderia pensar, ao aluno. Isto significa que a metodologia do professor pode evoluir dialecticamente, servindo-se do jogo das operações metacognitivas e das contradições estruturantes (Joyce-Moniz, no prelo), a fim de criar as condições apropriadas ao desenvolvimento epistemológico do

aluno. Neste sentido, o professor deve ser explicitamente informado que, na dialéctica do ensino, a dialéctica - expressa verbalmente ou não - do professor é o instrumento, e a epistemologia do aluno o objectivo. Deve também saber que não existe uma lógica dialéctica que racionaliza, definitiva e imutavelmente, a sua acção pedagógica.

A "lógica natural" (Piaget, 1975) é criada pelo indivíduo, educador ou educando, no seu confronto com o mundo exterior ou consigo próprio. Tem um valor heurístico, conferido pelo próprio desenvolvimento pessoal. Inclui sistemas de crenças e valores definidos pelo raciocínio exercido pelo indivíduo. A "lógica dialéctica", se assim se pode caracterizar metaforicamente, pela sua flexibilidade e contingenciabilidade, tem um valor metodológico, conferido pela eficácia com que facilita a passagem do aluno para níveis e formas de raciocínio mais adaptativos (Joyce-Moniz, 1985), ou a mudança para um paradigma mais estruturante (Kuhn, 1962).

O professor converte-se, pois, num criador de encontros dialécticos, nos quais o aluno tem a oportunidade, por um lado, de ser confrontado com sistemas de significações, incluindo crenças, valores, normas ou regras, diferentes dos seus, ou dos que habitualmente usa, e, por outro, de utilizar as referidas operações dialécticas na concretização dos conflitos situacionais e, evidentemente, no auto-domínio ou controlo. Para isso, é necessário introduzir nos programas de formação, não só o estudo das passagens desenvolvimentistas, ou das mudanças paradigmáticas, possíveis, de acordo com as seqüências e os ritmos normais do desenvolvimento, mas também das estratégias que permitem operacionalizar as estruturas e as funções envolvidas nessas passagens e mudanças.

Estes últimos anos, no quadro da prestação de serviços à comunidade, que tem caracterizado a nossa equipa, temos organizado alguns cursos para professores que visam, precisamente, integrar a Psicologia do Desenvolvimento Socio-Cognitivo na epistemologia aplicada à mudança de conceitos e atitudes; por exemplo, cursos de "Estratégias de comunicação e de auto-afirmação para professores" e cursos de "Métodos de modificação do comportamento na sala de aula". O que temos também feito a nível de acompanhamento pessoal, ajudando professores a dominarem a sua ansiedade e pensamentos negativos, avaliarem a adequação dos seus conceitos e atitudes, analisarem alternativas para melhor se decidirem, aumentarem a qualidade das suas expressões persuasivas, etc., poderia ser feito a nível grupal e integrar, pois, qualquer currículo de formação. O crescimento dialéctico-metodológico do educador depende, naturalmente, do desenvolvimento da sua própria epistemologia natural, que tem a ver com o domínio dos conflitos socio-emocionais e socio-cognitivos na dialéctica do ensino. É esse conhecimento de si próprio, dos seus processos psicológicos, que lhe permite também conhecer os mecanismos da metodologia que utiliza.

Ainda nada sabemos sobre os mecanismos, ou instrumentos dialécticos que os professores utilizam nas metodologias do ensino, mas já temos algumas indicações sobre os mecanismos, ou instrumentos conceituais dialécticos, que ele utiliza no processo de criação científica e artística. No ano passado, na Universidade do Arizona, solicitei a professores e alunos ou assistentes, candidatos a um doutoramento próximo, trabalhando em departamentos variados de Ciências Humanas, Ciências Físicas e Técnicas, e Artes, para identificarem quais os instrumentos dialécticos

utilizados, por um lado, na condução de investigações, por outro, no confronto com situações físicas aversivas e conflitos interpessoais. Não cabe aqui falar das operações metacognitivas que estes seis grupos de professores arizonianos identificaram no confronto dessas situações e conflitos, e no dos pensamentos depressivos, obsessivos, fóbicos, etc. que lhes podiam estar associados. Mas talvez seja interessante referir algumas das operações, metacognitivas e dialécticas, identificadas durante o processo de criação científica ou artística. É claro que mencionarei apenas alguns resultados deste estudo.

Em primeiro lugar, os professores com larga experiência de pesquisa não se podem distinguir dos alunos/assistentes em vias de doutoramento, isto é, saídos quase sempre de um processo de estreia em investigação. Uns e outros recorrem preferencialmente às operações metacognitivas mais sofisticadas, envolvendo transformações por inversão e reciprocidade, duplas transformações, combinatórias, etc..

Em segundo lugar, observa-se, igualmente, uma certa homogeneidade entre os indivíduos de ciências ditas humanas, não humanas e artes. Mas existem, também, algumas diferenças intergrupais e intragrúps, dizendo respeito ao tipo de operações utilizadas durante cada uma das fases do processo criativo. Assim, na fase de concepção do projecto de investigação, os professores e os alunos das Artes dizem utilizar preferencialmente a intuição ou espontaneidade, ou o conselho de outrém, para escolherem o assunto a investigar, enquanto que a decisão dos indivíduos dos outros dois grupos científicos parece ser estruturada por mecanismos de combinatória, dialecticamente mais complexos. Porém, em todos os grupos, as antecipações negativas, traduzidas por se prever falta de aptidões, condições de trabalho, ou resultados positivos são confrontadas com metacognições de negação, compromisso e tentativa de compromisso. Na fase de implementação concreta do projecto, os cientistas dizem persistir nas decisões com base nas combinatórias, e os artistas na das intuição e supervisão. Contrariamente ao que acontecia na fase anterior, na presente os três grupos começam a optar mais pelas operações de reciprocidade do que pelas de inversão, no combate às antecipações negativas. Na fase de encerramento do processo, logo após a experimentação, ou elaboração artística, os cientistas largam as decisões apoiadas nas metacognições complexas, para confiarem, tal como os artistas, à intuição e à espontaneidade a tarefa de escolha de resultados obtidos. E seleccionam tanto os positivos como os negativos para serem expostos à comunidade. Nesta fase mudam, igualmente, os tipos de confronto para as antecipações de insucesso, envolvendo atribuições de culpa própria, ou de culpabilização das condições de trabalho. Em todos os grupos, paralelamente à rejeição da previsão negativa, ou às soluções de compromisso, os indivíduos começam também a baixar os braços e a aceitarem essas antecipações pessimistas (Fradique, 1986; Joyce-Moniz, 1986).

Esta linha de trabalhos, encetada no Arizona, vai, talvez, permitir-nos saber como é que os cientistas e os artistas estruturam as actividades metacognitivas nos seus processos criativos, envolvendo tomadas de decisão, implementação de metodologias, confronto com pensamentos negativos, etc.. Creio que este é um bom exemplo de estudo do desenvolvimento dialéctico do professor, embora no sentido de auto-conhecimento e auto-domínio, pois, em princípio, separado do contacto dialéctico com o aluno. Mas creio também que uma reflexão sobre a metodologia dialéctica utilizada no processo de investigação pode facilitar uma reflexão sobre a

metodologia dialéctica utilizada no processo de ensino. A actividade metacognitiva é semelhante em ambos. Por exemplo, a dialéctica que o professor utiliza na aula para persuadir os alunos a seguirem o seu modelo epistemológico pode ser a mesma que ele usa no laboratório para se auto-persuadir. Subjacente aos dois tipos de persuasão estão, bem entendido, os mesmos sistemas de significações. E estes tendem a manifestar-se por intermédio de transformações metacognitivas com afirmações, negações e compromissos com idênticas estruturações.

Estou consciente que o desenvolvimento dialéctico do professor não depende só da expressão das suas potencialidades metacognitivas. O chamado método de ensino também facilita, em maior ou em menor grau, esse desenvolvimento. Se o método pedagógico comporta acções didácticas visando o desenvolvimento para um maior e melhor conhecimento nos alunos, esse método obriga o professor a utilizar estruturadamente o seu metaconhecimento. Em princípio, quando a dialéctica do ensino se coordena com a dialéctica do desenvolvimento, a metodologia de transmissão do conhecimento devia coincidir com as necessidades epistemológicas do aluno.

Os métodos de ensino podem, desta forma, evoluir dialecticamente, no sentido de incluírem operações cognitivas e metacognitivas cada vez mais complexas, acompanhando a própria complexidade do que é transmitido ou exigido aos alunos.

A linha de investigação aberta pelo Ermelindo Peixoto nos Açores, sob a nossa supervisão, vai, creio, nesse sentido (Peixoto, 1986). Um sector deste estudo refere a comparação entre quatro grupos de alunos, submetidos a métodos de ensino diferentes num programa universitário de Estatística Educacional, com os resultados no exame final da cadeira, comportando dois níveis de complexidade. O primeiro grupo foi submetido ao método de ensino estruturado mais utilizado em países tão diferentes como os Estados Unidos e a Coreia do Sul - o *mastery-learning* ou aprendizagem de mestria. Este método utiliza estratégias de reforço e correcção imediatos dos sucessos ou erros da aprendizagem, dentro da certeza epistemológica de que todos podem aprender tudo dadas as boas contingências de incentivo e de *feedback* (Joyce-Moniz, 1985). O segundo grupo de alunos açoreanos foi submetido ao chamado método de ensino tradicional ou expositivo. Ora tanto o *mastery-learning* como o ensino tradicional parecem limitar-se a exigir do aluno a identificação, retenção e reprodução dos conteúdos transmitidos pelo professor (Peixoto, 1986). A evolução dialéctica foi introduzida nos terceiro e quarto grupos. Com efeito, decidimos modificar tanto o *mastery-learning* como o tradicional-expositivo, imprimindo-lhes uma orientação de tipo *problem-solving* (D'Zurilla, 1971), envolvendo estratégias de elaboração e análise de alternativas, processos de tomada de decisão, etc.. Em princípio, aumentávamos as potencialidades de ambos os métodos para facilitar processos, mais complexos do que os anteriores, incluindo a estruturação ou a transformação substancial dos conteúdos ensinados. Por outras palavras, as modificações feitas nos terceiro e quarto grupos corresponderam a uma tentativa de aumento da eficácia metacognitiva dos alunos na resposta a dois tipos de problemas: por um lado, questões requerendo apenas a simples identificação, reprodução ou transferência do material ensinado; por outro, questões implicando a elaboração e a avaliação cuidadosa de várias estratégias, ou opções, para chegar à solução.

Os resultados são significativos (Peixoto, 1986)! Em função dos resultados a esses dois tipos de problemas, é possível ordenar os grupos, do melhor para o pior, de

forma diferente. Assim, enquanto que para os problemas simples, temos o **mastery-learning**, o **mastery** modificado, o tradicional modificado e o tradicional, no teste envolvendo operações mais sofisticadas, temos primeiro o **mastery** modificado e o tradicional modificado e só depois o **mastery-learning** original; o tradicional ocupa ainda a última posição. A avaliação do rendimento semanal, ou no fim de cada unidade de ensino dá, igualmente, vantagem aos grupos de resolução de problemas na resposta a questões envolvendo elaborações complexas, e primazia ao **mastery** original, na resposta a questões mais simples.

A introdução de uma metodologia fazendo apelo a actividades metacognitivas elaboradas resultou naturalmente num rendimento mais elaborado. Recordando os critérios formulados nesta exposição, o professor foi ajudado pelo método a desenvolver um ensino mais dialéctico e estimulante das capacidades metacognitivas dos alunos. Tendo a oportunidade de serem mais activos e criadores na dialéctica do ensino, os alunos foram mais autónomos no progresso epistémico, tal como este se pode traduzir no aumento da qualidade do conhecimento escolar.

Alguns anos de convivência formal e episódica com Jean Piaget, e quase vinte anos de reflexão sobre a sua obra, levaram-me a tentar aplicar o seu modelo dialéctico na intervenção epistemológica clínica ou educacional. Ora esta tentativa é sempre epistemologicamente reconfortante para o experimentador. Acreditar que uma dialéctica da equilibração pode orientar e estruturar o desenvolvimento de uma epistemologia natural é tentar converter a realidade em utopia e a utopia em realidade (Joyce-Moniz, no prelo).

REFERÊNCIAS

- Barros, L. (1984). *Compreensão de formas contratuais em dois grupos de crianças de 6 e 9 anos*. Prova de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Lisboa.
- Barros, L. (1985). *Toward a developmental approach to parent problem solving*. Department of Family Studies, Arizona State University.
- Brown, G. (1973). *Laws of form*. Toronto: Bantam Books.
- D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- Diário da Assembleia da República, (1986). Separata nº 6/IV, 2 de Abril.
- Flavell, J. & Ross, L. (1981). *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Fradique, F. & Joyce-Moniz, L. (1986). *Dialectic and metacognitive processes in scientific and depressive patterns*. 2nd International Conference on Cognitive Psychotherapy, Umea, Sweden.
- Hayek, F. (1978). *New studies in philosophy, politics, economics and the history of ideas*. Chicago: University of Chicago Press.
- Joyce-Moniz, L. (1981). *From decentration to compensation: toward a cognitive-constructivist theory*. 1st European Meeting on Cognitive-Behaviour Therapies. Lisboa.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. New York: Plenum.
- Joyce-Moniz, L. (1985). *Perspectivas desenvolvimentistas em terapias cognitivas*. 1º Congresso Português de Terapia Comportamental. Coimbra, Outubro.

- Joyce-Moniz, L. (1986). *Natural epistemologies of the scientist: an analysis of metacognitive processes*. Projecto financiado pelo "Senior Scientist Program of NATO".
- Joyce-Moniz, L. (em preparação). Epistemological therapy and development. In C. Perris, Y. Blackburn & H. Perris (Eds.), *The theory and practice of cognitive therapy*. London: Springer.
- Joyce-Moniz, L. (no prelo). Dialectic development and psychotherapy. In Y. Jaffe & A. Kruglanski (Eds.) *Post-rationalism in psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Kohlberg, L. (1983). *Essays in moral development* (Vol. II) New York: Harper & Row.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lickona, T. (1976). *Moral development and behavior*. N. Y.: Holt, Rinehart & Winston.
- Lourenço, O. (1986). *Mérito de obtenção e responsabilidade pela dependência*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Mahoney, M. (1976). *Scientist as subject: The psychological imperative*. Cambridge, Mass: Ballinger.
- Miranda, M. (1985). *Perspectivas da investigação e desenvolvimentos recentes em psicologia da inteligência humana* (Lição de agregação). Universidade de Lisboa.
- Peixoto, E. (1986). *Problem-solving strategies and dialectic self-monitoring in mastery-learning and conventional instruction*. Tese de doutoramento. Universidade dos Açores.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Popper, K. (1975). *Problems of scientific revolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Prigogine, I. (1980). *From being to becoming: time and complexity in the physical sciences*. San Francisco: Freeman.
- Rychlak, J. (1968). *A philosophy of science for personality theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Silva, A. L. (1985). *Desenvolvimento da auto-afirmação*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Vernon, P. (1952). *La structure des aptitudes humaines*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality*. New York: Norton.
- Weimer, W. (1970). *Notes on the methodology of scientific research*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

TEACHER EDUCATION: DIALECTICAL DEVELOPMENT AND DIALECTIC IN TEACHING

Abstract - The author analyses and discusses teacher education from a dialectical and constructivist point of view based in three main assertions: 1) Education suffers in a great degree from the reductionist weakness of science; 2) It is possible to escape to a reductionist conception of students; 3) Teacher education can include the present contestation to the scientific reductionism by a reflexive mode as well as by an interventive one. The conceptual and methodological orientations that view the students in terms of stability, predictability and dependency are rejected, and their replacement by orientations that conceive the student as the dialectical interlocutor of teacher, as well as an active individual, capable of bringing to the dialectic of the teaching process an important cognitive and social-affective contribution are defended. Finally, the metacognitive skills training as well as the promotion of a dialectical methodology in the teaching process, capable of generating adequate conditions to the students' epistemological development, are emphasized as a priority in the teacher education process.

FORMATION DES PROFESSEURS :
DEVELOPPEMENT DIALECTIQUE ET
DIALECTIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT

Résumé - L'auteur analyse et discute la formation des professeurs dans une perspective dialectique et constructiviste, en se basant sur trois assertions fondamentales: 1) L'éducation souffre, en grande mesure, des maux réductionnels de la science; 2) Il est possible d'échapper à une conception réductionnelle des élèves; 3) La formation des professeurs peut inclure l'actuelle contestation au réductionisme scientifique soit réflexif soit intervenant. Les orientations conceptuelles et méthodologiques qui encadrent l'élève en termes de stabilité, prévisibilité et dépendance sont rejetées, tout en préconisant leur substitution par des orientations qui considèrent l'élève comme un interlocuteur dialectique du professeur et comme un individu actif, capable de fournir une contribution cognitive et socio-affective importante à la dialectique du processus d'enseignement. On met en relief, enfin, le besoin d'attribuer la priorité à l'entraînement des aptitudes métacognitives des professeurs dans leur processus de formation et de promouvoir une méthodologie dialectique dans le processus d'enseignement qui puisse créer des conditions adéquates au développement épistémologique de l'élève.

ATTRIBUTION THEORY IN EDUCATION

Bernard Weiner

University of California, Los Angeles, U.S.A.

Abstract - The author presents the attribution theory as a new motivational approach to education. The causal attribution theory assumes that how individuals answer "why" questions provides a key to the understanding of human motivation. The meaning of the answers to "why" questions, as well as the consequences or the motivational significance of causal perceptions are discussed. Finally, the applicability and interest of the attributional approach to the understanding of a wide array of events and phenomena in the classroom are discussed.

A motivational psychologist confronting a classroom is faced with a number of contrasting observations. There are students who appear to lack interest, whereas others are totally immersed in their work; disrupting students elicit anger, but equally maladjusted others who are isolated and sitting alone evoke sympathy; one finds some boys and girls reacting to failure with shame and withdrawal, while others give evidence of anger and yet others display renewed efforts toward success. One also might observe pride in accomplishment and expressions of resignation. But our observations do not end with the students, for careful viewing is likely to reveal uninterested as well as immersed teachers, teachers reacting to classroom obstacles with withdrawal and depression along with those who are positively motivated by the difficult barriers they face, and so on.

How should a motivational psychologist deal with all these phenomena? In the past, the dominant thinking about motivation has had a biological flavor. But it surely seems unlikely that much of normal classroom behavior is governed by the sexual and aggressive instincts stressed by Freud. And theories that focus on the reduction of needs like hunger and thirst also are far removed from the complexity of the classroom and are unable to account for the kinds of observations noted above. In what direction shall we turn for help, or for some alternative ways to think about motivation?

ATTRIBUTION THEORY

In this paper I provide a brief overview of a relatively new motivational approach, called attribution theory, that does seem to be able to incorporate many of

the phenomena observed related to motivation in the classroom. In so doing, it will be noted that the theory also fares quite well outside of classroom settings, such as in sports or occupational arenas, and even can explain some complex interpersonal phenomena as well.

Attribution theory, which had its origins with the writings of Fritz Heider (1959), assumes that how individuals answer "why" questions provides a key to much of human motivation. Thus, what answer a pupil gives to why he or she is failing, what answer the teacher gives to why class is going well or poorly, and what answer a parent gives to why a child is hyperactive or shy, provides an important clue to subsequent motivated behavior. To understand this motivational influence, let us first examine some of the semantic properties of answers to "why" questions.

What Answers to "Why" Questions Mean

Consider three students who failed an exam. When asking themselves "why", or what is known as a *causal ascription*, one replies: "I am just dumb. I do not have the intelligence to do mathematics". The second responds: "I did not study enough. I went out instead". And the third says: "The teacher is not fair. The questions on the test were unclear, but he gave us all bad marks". These three causal attributions - ability, effort, and other people, are quite prominent perceived causes of both success and failure not only in the classroom, but also on the sports field and in occupational settings.

Now compare and contrast the answers of "dumb" versus "lack of effort". In what way(s) are they alike and in what way(s) do they differ? One evident similarity is that both attributions relate to the self. But they differ in that math aptitude tends to be perceived as stable and enduring over time - one has it or does not. This is not typically true of effort expenditure, which can be increased or decreased. Thus, the causal ascriptions differ on what has been called the stability of the cause. In addition, a second property distinguishes the causal perceptions of aptitude and effort. Aptitude is considered to be genetically given or inherited and is fixed at birth. On the other hand, one can volitionally control effort, increasing or decreasing it at will. Hence, aptitude and effort also differ in their perceived controllability. Note that just because a cause is unstable does not mean that it also must be controllable. Luck changes from moment to moment but cannot be willfully changed, nor can the weather (which can be perceived as a cause of success or failure in some situations). In sum, aptitude (ability) and effort are alike in that both refer to the person, but they differ on two independent causal qualities: aptitude is stable and uncontrollable, whereas effort is unstable and controllable.

Now consider the causal perceptions of the pupil who blamed the teacher for his failing grade. This cause rests outside of, rather than within, the pupil. The phrase "locus of causality" has been used to capture this distinction: ability and effort are called internal causes, whereas the teacher is an external cause.

In conclusion, there appear to be three underlying properties that give meaning to causal perceptions. They are called locus (internal or external), stability (stable or unstable) and controllability (controllable or uncontrollable). The meaning of a cause is entirely phenomenological - for one, ability may have the connotation of aptitude

in that it is perceived as stable and uncontrollable, whereas for another ability may have a meaning similar to effort in that it is unstable and can be changed volitionally. Much interpersonal conflict is caused precisely by differences in subjective meaning. Imagine the conversation between a teacher who thinks that a pupil's current lack of ability can be altered through hard work, and the failing pupil who maintains that his or her ability is fixed and cannot be altered.

Consequences or Motivational Significance of Causal Perceptions

I now come to the key issue, which is the "so what" of the meaning analysis. What differences does it make if one ascribes personal failure to lack of aptitude, low effort, or the teacher? To answer this question, the impact on motivation of the basic causal properties of stability, controllability and locus must be examined.

Consider first the property of stability. Recall that some causes are perceived as stable, whereas others are unstable (although it must be recognized that stability, as well as the other causal properties, are continue rather than dichotomies). The characteristic of stability has great significance for what one anticipates in the future. If one fails because of a cause perceived as stable, then repeated failure is anticipated. But failure due to an unstable cause need not result in the giving up of future hope. For example, failure in athletics because of lack of co-ordination, failure in math because of low math aptitude, and social rejection because one thinks of him- or her-self as physically unattractive all are likely to be categorized as enduring or stable and future hopes for success will be minimized. On the other hand, failure in athletics because of insufficient practice, failure at math because of temporary illness, and interpersonal rejection because the desired partner already has an engagement are likely to be categorized as due to unstable causes. Hopes for the future therefore are maintained.

One typically strives for goals one thinks are attainable. Thus, if a pupil fails at math and ascribes that outcome to a stable cause so that the future is perceived as bleak as the present, then achievement goals in this area are likely to be given up. This is not the case if one ascribes a negative outcome to unstable causes such as low effort or poor strategy. In those cases, one states to oneself: "If I try a little harder (or change strategies), then I can succeed". This leads to persistence at the activity. Note, then, that an attributional approach can account for why some students and teachers react to failure with retreat while others act with renewed vigor and motivation. Of course, this analysis does not only account for the different reactions of different people, but also can explain why the same person might react differently in changing contexts.

Causal attributions and feelings. There is more to motivational life than just goal expectancies. After all, humans are feeling as well as thinking creatures, and feelings have great motivational significance. Let us briefly examine how causal ascriptions influence emotions and the manner in which emotional reactions influence behaviors in and out of the classroom.

Imagine for a moment that a pupil in a classroom, or someone working for or with the reader, fails to perform a task. The reason for this is perceived as lack of aptitude. Perhaps you are on a sports team and your teammate lacks co-ordination;

perhaps it is a math quiz and the pupil in your class lacks math aptitude, or maybe this student has a seeing or hearing problem. One tends to react to this person in these situations with sympathy (even though there may also be feelings of personal frustration). Now consider teammates playing poorly because they refuse to train, or a student failing because he or she does not do the homework. In these situations, anger often is experienced and expressed. Affects of pity and anger relate to causal controllability. When one is not personally responsible for failure and cannot change it, then pity from others often is elicited. On the other hand, when the failure could have been volitionally altered, then anger frequently is evoked. Controllability also influences other affects, including guilt and gratitude. For example, one feels grateful for a gift that is volitionally given, but not when the gift was accidentally received.

The influence of emotion on action is readily illustrated. We help the blind, the crippled, the unable - these groups elicit pity and sympathy. But we avoid those who can help themselves - these individuals elicit anger and neglect. In a classroom, teachers tend to help the shy and withdrawn, for it is thought that these traits often are not volitionally controllable.

On the other hand, teachers become angry at disruptive children such as the hyperactive, thinking that these disturbing actions are subject to volitional control. Note again the importance of phenomenology, for hyperactivity may be as uncontrollable as shyness.

Other affects are linked with the locus property of causes. Pride requires an internal attribution for success, just as lowering of self-worth and self-esteem requires an internal attribution for failure. Thus, one is proud of a high grade in school if that grade is ascribed to high ability or hard work; one is not proud if the "success" is because the teacher only gives good grades. Kant expressed this relation beautifully, stating that everyone can enjoy a good meal, but only the cook of the meal can experience pride. In addition to affects associated with causal locus, the dimension of stability also has affective significance. The stability dimension, by being linked with high and low expectancies of future success, is associated with feelings such as resignation, hopelessness, hopefulness, and so on.

SUMMARY

I began this paper by noting that some pupils lack interest in their work, whereas others are immersed; disruptive pupils evoke anger, whereas very shy pupils elicit pity; some boys and girls withdraw in the face of failure, others act angry or exhibit renewed goal strivings. These contrasting behaviors may be elicited by disparate persons or by the same person on different occasions. Each of the actions is amenable to an attributional understanding. Interest and goal-related activity is likely to be linked with internal ascriptions for success and pride in accomplishment; reactions to hyperactivity and shyness are mediated by thoughts about the controllability of the overt actions; and withdrawal or renewed goal strivings are linked with expectancies for the future and affective reactions such as hopelessness and guilt. The evident applicability of attributional thinking to a wide array of observations documents that it is a promising vehicle, or conceptual language, for an understanding of phenomena in the classroom (for greater detail on this topic, see Weiner, 1980, 1984).

REFERENCES

- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
 Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Springer Verlag.
 Weiner, B. (1984). Principles for a theory of student motivation and their application within an attributional framework. In Ames, R., & Ames, C. (Eds.), *Student motivation*, Vol. 1. New York: Academic Press.

TEORIA DA ATRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO

Resumo - O autor apresenta a teoria da atribuição causal como uma abordagem motivacional à educação. A teoria da atribuição causal parte do princípio de que o modo como os indivíduos respondem às perguntas "porquê?" constitui um aspecto central para a compreensão da motivação humana. O significado das respostas a tais questões, bem como as consequências ou o significado motivacional das percepções causais é discutido. Finalmente, salienta-se a aplicabilidade e o interesse da abordagem atribuiçãoal para a compreensão de uma vasta gama de fenômenos e acontecimentos que ocorrem na sala de aula.

THEORIE DE L'ATTRIBUTION EN EDUCATION

Résumé - L'auteur présente la théorie causale comme un abordage motivationnel de l'éducation. La théorie de l'attribution causale part du principe que la façon comme les individus répondent aux questions "pourquoi?" constituent un aspect central pour la compréhension de la motivation humaine. On y discute la signification des réponses à de telles questions, ainsi que les conséquences ou la signification motivationnelle des perceptions causales. On met en relief, enfin, l'applicabilité et l'intérêt de l'abordage attributionnel pour la compréhension d'une vaste gamme de phénomènes et d'événements qui ont lieu dans la salle de classe.

A MASSIFICAÇÃO ESCOLAR

Eurico Lemos Pires

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O autor verifica que a transformação da escola de elites em escola de massas, porque não foi acompanhada de mudança qualitativa, produziu a massificação do ensino e gerou a actual crise da educação. Analisa os efeitos da massificação (desenvolvimento da burocracia, deterioração da qualidade do ensino, aumento do insucesso escolar) e as contradições, geradoras da crise, entre os princípios e a praxis educativa. Sugere a necessidade de um novo paradigma escolar que adapte a escola à nova situação e explore o seu potencial de intervenção social como agente de mudança.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Crise da educação

Sem curar agora de aprofundar o significado da palavra crise, tantas vezes objecto de discussão, basta-nos assentar na ideia, que aqui vamos usar, de que por crise entendemos uma situação algo fora do controle do homem, em desajustamento com os objectivos propostos e apresentando um alto risco de mudança brusca com efeitos não desejados. Não quer isto dizer que estes riscos, esta inadequação e as dificuldades de controle conduzam necessariamente a algo inesperado e indesejável e que portanto a crise é em si mesmo algo de mal.

Se tivermos porém de fazer um reducionismo do conceito de crise poderíamos aceitar como sendo essencialmente uma dificuldade em controlar um processo de mudança.

O que nos preocupa aqui é se, no domínio da educação escolar, estamos de facto perante uma mudança não controlada, e portanto de uma crise da educação ou, sob a aparência de mudança, não estaremos em face de uma estabilidade ameaçada por factores não controlados e portanto também de uma crise, de outro tipo porém.

Uma primeira hipótese que se nos põe é se se trata de uma simples crise de crescimento, isto é, se se trata de crescimento apenas ou de mais alguma coisa.

Que a crise é também de crescimento parece não restarem dúvidas. Os números existem e o conhecimento empírico que temos da situação mostra-nos, anualmente, a plétora de inscrições nos diversos graus de ensino (ainda que o ensino primário nos

apresente já indícios de diminuição), as carências de acolhimento em muitas zonas e escolas do país, e até o número dos que ficam à porta de entrada do ensino superior.

Uma simples crise de crescimento não é porém assim tão simples. O crescimento provoca em regra uma mudança qualitativa que vem tornar mais complexa a crise derivada do crescimento.

Assim se põe uma segunda ordem de questões que se refere a esta mudança qualitativa associada ao crescimento. Por um lado podemos estar em face de uma mudança qualitativa provocada pelo próprio crescimento, pelo outro podemos mesmo deparar com uma ausência de mudança qualitativa necessária ao crescimento. Estamos assim perante uma crise de inadequação da mudança qualitativa.

É portanto uma análise das mudanças qualitativas associadas ao crescimento que nos vai chamar a atenção para interpretar a crise actual da educação em Portugal.

1.2. Crise e massificação

A tese fundamental que aqui se procura defender é que esta crise de educação deriva essencialmente do facto de se ter passado de um ensino de poucos para um ensino de muitos. De um ensino destinado a uma elite (ou a um grupo estratificado de elites) para um ensino de massas. Esta passagem está porém carregada de contradições, a maior das quais resulta de se não ter produzido qualitativamente um ensino de massas mas, ao invés, se ter desenvolvido uma massificação do ensino de elites.

Aquela passagem, que foi intencionalmente procurada pela conjugação da vontade política e da procura social da educação, não foi acompanhada da mudança qualitativa que a nova política educativa requeria.

O fenómeno foi iniciado com a introdução do ciclo preparatório, diferenciado do restante sistema de ensino e tornado obrigatório, teve o seu grande motor no Ministro Veiga Simão para o ensino secundário e, por arrastamento, estendeu-se ao ensino superior no período após o 25 de Abril e numa escala tal que, apesar do alargamento da respectiva rede de estabelecimentos, foi necessário, pela primeira vez na história de educação deste país, o recurso generalizado ao sistema de "numerus clausus" para o respectivo acesso.

Esta progressiva expansão do sistema educativo gerou a correspondente massificação do ensino, excepção feita à escola primária que já se encontrava expandida e em equilíbrio.

Esta massificação representou assim uma perversão relativa à intenção originalmente declarada do desenvolvimento do sistema no sentido de um ensino de massas.

A diferença entre um ensino de massas e uma massificação do ensino consiste em que aquele representa uma nova concepção de ensino, a que corresponde uma mudança qualitativa intencionada, enquanto que esta é apenas o resultado de uma simples expansão quantitativa do sistema de ensino sem que essas mudanças qualitativas intencionais se tenham produzido.

O que aqui se pretende demonstrar é que essas mudanças qualitativas não se

realizaram, a despeito de muitas alterações introduzidas, e que por isso estamos hoje perante um ensino de elites massificado em vez de um ensino de massas que a vontade política afirmava pretender.

Outra dificuldade resulta da própria contradição produzida por se pretender estabelecer um ensino de massas numa sociedade estratificada. Assim, a massificação ocorrida provocou, em concomitância, o desenvolvimento do insucesso escolar, inevitável face à estrutura e conteúdo selectivo da organização de ensino que se pretendia de massas.

Mas outro desafio se pôs a esta nova organização do ensino: a sua adequação a uma mudança social que os tempos de hoje requeriam.

A escola, conservadora que é por sua natureza, encontra dificuldades em se transformar ela mesmo em agente de inovação social e a massificação do ensino mais não fez senão agravar esta inadequação pelo bloqueio produzido pela extensão deste conservadorismo a uma grande massa de alunos, cujas expectativas em relação à escola assentavam porventura num desejo de mudança.

Estes e outros aspectos serão de seguida mais aprofundados procurando-se encontrar uma interpretação explicativa do fenómeno em causa.

2. GÉNESE DA MASSIFICAÇÃO

Já atrás se referiu que a expansão do sistema educativo escolar se deveu a uma convergência de duas acções: por um lado, uma vontade política expressa de promover o desenvolvimento da educação, seguida de um conjunto de medidas visivelmente nesse sentido: oferta de mais escolas, formação de mais professores, eliminação dos estrangulamentos de passagem entre níveis de ensino, modificação dos processos de avaliação; por outro lado, o facto de a procura social da educação, se estender progressivamente aos níveis de ensino mais elevados da estrutura do sistema de ensino.

Descrever e interpretar esta génese é o objectivo dos comentários que se seguem.

2.1. Ideologia desenvolvimentista

A ideia de que a educação poderia contribuir para o desenvolvimento social é já bastante antiga e vai buscar as suas origens aos ideais libertários da Revolução Francesa. Não interessando agora discutir a justeza dos argumentos apresentados pelo liberalismo para legitimar a escola do Estado com base na ideia da contribuição da escola para o progresso social, basta reter o conhecimento de que esta declaração foi muitas vezes expressa, sem que em consequência se assistisse à realização de uma escola verdadeiramente universal.

Foram realmente as ideias económicas, mais que as políticas, que, sobretudo a partir da década de 50, conduziram à formulação da relação causal educação-desenvolvimento económico. De acordo com estas ideias, fundamentadas em algum trabalho científico produzido na época, a política educativa sofreu uma alteração, levando e pressionando os governos a prestar uma atenção à dimensão económica da educação, a ver nesta um investimento e a conceder-lhe, conseqüentemente, os meios financeiros adequados. Assistiu-se assim a uma expansão escolar por toda a Europa, coincidente com o crescimento económico. Esta coincidência parecia assim demonstrar

a justeza das teorias desenvolvimentistas da educação que então se foram elaborando.

Os factos e as investigações posteriores vieram pôr em causa estas teorias, sendo hoje controverso e polémico que a relação causal referida tenha efectiva consistência, sendo a evidência empírica entretanto acumulada considerada pouco confirmativa daquelas teorias. Embora exista assim tal dúvida, que a investigação no domínio tenta esclarecer, não deixou de produzir marcas profundas nas gentes e nas instituições, a ponto de hoje em dia ser comum a aceitação indiscutível da contribuição da educação para o desenvolvimento. Transformou-se assim esta ideia, sendo justificada, não a partir de uma racionalidade científica mas sim com base numa racionalidade ideológica. Quer dizer que esta ideia passou a constituir uma ideologia: a ideologia desenvolvimentista da educação.

Portugal não escapou também à influência desta ideologia. A este facto não é alheia a circunstância de a OCDE se ter tornado veículo privilegiado desta ideologia conhecendo-se a enorme influência que esta organização tem tido na vida económica e política do nosso País.

Contudo, a aplicação da ideologia desenvolvimentista não se fez de imediato sem percalços e reacções. A ideologia tradicionalista então predominante conformava todo o sistema de educação. As ideias desenvolvimentistas realçavam não só o papel da educação no desenvolvimento como implicavam consequentemente que o sistema de educação também se desenvolvesse em ordem à universalidade da sua distribuição. Isto significava uma expansão da educação, o que era contrariado pelo carácter selectivo e elitista que o tradicionalismo defendia juntamente com os valores que lhe estavam subjacentes.

Este conflito foi mais patente durante o ministério dirigido por Galvão Teles, que buscou uma solução de compromisso entre o desenvolvimento da educação, então assumido formalmente com o alargamento da escolaridade obrigatória, e a preocupação de que fossem retidos os valores tradicionais da nação portuguesa, que ele pretendia codificar na sua proposta de um Estatuto da Educação Nacional.

A acção do Ministro Veiga Simão, norteada pela aplicação expressa das ideias desenvolvimentistas, foi reforçada pelas ideias de modernização que de algum modo se contrapunham ao tradicionalismo sem nunca porém chegar a ultrapassá-lo. Este tradicionalismo mantém-se ainda hoje, de forma expressa ou oculta, e percorre todo o sistema educativo. Este conflito é portanto gerador de uma contradição profunda que vem reforçar as consequências do desenvolvimento na massificação e os efeitos perversos desta.

Resta-nos por agora reter a ideia de que as ideias desenvolvimentistas contribuíram para a expansão da educação escolar e esta, porque não foi acompanhada das adequadas mudanças qualitativas, originou a massificação escolar.

2.2. Ideologia igualitarista

O desenvolvimento não conduz necessariamente à igualdade. Contudo, estes dois ideais andam muitas vezes associados a ponto de se julgar ver entre eles uma certa relação. Esta relação é ainda mais notória quando se fala de dois conceitos mais alargados: o de desenvolvimento pela educação e o de igualdade na educação.

Tal como a ideia de que o progresso social, fórmula próxima de

desenvolvimento, e intimamente dependente da educação, vai buscar as suas origens à Revolução Francesa, também os ideais de igualdade muito explicitamente aí são proclamados como um valor.

Daí que se pode adiantar que as ideologias desenvolvimentista e igualitarista em educação vão beber à mesma fonte a sua legitimidade.

Dizer no entanto que estas ideologias andam muitas vezes associadas não significa que sejam redutíveis uma à outra. São ideologias distintas que, embora vão buscar aquele acontecimento histórico a sua fundamentação social, foram propostas em tempos contemporâneos por vias diferentes.

As ideias de igualdade em educação, traduzidas muitas vezes como igualdade de oportunidades educativas, fazem parte, parcialmente, da tradição liberal, mas são fundamento das correntes socialistas. Foram sobretudo os trabalhistas ingleses que, após a II Guerra Mundial, decidiram aplicar uma ideologia igualitarista na educação, quando da publicação do "Educational Act" de 1944 logo que chegados ao Governo.

Se quisermos distinguir as duas perspectivas diríamos que, num caso, se afirma dever garantir-se o acesso igual à educação para todos, enquanto no outro, se procura garantir o acesso igual à mesma educação para todos. Numa das formas mais radicais, o acesso igual à mesma educação para todos passou a ser o acesso igual a uma educação uniforme para todos. Esta passagem de uma mesma educação para uma educação uniforme representa uma alteração qualitativa profunda desta perspectiva igualitarista que vai originar efeitos não desejados de acordo com esta ideologia.

Em Portugal a ideologia igualitarista chegou muito tarde: constituiu um dos discursos do ministro Veiga Simão e, na sua forma mais radical, foi reforçada após o 25 de Abril. A tradução desta última versão aparece-nos na criação do curso geral unificado do ensino secundário, a que se seguia também a integração dos cursos complementares dos ensinos liceal e técnico numa única forma organizacional, incluindo cinco áreas diferenciadas em termos de conteúdos curriculares, mas obedecendo a um mesmo padrão curricular e apresentando-se com o mesmo estatuto social.

Não se pode dizer no entanto que este modelo tenha tido origem recente com o lançamento do ciclo unificado do ensino secundário. De algum modo já tinha sido prenunciado com a unificação do ciclo preparatório do ensino técnico com o primeiro ciclo do ensino liceal. Apenas a existência de uma via considerada pobre, a 5ª. e 6ª. classes do ensino primário, não permite considerar que se tenha realizado uma real unificação neste nível de ensino.

Podemos portanto considerar a ideologia igualitarista também como um dos factores que contribuíram para a expansão da educação.

2.3. Procura social da educação e credencialismo

As duas ideologias descritas legitimam e explicam a acção do Estado na oferta da educação e do conjunto de medidas destinadas a realizá-la. Mas a expansão da educação escolar não se realizou apenas porque o Estado alargou a sua oferta neste sector. Deu-se também uma resposta a esta oferta mediante uma procura individual e social da educação. Grandes massas de jovens e adolescentes acorreram em massa às escolas, sendo mais notável nos níveis de ensino pós-obrigatório. Esta procura não

pode ser explicada somente em termos da oferta sucedida. É verdade que se a oferta não existisse, como anteriormente, a procura não teria efeitos e portanto não se produziria. Mas temos de procurar noutra parte da explicação do crescimento acentuado da procura que conduziu à expansão do sistema educativo. E essa explicação assenta no credencialismo.

As qualificações escolares tem vindo a desempenhar um papel importante no acesso ao emprego e à ocupação profissional. Mais do que isso, as exigências das qualificações escolares para os mesmos empregos e ocupações têm vindo também a crescer. A explicação técnico-funcionalista deste fenómeno assenta sobretudo na ideia de que as próprias exigências dos vários empregos tem vindo a crescer em termos das respectivas qualificações como consequência do progresso técnico e científico. Tal análise é contestada por algumas outras correntes da sociologia da educação que vêm antes a qualificação escolar, não pelo seu valor próprio, como demonstrativa ou indicativa de outras qualidades e capacidades necessárias ao emprego, mas antes como credencial cultural que permite o acesso a situações ocupacionais de status mais elevado.

Não é aqui o lugar nem a ocasião para estabelecer a discussão à volta desta divergência; diremos apenas que antes vamos seguir a explicação credencialista, deixando de lado o qualificacionismo.

Em abono desta opção podemos mencionar o fenómeno de, na década de sessenta a setenta, se ter desenvolvido uma maior procura de ensino liceal em vez de ensino técnico, ainda que a oferta neste último domínio tenha sido maior. O valor social do diploma liceal era maior que o do ensino técnico apesar de este ter um valor profissional mais adequado às exigências de emprego. O que era assim valorizado era a credencial cultural que o diploma liceal representava. Esta credencial era, e tem sido, tão valorizada, que a própria unificação de ensino secundário, processada após o 25 de Abril, tendeu a seguir o modelo liceal, dado o prestígio que este oferecia. Era impensável então oferecer algo cujo prestígio não suscitasse a procura. Se a intenção era promover esta, o modelo liceal impunha-se com uma lógica imediatista de mercado que não podia ser recusada. Se a opção política foi correcta ou não é assunto que poderíamos discutir. Porém os efeitos de sistema que a implantação do modelo provocou, e que adiante serão referidos, permitem pôr em dúvida o acerto da decisão. O simplismo da lógica imediatista comprometeu a realização das finalidades pretendidas, que se situavam a prazo.

Muitos exemplos mais se poderiam citar em abono da tese credencialista. Basta porém fixarmo-nos no argumento de que o credencialismo foi factor de procura da educação que, juntamente com as ideologias desenvolvimentista e igualitarista, foram responsáveis pela expansão escolar.

3 - EFEITOS DA MASSIFICAÇÃO

Antes de entrar na análise dos efeitos da massificação convém de novo fazer a distinção entre ensino de massas e massificação de ensino. Lembremos o que já foi dito.

O ensino de massas representa uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a uma variedade muito grande de indivíduos e grupos sociais, implicando a ideia de que este ensino pode ser conseguido e sucedido e que, para isso, requer a construção de um modelo com capacidade de resposta a estas condições.

Distingue-se o ensino de massas do ensino de elites essencialmente porque este é selectivo e aquele, pelo contrário, procura promover o desenvolvimento pessoal de todos, de acordo com as capacidades diversas de cada um, tendo em vista a sua integração social e o progresso comum, num pluralismo de participação e de ocupação social.

A massificação do ensino representa uma simples expansão quantitativa do modelo existente, sem alterações qualitativas de fundo, embora recorrendo a modificações conjunturais e de superfície destinadas a tentar resolver as dificuldades operacionais que vão surgindo.

Esta massificação, por expansão, produz vários efeitos dos quais os mais visíveis e mais directamente percebidos são o alargamento da rede escolar (que é também necessário no ensino de massas embora com outro ordenamento) e a sobrepopulação das escolas. Não vamos analisar estes por demais evidentes. Vamos antes preocuparmo-nos com outros aspectos que, embora visíveis, se apresentam mais difusos, insinuando-se de uma forma mais subtil e por vezes apreendidos mesmo com uma certa surpresa. Estão neste caso os que se referem ao desenvolvimento da burocracia, ao insucesso escolar crescente e, em ligação com ambos, a alteração da qualidade.

3.1. Massificação e burocracia

Toda a actividade humana requer uma organização, mais ou menos elaborada consoante as exigências das tarefas a realizar. A actividade escolar não foge a esta regra. A organização necessária terá de estar de acordo com as finalidades próprias da actividade em causa sob risco de desajustamento e desorganização. A escola requer assim uma organização que lhe seja adequada.

Existe contudo uma forma de organização que se tem estendido a um número considerável de actividades humanas: a burocracia. Esta forma de organização adapta-se bem à organização técnica do trabalho, nomeadamente ao trabalho industrial, a formas complementares deste e à administração pública. De um modo geral este tipo de organização impera onde existem actividades em larga escala.

Esta situação é campo adequado para a implantação da burocracia e deste modo esta domina a organização das actividades dessa dimensão. Podemos dizer, com um certo simplismo, que quanto maior é a organização envolvida mais burocrática ela se torna.

A escola, sobretudo a escola pública, sempre utilizou, em alguma escala, a burocracia como forma de organização das suas actividades. Estas, que são essencialmente de natureza pedagógica, são de algum modo contraditórias com a organização burocrática. Deste modo a Escola utiliza a burocracia no que e quando ela é conciliável com a actividade pedagógica. Neste caso a burocracia serve a pedagogia e, nessas circunstâncias, é de utilidade.

Na passagem de uma educação destinada a poucos para uma educação destinada a muitos as necessidades de organização de escala requerem de imediato o desenvolvimento da organização burocrática. O gigantismo reforçou a burocracia, sem ter procurado outras formas de organização mais compatíveis com as exigências da pedagogia. E com o desenvolvimento da burocracia mais se acentuou o pendor centralista da administração escolar. Em suma, com a mera expansão quantitativa,

com massificação da educação, a burocracia passou a comandar a organização pedagógica.

3.2. Massificação e insucesso escolar

Vamos aqui considerar dois tipos de insucesso escolar. Um, que pode ser produzido em termos quantitativos e que pode incluir aquilo que é mais visível, e que muitas vezes é identificado com o próprio insucesso escolar: as reprovações, as repetências e os abandonos. Trata-se de uma redução do conceito, muitas vezes indevidamente trabalhado em formas de análise de insucesso.

O outro tipo é menos visível, sem deixar porventura de ser mais profundo, e que só se pode exprimir em termos qualitativos: as frustrações individuais, a formação inadequada para as tarefas requeridas pelo progresso social, o alheamento face à preparação para a participação democrática, são os exemplos mais salientes deste insucesso.

As expectativas criadas em inúmeros indivíduos e grupos sociais com o anúncio de uma escola de massas foram gorados. Em vez dela desenvolveu-se uma massificação do sistema já existente, selectivo e elitista, de modo nenhum preparado (nem era essa a intenção) para ocorrer às novas condições qualitativas que um também novo ensino requereria. Os objectivos da escola de massas não têm sido atingidos e daí se poder falar num verdadeiro insucesso escolar.

Em relação ao primeiro tipo de insucesso, produzido pelas reprovações, pelas repetências, e pelos abandonos, não temos hoje a certeza de que será maior ou menor de que antes da massificação. Existe a impressão generalizada de que é maior. Mas faltam-nos estudos cuidados, metodologicamente bem fundamentados, para que a comparação possa ser conclusiva. Mas o que de forma evidente transparece é que o insucesso escolar actual é maior do que seria de esperar de um ensino de massas, chocando e preocupando as pessoas. Estará aí porventura um mau estar provocado pela consciência de que esse insucesso não deveria existir, ou não deveria apresentar a extensão que ele evidencia. A percepção de que ele é, de algum modo, contraditório com o carácter não selectivo nem elitista de um ensino de massas, põe em causa a genuidade deste ensino e assim vem indicar que teria havido uma perversão. Não estaremos assim em presença de um ensino de massas real mas sim de uma forma pervertida dele. É esta perversão que constitui a massificação do ensino. Aparentando ser um ensino de massas, não o é. Se aceitarmos que isto foi o que sucedeu torna-se-nos mais claro entender como o insucesso actual seria inevitável e numa escala que se tornou chocante. A massificação produzida, e provocada por uma expansão quantitativa, não fez mais senão também expandir quantitativamente o insucesso que é intrínseco a um ensino selectivo e elitista. O insucesso será porventura o mesmo. A escala é que foi ampliada, e por isso se tornou mais perceptível. Além disso, tornou-se contraditória num ensino de massas.

3.3. Massificação e alteração da qualidade

O conceito de qualidade, aqui mencionado, tem duas cambiantes. Por um lado, pode apresentar uma conotação absoluta, valorativa, a que lhe fica associada uma escala expressa em termos, de maior ou de menor, de maior qualidade ou de menor

qualidade. Isto exige a existência de um padrão referente, em relação ao qual o juízo valorativo se exprime.

Por outro lado, a qualidade representa apenas uma característica que, passe o truismo, qualifica a qualidade. Neste sentido duas qualidades não são necessariamente vistas em termos de uma escala de valorização mas sim em termos de diferenças, não comparáveis do ponto de vista de uma apresentação valorativa. Esta não tem assim sentido nesta perspectiva.

Quando se fala em massificação e alteração de qualidade está-se, numa primeira análise, a considerar a primeira cambiante do conceito. A massificação escolar representa, como repetidamente já foi referido, uma expansão de um tipo de escola selectiva e elitista. Esta escola, pela sua natureza, tinha uma certa qualidade que a caracterizava. Tomando esta como referência podemos assistir hoje a uma diminuição dessa qualidade. O processo foi evoluindo com a massificação e as dificuldades encontradas com a manutenção dessa qualidade tornaram-se cada vez mais acentuadas. Por outro lado, o próprio fenómeno de insucesso escolar inibiu a prossecução dessa qualidade que, pela sua natureza, era também propiciadora desse insucesso. A despeito dos esforços desenvolvidos para encontrar formas de controle da evolução escolar, que a burocracia impunha, instalou-se uma certa permissividade, como manifestação da incapacidade em conservar os padrões de qualidade anteriores, face a uma invasão maciça de novos efectivos escolares não identificados com esses padrões. A continuidade do mesmo modelo educativo, agora numa escala maior, tinha forçosamente de alterar a qualidade, por uma diminuição de exigência em relação aos padrões escolhidos. A massificação introduziu uma alteração "quantitativa" da qualidade. Esta afirmação constitui de facto um paradoxo, o que só vem acentuar o carácter paradoxal que constitui a aplicação de um modelo educativo selectivo e elitista a uma escola de massas.

Uma educação de massas requer evidentemente uma alteração de qualidade, mas neste caso numa segunda acepção, isto é, uma qualidade diferente, uma alteração "qualitativa" da qualidade. Não se trata assim, de uma diminuição de qualidade, uma vez que os padrões de qualidade passam a ser diferentes, não servindo os critérios que presidiram à elaboração dos padrões anteriores. É numa nova formulação de qualidade que assenta a diferença entre uma educação de massas e uma massificação da educação.

4. INTERPRETAÇÕES

Temos agora que procurar interpretar e tentar explicar não só os efeitos e manifestações da massificação da educação mas ainda a razão do aparecimento e desenvolvimento desta massificação e ainda das dificuldades que contrariaram a implantação de uma educação de massas.

As interpretações que se seguem não esgotam o espectro possível. Foram escolhidas aquelas que pareceram mais relevantes e influentes no processo de massificação produzido. Não poderá ser feita também uma exploração de cada uma das interpretações tratadas; a extensão deste trabalho não o garante. São assim apenas breves apontamentos, a sugerir pistas de reflexão, o que a seguir se apresenta.

4.1. Cultura de massas e cultura escolar - o paradigma liceal

O problema da qualidade, que acabamos de referir, está ligado a uma outra questão: a da cultura que é veiculada pelo sistema escolar. É claro que aqui teríamos a considerar os vários tipos e níveis de ensino, pois algumas diferenças são evidentes.

As teorias da reprodução cultural afirmam que a escola mais não faz do que transmitir a cultura dos grupos sociais dominantes e proceder à socialização de crianças, adolescentes e jovens de acordo com esses padrões culturais. E assim se explica, por exemplo, o insucesso escolar pelo choque cultural que acontece quando crianças de grupos sociais culturalmente diferentes têm de enfrentar a cultura que é transmitida na escola.

Ainda que assim seja, acontece todavia que essa mesma cultura, originária dos grupos culturalmente dominantes, é processada na escola, adquirindo algumas características salientes, com um quadro de valores próprio e uma feição singular que podemos referir sob a designação de cultura escolar. São, por exemplo, salientes nesta cultura a importância dada ao academismo, à formalização da avaliação e da certificação, à ritualização das formas de aprendizagem, à autoridade magistral, etc., que faz distinguir esta instituição de outras formas, organizadas ou não, da actividade humana.

Estabelece-se assim um modelo cultural cujo paradigma mais influente é o liceu. Este, ainda que formal e oficialmente já não exista, de facto mantém presentes os seus princípios, as suas formas, a sua essência, de modo mais ou menos subtil, ou mais ou menos aparente, na actual organização escolar; não só no que respeita ao ensino secundário mas ainda, e de maneira notável, no ensino preparatório, condicionando mesmo o ensino primário. O paradigma liceal tem uma tradição, um peso, uma força, tão grandes na estrutura e no funcionamento da escola, que as medidas legislativas e organizativas não o conseguiram erradicar, pesem embora as declarações oficiais de intenção a tal respeito.

A cultura escolar, ou antes, a cultura escolar liceal, na sua forma mais apurada e mais dominante, apresenta-se como o ambiente a que chegam as massas de novos alunos. Estes são portadores, não de uma cultura de massas (que não existe), mas de uma diversidade grande de culturas, muitas das quais sem relacionamento com esta cultura escolar. A esta diversidade cultural a escola oferece uma cultura um tanto monolítica, de padrões estabelecidos e conteúdos bem expressos, quer nos currículos e programas que utilizou, quer mesmo no comportamento dos professores, a maior parte dos quais feitos no mesmo tipo de formas, culturalmente afins da forma liceal.

A uma diversidade contrapõe-se uma singularidade. Singularidade que expandida pela procura das massas, se transformam numa singularidade massificada. A contradição daqui resultante é evidente.

4.2. Educação de massas numa sociedade estratificada: as igualdades de oportunidades educativas.

A educação de massas resulta da realização das ideologias desenvolvimentista e igualitarista. Desta última decorrem as formulações das políticas educativas conhecidas sob a designação de igualdade de oportunidades.

A educação de massas implica um quadro de igualdade de oportunidades. Não

só uma igualdade perante o acesso, sem a qual nem a educação de massas teria sequer existência, mas também perante o sucesso. Uma educação não sucedida não é uma educação de massas, pois o sucesso deste é o sucesso da sua maioria. Uma educação de massas sucedida conduz assim a uma igualdade perante a educação. Esta igualdade representa um passo importante em direcção à igualdade social. Porém uma igualdade social sem manifestações das diferenças - que não desigualdades portanto - torna-se uma igualdade massificada, que tende naturalmente a diferenciar-se socialmente de forma hierarquizada, à falta de outra diferenciação. Assim, a massificação passa a ser geradora da desigualdade social.

Por outro lado, a educação de massas numa sociedade estratificada tende a entrar em contradição pela carga de igualdade que ela comporta. Uma forma pela qual a sociedade estratificada se mantém é pela perversão dos processos que tendem à igualdade. A perversão da educação de massas é a sua massificação geradora, como referimos, da diferenciação social hierarquizada, e portanto estratificada, pela desvalorização que produz da qualificação comum a que a massificação conduz. Este fenómeno será adiante referido em particular, mas basta-nos agora reter a ideia da ligação massificação - hierarquização social, e portanto estratificação social e desqualificação. Em resumo diremos ainda, e como ideia central, que a massificação escolar serve objectivamente a estratificação social.

4.3. Rigidez burocrática, desenvolvimento social e pessoalização

A burocracia tem certas características que de modo algum são favoráveis a uma boa gestão pedagógica. A impessoalidade, a antecipação das decisões, a hierarquização, a uniformidade, são algumas dessas características. Uma acção pedagógica desejável contempla a relação pessoal, a interacção como forma de decisão - e portanto imediata e variável - a diversidade de situações, uma relação não hierarquizada. Estes exemplos bastam para mostrar como é difícil compatibilizar a natureza burocrática com a natureza pedagógica das organizações escolares.

Uma educação de massas, como já várias vezes foi aludido, implica a aceitação de diversidade e portanto de um pluralismo de relações. No entanto, a massificação, pela uniformidade que introduziu, provocou o empolamento da burocracia. O fenómeno da massificação revela-se assim como inibidor do estabelecimento de uma acção pedagógica. Enquanto mais se massifica mais a necessidade da norma burocrática se evidencia e mais ela passa a dirigir toda a organização escolar. Estamos assim perante um crescendo de rigidez burocrática.

O desenvolvimento social contém uma dinâmica em que as vontades, os consensos, mas também os conflitos, desempenham um importante papel. A diversidade de relações, a cada momento em produção, são características desse desenvolvimento. A diversidade é essencial no desenvolvimento. De outro modo cerceia a capacidade de resposta que a todo o momento é necessária face ao aparecimento de situações não previsíveis nem controláveis. O constringimento em desenvolvimento é paralizante. Mas a burocracia é exactamente geradora desse constringimento e por conseguinte inibidora do desenvolvimento social, que o desenvolvimento da educação integra.

Por outro lado, estes mesmos rigidez e constringimento representam tudo quanto

há de mais antagónico com o desenvolvimento pessoal. A atmosfera de liberdade, de criatividade, de adaptação a situações sempre novas, multiplicadas pelo número de educandos, são incompatíveis com a rigidez da burocracia com o seu impessoalismo, com a sua uniformidade, com as decisões tomadas por antecipação. A aplicação da norma burocrática em situações dinâmicas, como as representadas pela acção pedagógica, é travão dessa dinâmica, provocando a tendência para um equilíbrio estático de que a massificação escolar é um bom exemplo. Aqui as dificuldades notadas são as dificuldades provenientes do mau funcionamento burocrático, não do mau funcionamento pedagógico que fica escondido e abafado perante a massa burocratizada.

A burocracia, gerada pela massificação, constitui assim um factor de perversão de desenvolvimento da educação de massas.

4.4. Intervenções do poder

Uma educação de massas, pela sua diversidade e pluralidade de acções e de situações, implica necessariamente uma certa distribuição de poderes. Pelo contrário, uma massificação, pela escala que ela representa, exige uma concentração de poderes, a que a burocracia, associada como está à massificação, não é também alheia.

O centralismo burocrático, inerente à massificação, reforça-se com esta. Daí o desenvolvimento do reforço do poder central que, numa sociedade como a portuguesa com fortes tradições centralizadoras, se implanta sem grandes sobressaltos.

Este reforço do poder central, mesmo numa sociedade democrática, como resultado da necessidade de possuir um mínimo de controle sobre o processo crescente da massificação, vai provocar o surgimento de contrapoderes e de resistências. O contrapoder que mais rapidamente se desenvolve, até por oportunidade de organização e de profundo envolvimento no processo, é o dos professores. A afirmação deste contrapoder a breve prazo, e até por necessidade, se traduz num poder corporativo, sem paralelo com outras formas mais ou menos organizadas de contrapoder, como sejam os referentes aos pais e alunos.

Ficando de fora outras instituições, também mais ou menos organizadas, como sejam as forças políticas, sindicais e a igreja, que actuam de forma mais subtil e difusa, o confronto visível estabelece-se entre o poder central e a corporação dos professores, estas representadas no caso português pelas respectivas associações de classe, os sindicatos.

Estes, que extravasam as suas actividades para além das finalidades puramente sindicais, vêm assim ocupar um lugar mais amplo na arena dos conflitos e dando voz à expressão corporativa dos professores.

Deste confronto entre poder central e corporação de professores, esta até pela ambiguidade organizacional que representa, a breve prazo entra no domínio privilegiado do poder governamental, valorizando este pelo confronto que lhe faz. Daqui facilmente se passa não para um confronto em termos de projecto educativo, mas sim polarizado essencialmente nos interesses de poder de cada um dos opositores, ficando minimizados e instrumentalizados os aspectos que ao projecto educativo realmente importam. São assim normalmente os aspectos pontuais que são valorizados, mau grado o discurso constante, de um e outro lado, de apelo ao debate profundo das ideias e dos projectos, apelo este que serve para legitimar a posição de

cada um. Com isto se reforçam os respectivos poderes.

A educação de massas, exigente de uma maior partilha de poder, contraria esta situação e é por isso contrariada, neste aspecto também, pela massificação escolar. Esta favorece assim o antagonismo dos poderes concentrados reforçando estes e impedindo uma partilha generalizada do poder.

4.5. O alargamento da escolaridade universal e o fenómeno da desqualificação.

É fenómeno conhecido que o alargamento e a expansão da escolaridade tem provocado uma desqualificação das certificações escolares e portanto originando uma inflação do valor das mesmas certificações.

Esta desqualificação e esta inflação não são consequências apenas do alargamento e expansão da escolaridade mas também da circunstância de elas se processarem num tipo de sociedade estratificada, dependente a estratificação da posse das credenciais académicas, como é, crescentemente, o caso português.

A educação de massas, numa sociedade assim estratificada, vem inevitavelmente produzir estes efeitos. Acontece, porém, que a massificação escolar agrava e exagera ainda mais a desvalorização destas credenciais, na medida em que a sua uniformidade provoca de imediato uma diferenciação hierarquizada, como vimos.

Esta espiral da inflação vai causar por sua vez uma pressão acentuada na procura social da educação, engrossando a massificação a pontos de não se tornar económica, logística e organizacionalmente praticável, como, mais grave ainda, vai tornar irrelevante todo o processo educativo. Este deixa de ter socialmente sentido e individualmente torna-se frustrante. Representa uma escalada sem fim no caminho da educação, cujo termo útil fica cada vez mais distante e sem que os seus frutos se tornem visíveis. A progressão educativa deixa de representar um enriquecimento pessoal e social, para se transformar numa contínua acumulação de diplomas hierarquicamente escalonados, sem valor social significativo. O relativismo da certificação instala-se e esta perde o seu valor. Por arrastamento a própria qualificação aparece também despida de valor relativo e o esforço individual e social dispendido torna-se excessivo irrelevante e frustrante.

4.6. Os princípios e a praxis

Cabe aqui e agora um breve comentário ao que acabou de ser dito e uma apreciação global da essência da problemática abordada.

As ideologias desenvolvimentista e igualitarista são constantes no discurso político da educação e dos correspondentes projectos. As propostas feitas, não só a nível governamental, como oriundas das diversas forças políticas contém, em maior ou menor grau, esse discurso legitimador. Parece assim que existe um certo consenso acerca das ideias da educação no nosso País. O desenvolvimento e a igualdade, e a igualdade pelo desenvolvimento, parecem ser objectivos discursados universalmente.

No entanto a praxis resultante da aplicação destes objectivos não tem colhido os resultados que seriam procurados ou que se esperaria fossem alcançados. A igualdade educativa não se tem realizado com a extensão reclamada, o insucesso

escolar passou a constituir um estigma do sistema educativo, sem se anteverem formas viabilizadoras da sua redução significativa, e a espiral inflacionada das qualificações entrou num crescendo incontrolável.

Não é certamente alheio a este conjunto de fenómenos a contradição existente entre os princípios conformadores daqueles objectivos e a organização da educação e a sua prática pedagógica.

Porventura precisaremos até da formulação de novos princípios que dêem corpo às ideologias defendidas e que originem por sua vez uma nova prática educativa baseada numa nova organização. A mudança qualitativa aqui implicada representa certamente a esperança do fim do pesadelo que hoje a educação aparenta, causadora da frustração das populações estudantis, e daqueles também que acabam por ser empurrados para fora do sistema, com as consequências individuais e sociais que conhecemos, surgindo assim a educação afinal como factor anti-desenvolvimento e anti-igualdade. Em síntese, a massificação escolar destruiu a educação de massas.

5 - PARA UM NOVO PARADIGMA

A visão pessimista, de raiz sociológica, que aqui ficou apresentada, é desencorajante se não fosse deixada uma palavra em relação com as possibilidades de alteração de quadro tão negro. O discurso sociológico tem de dar agora lugar ao discurso pedagógico. Requer-se um novo projecto educativo e daí termos de recorrer a uma abordagem menos pessimista e mais construtiva.

Nesse sentido se formulam novos princípios que devem enformar o novo projecto educativo, se discute o objectivo essencial deste, centrado na mudança social, a intervenção de escola nessa tarefa e, finalmente, são avançadas algumas propostas transitórias enquanto não têm lugar as reformas de fundo que são necessárias para o objectivo em causa: mudar a escola para que esta possa intervir na mudança da sociedade.

Alguns destes princípios aqui referidos como novos não serão tão novos assim; outros representam de facto novas concepções acerca da educação. A estes princípios muitos outros, embora de natureza subsidiária se poderiam acrescentar. Fiquemo-nos no entanto apenas com aqueles que constituem a essência do projecto de mudança educativa.

a) Princípio da coerência. O sistema educativo tem de possuir coerência. Coerência externa entre as ideologias proclamadas e a relação escola/sociedade. Esta coerência externa traduz-se por uma compatibilidade real entre o discurso, os intervenientes na educação e a prática desta.

Tem igualmente de possuir coerência interna, manifestada pela articulação entre as diversas partes do sistema educativo e pela conformação de todas elas com o estilo geral de educação. Não é possível o reforço das contradições existentes entre as partes, pela manutenção de situações de dominação de uma em relação a outra, ou pela subordinação a princípios estranhos à fundamentação ideológica.

b) Princípio da unidade. Decorre do princípio anterior a imperiosidade do princípio da unidade, significando um todo articulado num relacionamento de todas as suas partes. Convém notar, porém, que a unidade não significa de modo algum

uniformidade. Antes se defende que esta unidade, criativa e libertária, dignificadora do ser humano, não só se opõe a essa uniformidade como exige que ela seja realizada através da diversidade, do respeito e da valorização de diferente. Isto conduz-nos ao princípio seguinte, que constitui a forma essencial da mudança educativa compatível com a educação de massas.

c) Princípio da diversidade. A massificação escolar, fruto perverso da educação de massas, é o resultado não só da continuidade de um sistema selectivo e elitista anterior, mas também da expansão uniforme desse sistema. A educação de massas não é compatível com a uniformidade, geradora da massificação, antes floresce na diversidade. Diversidade de organizações, de qualificações, de curricula, de diplomas, de alternativas de formação, visando a criatividade e a realização pessoal e garantindo a democraticidade e o pluralismo do sistema e uma participação diversificada e autónoma na actividade social.

d) Princípio da equivalência dos saberes. Decorre do anterior o reconhecimento de que existem diversos saberes socialmente úteis, que incluem não só os saberes académicos - humanísticos e científicos - mas também os saberes artísticos, manuais, tecnológicos, expressivos, em paridade uns com os outros para efeitos de currículo e de progressão escolar. Este reconhecimento não implica que todos os saberes tenham de estar presentes no currículo escolar mas sim que elas representam alternativas paritárias a considerar para efeitos curriculares.

e) Princípio da democraticidade e da universalidade. O sistema educativo deve manifestar na sua prática a igualdade de oportunidades, de acesso, de sucesso e de uso social da educação e da instrução. A igualdade de oportunidades de acesso é falaciosa e apenas legitimadora da desigualdade à partida e, portanto, antidemocrática. Ela só tem sentido se acompanhada pela igualdade de oportunidade de sucesso e, mais ainda, pela igualdade de oportunidade do uso social da educação recebida.

A aplicação destes princípios, no sentido da sua democraticidade, abrange toda a população que lhe for aplicável, sem discriminação de sexo, etnia, crença, opinião política, situação regional e posição social, antes tendo em conta as diferenças e especificidades de cada um, realizando-se assim a universalidade de aplicação dos princípios.

f) Princípio de sequencialidade progressiva. Este princípio opõe-se ao da sequencialidade regressiva do ensino, hoje praticada, em que cada nível de ensino se ordena em razão do nível seguinte. Isto coloca, em última instância, todo o sistema de ensino dependente do ensino universitário e dominado, directa ou indirectamente, por este.

O princípio da sequencialidade progressiva inverte esta ordenação, fazendo subordinar cada nível de ensino ao nível de ensino anterior e conferindo a cada um destes autonomia e finalidade própria, em obediência aos princípios da democraticidade e de universalidade.

g) Princípio da natureza básica da escolaridade obrigatória. A obrigatorieda-

de escolar, determinada pelo Estado, constitui de facto uma violência sobre o indivíduo, como qualquer outra obrigatoriedade, e que a existência de uma dominação explica, mas pode não legitimar. Assim, aquela obrigatoriedade só pode ser legitimada se: (1) ela fôr aplicada somente à escolaridade básica; (ii) esta fôr entendida como possível de ser adaptada a todos e com sucesso universal garantido, caso contrário a obrigatoriedade passa a constituir uma medida antidemocrática; (iii) a obrigatoriedade não exceda a idade a partir da qual se reconhece o direito ao trabalho, o que passaria a constituir outra violência pelo cerceamento de tal direito.

h) Princípio de natureza ocupacional do ensino pós-obrigatório. A valorização social de trabalho e a sua contribuição para o progresso social mediante a preparação dos indivíduos para o sistema de ocupações diversificadas e socialmente úteis, apoiado pelo princípio da equivalência dos saberes e da sequencialidade progressiva conduz à adaptação desta finalidade essencial do ensino pós-obrigatório que se sobrepõe à de quase exclusiva via de acesso ao ensino superior. Assim, aquele ensino tem de possuir uma componente importante de natureza ocupacional, que inclua também o desenvolvimento da capacidade de uso do ócio sem o qual não há criação nem participação social.

6 - CONCLUSÃO

A passagem de uma educação escolar selectiva e elitista para uma educação de massas não foi acompanhada da correspondente mudança quantitativa. Por isso, ao invés, se produziu não uma educação de massas mas a uma massificação do ensino selectivo e elitista. Produziu-se portanto uma perversão dos objectivos democráticos que orientam a educação de massas. Esta perversão exprime-se em vários fenómenos que acompanharam a massificação desenvolvida: (i) o desenvolvimento da burocracia na escola e no sistema como antagónica da pedagogia; (ii) a existência de um insucesso escolar, incompatível com o propósito da educação de massas e para além de uma dimensão mínima porventura aceitável; (iii) a degradação da qualidade elitista anterior e o não desenvolvimento de uma qualidade em coerência com a educação de massas.

Resumindo, a massificação escolar destruiu a educação de massas.

A alteração do panorama passa pela aceitação de alguns novos princípios, entre os quais avulta o da diversidade em oposição à uniformidade devastadora actualmente existente.

REFERÊNCIAS

- Collins, R. (1979). *Credential Society*. New York: Academic Press.
 Crittenden, B. (1977). Equality and education. *Journal of Education*, 21 (2).
 Dale, R. (1981). Education and development. In M. Weynes (Ed.), *Society, Education and the State*. O.U. Course: The Open University Press.
 Dale, R. & Esland, G. (1977). Mass Schooling. In M. Weynes (Ed.), *Schooling and Society*. O.U. Course: The Open University Press.
 Faure, E. (1972). *Aprender a être*. Paris: Unesco/Fayard.

- Hurn, C. (1978). *The Limits and Possibilities of Schooling*. London: Allyn & Bacon.
 Jacobson, P. W. (1979). The Spread of Schooling: too much of a good thing?. *Oxford Review of Education*, 5 (3).
 Meyer, W. (1977). The Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50.
 Nunes, A. S. (1969). *Sociologia e ideologia do desenvolvimento*. Lisboa: Moraes Editores.
 Orfanel, G. (1975). Panorama de las tendencias educativas en el seculo XX. *Revista de Educación*, XXIV (242).
 Palma, B. (1982). A Educação, o Desenvolvimento e o Desenvolvimento da Educação. *Análise Psicológica*, 11 (4).
 Saraiva, A. J. (1979). A diplomocracia. *Diário de Notícias*, 31 de Agosto.
 Simão, J. U. (1973). *Educação... caminho de liberdade*. Lisboa: CIREP.
 Stoer, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
 Telles, I. G. (1964). *Extensão da Escolaridade Obrigatória*, Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
 Telles, I. G. (1964). *Para um Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.

LA MASSIFICATION SCOLAIRE

Résumé - L' auteur vérifie que le transformation de l' école d' élites en école de masses a produit la massification de l' enseignement et a engendré la crise actuelle de l' éducation, dû au manque du changement qualitatif. Il analyse les effets de la massification (développement de la bureaucratie, détérioration de la qualité de l' enseignement, augmentation de l' insuccès scolaire) et les contradictions, génératrices de la crise, qui existent entre les principes et la "praxis" éducative. L' auteur suggère le besoin d' un nouveau paradigme scolaire qui puisse adapter l' école à la nouvelle situation et explorer son potentiel d' intervention sociale comme agent de changement.

MASS SCHOOLING

Abstract - The author discusses the transformation of the elite school in a mass schooling, due to the absence of a parallel qualitative change, and the consequent teaching massification as well as the present educational crisis. The effects of mass schooling (bureaucracy development, deterioration of the teaching quality, school failure) and the contradictions between the educational principles and *praxis*, that generate the crisis, are also analyzed. Finally, the author suggests the need for a new school paradigm to adapt the school to the new situation and to explore its social intervention potential as an agent of change.

REFLEXIONS PERSONNELLES SUR LE CHOIX DE QUELQUES OBJECTIFS POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Gaston Mialaret

Université de Caen, France

Résumé - Après avoir évoquer les difficultés vérifiées dans la formation des professeurs, notamment celle qui a été le résultat de la prétention de modifier la formation des professeurs sans modifier le système éducatif, l'auteur aborde quatre fonctions principales de l'éducateur - ses relations avec la Société, le Savoir, la Pratique professionnelle et le Savoir pédagogique - afin de mieux définir les objectifs de sa formation. Comme synthèse de ces objectifs, l'auteur propose que l'on stimule nos élèves-futurs-professeurs à acquérir l'attitude de la recherche scientifique comme base de leur formation initiale et continue.

INTRODUCTION

"Tout a été dit ..." écrivait La Bruyère et il semble que l'on pourrait en dire autant, de nos jours, en ce qui concerne les recherches et la formation des enseignants. On peut sans crainte affirmer que si les écrits sont nombreux, les transformations des systèmes de formation ne changent que lentement. Y a-t-il une raison à cela? Nous savons très bien qu'il faut un très grand nombre d'années pour que les résultats de la recherche scientifique en éducation produisent des effets dans la pratique; il semble que le décalage soit ici encore plus fort. Il est possible d'avancer quelques explications (qui n'engagent que l'auteur).

a) nous ne sommes pas très sûrs que tout le monde soit profondément convaincu de la nécessité de la formation, et surtout de la formation psycho-pédagogique et professionnelle, des enseignants. Le vieux démon d'une formation uniquement centrée sur les contenus de la matière à enseigner (nous ne négligeons pas cet aspect puisque nous avons souvent écrit que ce n'était pas avec un ignorant que l'on pouvait, même avec les méthodes pédagogiques de formation les plus sophistiquées, former de bons éducateurs) ne sont pas encore totalement extirpés de la mentalité des administrateurs, des parents et des enseignants eux-mêmes! Il y a des idées qui ont la vie dure.

b) la formation des enseignants (et quand nous parlons d'enseignants nous entendons

tous ceux qui, à quelque niveau que ce soit, pratiquent une activité d'éducation, du préscolaire à l'Université) présente une très grande difficulté que l'on ne rencontre pas avec la même intensité dans les autres branches de la formation professionnelle : il s'agit, en effet, de trouver des solutions actuelles pour une formation de jeunes gens qui n'exerceront les activités pour lesquelles ils sont formés que dans les décennies suivantes, c'est-à-dire dans un futur dont l'horizon frôle le demi-siècle. Il est inutile d'insister, d'autre part, sur le fait qui emporte l'accord général : l'extrême rapidité du changement de la vie sous toutes ses formes. Nous sommes donc amenés à former un(e) jeune enseignant(e) qui devra préparer les enfants à une vie que l'on ne connaît pas encore avec précision. Cette grande incertitude sur ce que sera la vie de demain crée des conditions particulières pour une formation essentiellement tournée vers l'avenir puisque les jeunes gens que nous formons aujourd'hui enseigneront demain à des enfants qui seront les citoyens d'après demain. On comprend dès lors pourquoi une formation d'enseignants devient rapidement obsolète si elle ne se remet pas continuellement en question et si elle ne s'adapte pas constamment à ce futur encore inconnu aujourd'hui. De là un certain sentiment d'inquiétude sinon d'angoisse pour les responsables qui trouvent un refuge facile dans la répétition de ce qui existe déjà. Le système des valeurs sociales, toujours en évolution, précipite son mouvement actuellement; pourquoi, pensent certains, initier les jeunes gens à un système de valeurs qui ne sera peut-être plus celui qu'ils connaîtront quand ils entreront dans la profession? Il est donc nécessaire de mettre au premier plan des préoccupations de la formation de développement d'une aptitude au changement; c'est facile à dire; on attend encore les réalisations en ce domaine.

c) nous ne rappellerons que pour mémoire, parce que le phénomène est en train de s'estomper, les effets de "1968"; on fit découvrir aux éducateurs, en effet, qu'ils étaient les "représentants du Pouvoir", qu'ils exerçaient une "violence morale" sur les élèves parce qu'ils avaient le pouvoir de noter, de décider de l'avenir des enfants et des adolescents... Pour beaucoup d'éducateurs ce fut une découverte et la prise de conscience du pouvoir que théoriquement ils possédaient en secoua un très grand nombre d'entre eux; ils furent amenés à se poser un certain nombre de questions; le phénomène social de "68", sur ce point, a eu, pour quelques éducateurs, des effets assez catastrophiques: des maîtres perdirent confiance en leur mission et quelques-uns ne s'en sont pas remis. Cet effet, tend à disparaître. Mais il en est resté quelque chose sur le plan de la formation car, au fond du mouvement "1968" (qui malgré ses aspects positifs a eu aussi des effets négatifs) il y avait un refus de toute formation scientifique ou pratique précise afin que l'individu puisse laisser libre cours à sa spontanéité, à son inspiration, à sa créativité; d'où un dédain et un refus de tout système de formation; sans le vouloir, les théoriciens de ce mouvement retrouvaient des positions très réactionnaires en ce domaine.

d) il nous faut aussi signaler un autre aspect propre à la formation des enseignants et qui peut, par certains côtés expliquer la difficulté de faire changer les choses: c'est que, à l'inverse de ce qui se passe dans une autre formation professionnelle, les élèves sortant de l'institution scolaire entrent directement dans un institut de formation pour devenir les enseignants du système, et de ce seul système qu'ils connaissent; assez curieusement, subitement leur statut à la fois change et ne change

pas; l'expression "élève-maître" (ou élève-professeur) est significative à ce sujet. Le jeune ouvrier ou employé a une situation très différente : après la scolarité il acquiert une expérience du métier ou de la profession et quand il revient sur les bancs d'une institution de formation permanente, par exemple, il y a eu une rupture entre sa scolarité et sa nouvelle situation d'apprenant; ce qui n'est pas le cas pour la formation des enseignants. Dans certains rares pays on impose aux futurs éducateurs une période de un ou deux ans au cours de laquelle les jeunes gens doivent gagner leur vie en exerçant une autre profession. N'ayant pas encore reçu de "baptême du feu" de la profession, les conditions de motivation et de travail des "élèves-maîtres" (professeurs) ne sont pas exactement celles d'autres. C'est la question posée par le rôle que devrait jouer le "milieu professionnel" dans la formation de jeunes.

e) nous terminerons ces longues considérations préliminaires en rappelant que modifier la formation des enseignants ou vouloir la perfectionner c'est, indirectement, remettre en cause tout le système éducatif et si on n'envisage pas une transformation parallèle de celui-ci on risque de rencontrer de nombreuses difficultés : jeunes gens formés d'une certaine façon et tombant dans un milieu qui pratique une toute autre pédagogie, par exemple; d'où des réactions très variées de découragement, d'agressivité, de perte de confiance dans la formation reçue... C'est la raison pour laquelle il nous paraît nécessaire d'analyser les fonctions que l'on peut assigner à l'éducateur aujourd'hui afin de mieux définir les objectifs de sa formation et les lignes générales d'une modification correspondante du milieu éducatif.

LES FONCTIONS PRINCIPALES DE L'EDUCATEUR

Il y a en nous plusieurs images de l'éducateur : les unes proviennent de notre expérience d'élève ou d'enseignant, les autres d'une image plus ou moins idéale que nous nous faisons de la fonction, d'autres, enfin, de la littérature. L'instituteur n'est plus uniquement celui qui apprend "l'a,b,c" ou le professeur n'est plus celui qui n'a pour but que de former des "as" en version latine. Au cours des dernières décennies, et sous des influences très diverses (psychologiques, sociales et politiques, pédagogiques...) l'image moderne que l'on se fait de l'éducateur et de ses fonctions s'est assez profondément modifiée. Il nous est donc impossible, aujourd'hui, de discuter de la formation des enseignants sans analyser, au préalable, ces différentes fonctions, et les relations que l'éducateur a ou doit avoir avec d'autres systèmes ou d'autres réalités. Il nous semble que l'on peut aborder cette question en se plaçant dans quatre directions différentes, complémentaires il est vrai, mais que nous allons distinguer pour les besoins de l'exposé. Les quatre points de référence choisis sont:

- les relations de l'éducateur avec la Société
- les relations de l'éducateur avec le Savoir
- les relations de l'éducateur avec la Pratique professionnelle
- les relations de l'éducateur avec le Savoir pédagogique.

Cette "analyse de poste" en quelque sorte nous permettra de mieux définir (au

moins nous le pensons), quelques uns des objectifs de toute formation actuelle d'enseignants.

A - LA SOCIÉTÉ

On entend dire et l'on répète souvent dans les ouvrages de pédagogie que l'éducateur est le représentant de la Société, qu'il constitue un trait d'union entre les élèves et elle, que son rôle est de préparer les jeunes à la vie sociale. Nous nous sommes demandés ce qu'il y avait au delà de ces formules et que recouvrait, dans ces affirmations, le concept de Société; il nous paraît fondamental, en effet, que l'éducateur, au cours de sa formation, se fasse une idée aussi précise et exacte que possible de cette réalité dont il va être le "représentant". Si la réponse à cette question a pu être apportée d'une façon aisée dans les temps où la Société avait d'autres structures, d'autres divisions qu'en est-il aujourd'hui? De nombreux problèmes se posent et nous n'en évoquerons que quelques uns.

- a) De quelle Société s'agit-il? S'agit-il de la Société actuelle? Il faut avouer que, dans ce cas, le concept n'est pas très clair parce que le terme de Société, à moins de le prendre dans un sens particulièrement général, ne correspond pas à une réalité observable concrètement en ce qui concerne le problème qui nous préoccupe ici. Les résultats des élections, et ceci dans tous les pays démocratiques, prouvent que les différentes orientations sur le "choix d'une Société" se répartissent en plusieurs sous-ensembles importants : soit plus ou moins 50%, soit 40,40 et 20%. Quelle Société doit "représenter" l'éducateur? Celle qui est représentée par le parti au pouvoir? Celle à laquelle il croit? Difficile problème de conscience! Et pourtant il doit agir. On connaît la solution qu'avait adoptée Jules FERRY à la fin du siècle dernier dans sa célèbre "Lettre aux Instituteurs":

"Si parfois vous étiez embarrassé pour savoir jusqu'où il vous est permis d'aller dans votre enseignement moral, voici une règle pratique à laquelle vous pourrez vous tenir. Au moment de proposer à vos élèves un précepte, une maxime quelconque, demandez-vous s'il se trouve à votre connaissance un seul honnête homme qui puisse être froissé de ce que vous allez dire. Demandez-vous si un père de famille, je dis un seul, présent à votre classe et vous écoutant, pourrait de bonne foi refuser son assentiment à ce qu'il vous entendrait dire. Si oui, abstenez-vous de le dire; si non, parlez hardiment, car ce que vous allez communiquer à l'enfant, ce n'est pas votre propre sagesse, c'est la sagesse du genre humain, c'est une de ces idées d'ordre universel que plusieurs siècles de civilisation ont fait entrer dans le patrimoine de l'Humanité."

Peut-on dire, de nos jours qu'il existe encore un "consensus" sur quelques idées générales? Au moment où j'écris cet article la France va entrer en période électorale; si l'on faisait, comme disent les mathématiciens, la réunion de tous les ensembles que représentent les programmes des partis politiques, ne risquerait-on pas d'obtenir un sous-ensemble nul? N'est-ce pas dire que, quelles que soient les précautions prises - et ici l'honnêteté des éducateurs n'est absolument pas mise en

cause - l'éducateur prend parti? C'est reconnaître qu'un éducateur ne peut pas être absolument neutre, qu'il est, qu'il le veuille ou non, engagé? Il faut qu'au cours de sa formation l'élève-professeur (ou maître) prenne conscience de cette dimension de son action et les formateurs ne devront pas se boucher les yeux et faire l'impasse sur cette question fondamentale. Eduquer c'est agir dans une certaine direction, c'est-à-dire en fonction d'un système de valeurs, de finalités. Ne pas le reconnaître c'est ramener l'éducation à un simple dressage (et encore un dressage répond à un besoin, donc il est déjà orienté). C'est, en même temps, poser en termes nouveaux le problème de la laïcité. Un des éléments essentiels d'une formation d'éducateurs est, pour nous, l'apprentissage de l'acceptation d'autrui tel qu'il est, l'apprentissage du respect que l'on doit avoir pour tout ce qui est différent de nous, l'acceptation de la différence et l'effort que nous devons tous faire pour que ces différences deviennent des éléments d'évolution, de perfectionnement et non des éléments de division et d'agressivité réciproque. C'est, en fait, reconnaître la dimension "morale" de la formation; nous préférons utiliser l'expression formation "personnelle", celle-ci incluant la dimension "Politique", Politique pris ici au milieu sens du terme.

- b) Qu'on le veuille ou non, l'éducateur est un agent de transformation sociale par l'intermédiaire de l'action qu'il exerce sur les élèves qui sont les enfants des familles constituant la Communauté au sein de laquelle vit l'École. Il y a quelques années le Mexique avait adopté comme slogan "el niño agente de cambio social" (l'enfant agent du changement social); sans discuter ici cette affirmation il faut pourtant y reconnaître le désir de voir jouer, par l'Institution scolaire, un rôle important dans l'évolution sociale. Et l'on ne peut pas dire que cette action indirecte soit totalement neutre; pratiquer une certaine pédagogie c'est introduire un système de valeurs humaines; on ne peut pas pratiquer une pédagogie moderne à base de travail par équipes, par exemple, sans accepter une certaine philosophie de la vie sociale; sinon il y a une incohérence entre la méthode utilisée et les finalités que s'assigne l'éducateur.
- c) Ajoutons enfin que nous vivons une période de transformations rapides de la société; de nouvelles situations le plus souvent inconnues vont se présenter; l'éducation a pour devoir de préparer les élèves à affronter ces nouvelles situations encore inconnues et à leur trouver des solutions nouvelles, originales, gonflées des promesses de l'avenir. Il faut pour cela que l'éducateur sache, sans pour autant connaître la solution à apporter, dans quelle direction il faut chercher cette solution. Ici encore, direction veut dire choix, c'est-à-dire système de valeurs.

Il résulte de tout ceci que l'action pédagogique ne peut se séparer d'une certaine conception de l'homme et de la société. Sans tomber dans les ornières d'une action "politique" (au plus mauvais sens du terme) il faut honnêtement reconnaître que l'éducation, et donc l'éducateur jouent, explicitement ou implicitement, un rôle politique. Il faut que ce rôle soit joué en respectant toutes les personnalités et en donnant l'exemple vivant de la tolérance la plus authentique.

B - LE SAVOIR

La relation de l'éducateur au Savoir a toujours été - et l'est encore - particulièrement privilégiée; on a souvent défini l'éducateur comme celui qui savait et qui devait transmettre à d'autres le Savoir. Avant de discuter ce problème il nous faut rappeler quelques évidences actuelles :

a) le temps n'est plus où un Thomas d'Aquin pouvait écrire la Somme des connaissances de son temps; Pic de la Mirandole appartient à la Renaissance et le désir des Encyclopédistes du XVIII^{ème} siècle est, de nos jours, difficilement réalisable (malgré les efforts louables qui conduisent aux Encyclopédies modernes). Aucun individu actuel, quelles que soient ses capacités intellectuelles, ne peut dominer l'ensemble du Savoir de notre époque. Ajoutons que ce Savoir s'accroît à une vitesse vertigineuse et les "spécialistes" d'une question connaissent tous la difficulté de se tenir au courant, ne serait-ce que dans son propre secteur d'activité. Ceci ne doit pas nous amener à tirer (comme le font quelques uns) que tout Savoir est inutile. L'important est d'apprendre aux élèves (et aux adultes) à établir de nouveaux types de rapports avec le Savoir actuel et il s'agit ici d'une question fondamentale pour la formation des enseignants.

On peut même se demander si l'on peut trouver des professeurs qui - comme c'était encore le cas il y a une cinquantaine d'années - connaissent à fond le programme qu'ils enseignent. Le Savoir a tellement explosé dans toutes les directions et les connaissances nouvelles apparaissent avec un tel rythme que les méthodes de mise à jour de ses connaissances devra être une des préoccupations fondamentales de tout institut de formation d'enseignants.

Devant cette situation la formation des enseignants devra avoir pour objet d'apprendre à se constituer un noyau solide de connaissances bien assimilées à partir duquel vont s'agréger les autres connaissances. L'initiation à une discipline, en effet, conduit nécessairement à l'acquisition d'un certain Savoir, c'est-à-dire à un ensemble organisé de connaissances. Quelques commentaires sont ici nécessaires. On met trop souvent, sous le terme de "connaissances" des notions extrêmement variées et de niveaux psychologiques respectifs différents. Quelques commentaires nous paraissent nécessaires ici.

1. Un premier ensemble de connaissances est constitué par ce que nous appellerons les connaissances fonctionnelles, indispensables à la construction du Savoir dans un domaine déterminé (E1). C'est un peu l'idée qui sert de fondement, dans certains pays, à ce que l'on appelle les "programmes cadre". On estime (le "on" pouvant être soit l'administration, soit les représentants scientifiques de la discipline) que la construction articulée et solide du Savoir ne peut se faire sans la maîtrise fermement établie de quelques "noeuds" de connaissances, sans la connaissance et l'utilisation courante de quelques notions, concepts, ou propriétés, sans la possibilité pour l'élève d'avoir à sa disposition une sorte de treillis grâce auquel l'ensemble des connaissances (2^{ème} et 3^{ème} paragraphes suivants) peuvent s'acquérir, se fixer, s'organiser, être disponibles donc être utilisées.

Ce noyau de connaissances indispensables devra s'accroître régulièrement et,

parallèlement, se consolider. Il possède sa propre dynamique de construction et les professeurs devront s'assurer que des lacunes parcellaires ne deviennent pas

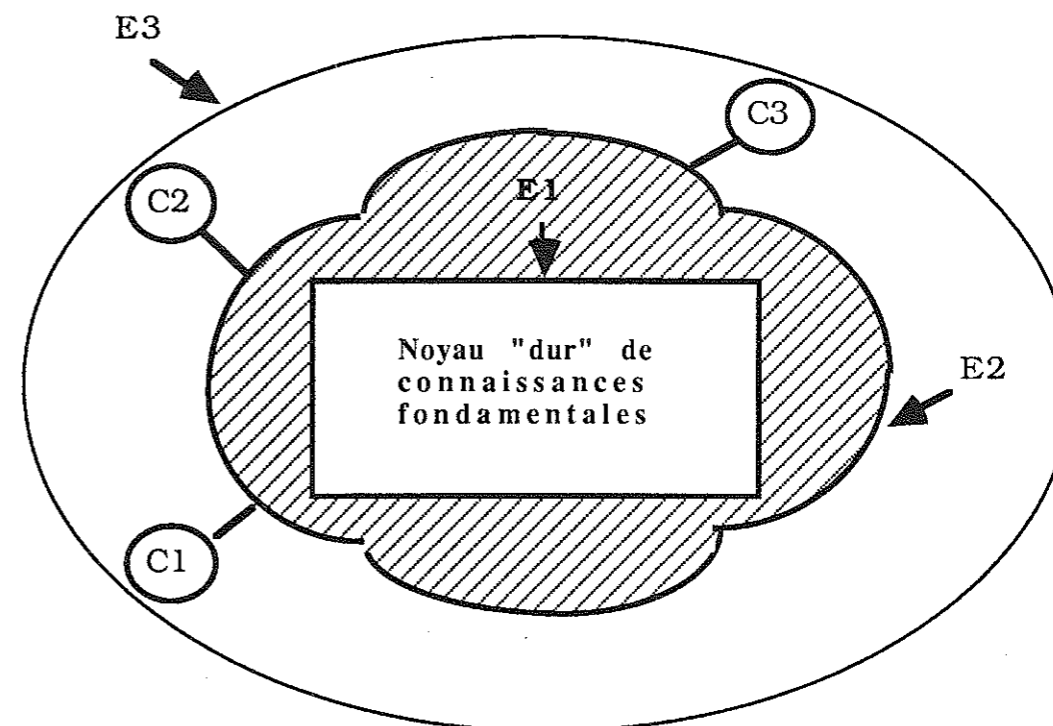


Figure 1

des raisons de blocage dans la construction de l'édifice.

Il est évident que ces noyaux de connaissances ne sont pas les mêmes selon les différentes matières scolaires. L'ensemble des connaissances nécessaires, en géographie, à des étudiants de sciences économiques n'est pas forcément le même que celui qui est nécessaire à des étudiants de géologie. Quel que soit l'intérêt culturel d'un large ensemble de connaissances communes, il n'est plus possible d'imposer à tous les élèves des programmes rigoureusement identiques (comme ce fut le cas jadis).

Nous estimons donc, en fonction de notre attitude psycho-pédagogique, que ce noyau de connaissances doit faire l'objet d'une attention particulière de la part des professeurs au cours de la formation pédagogique afin de donner l'exemple de ce que devra faire ultérieurement l'éducateur en poste.

2. Autour de ce noyau dur de connaissances parfaitement assimilées doit se

développer tout un savoir qui en découle par la dynamique même de l'utilisation des notions fondamentales (C1, C2, C3...). Les connaissances doivent être en quelque sorte découvertes et acquises sans passer forcément et uniquement par un apprentissage plus ou moins mécanique.

Si, par exemple, les notions suivantes sont parfaitement assimilées :

- la somme des angles d'un triangle vaut 180 degrés
- les angles à la base d'un triangle isocèle sont égaux
- définition d'un triangle rectangle
- l'élève doit pouvoir retrouver lui-même et ainsi savoir que

- les angles d'un triangle équilatéral valent 60"
- les angles d'un triangle rectangle isocèle valent 45"
- un triangle rectangle ayant un angle aigu de 30" peut être considéré comme la moitié d'un triangle équilatéral.....

C'est dire qu'autour du noyau dur va se développer un sous-ensemble de connaissances plus ou moins important qui constitue la seconde composante du Savoir en ce domaine (E2).

3. Autour de ces deux ensembles qui ont chacun leur originalité et leur fonctionnalité propres peuvent se constituer des sous-ensembles de connaissances qui sont plutôt du domaine de l'érudition que de celui de la culture (E3). Pour en rester à l'exemple des triangles il est évident qu'il y a un très grand nombre de propriétés que possèdent les triangles, propriétés qui ont leur fin en soi et qui ne débouchent sur aucune autre propriété (au moins au niveau considéré). C'est ici que l'on pourrait faire la distinction entre les "connaissances fécondes" et les "connaissances stériles", les premières pouvant donner lieu à des rapprochements, des comparaisons, à une progression du Savoir, les secondes se refermant sur elles-mêmes et constituant une sorte d'impasse du Savoir. Les premières peuvent compléter un réseau, poursuivre la mise en valeur du terrain; les secondes constituent les ultimes postes avant le désert.

Un très grand effort d'analyse doit donc être tenté par toute équipe pédagogique pour procéder, d'une manière scientifique, à une analyse psychologique et déterminer ces ensembles dont nous venons de parler. La question est d'importance pour l'action éducative; elle l'est aussi au niveau de la formation des formateurs.

La phrase de Montaigne devrait donc être inscrite au fronton de tous les instituts de formation des éducateurs : former des têtes bien faites et non des têtes bien pleines. En fait il s'agira de développer chez les jeunes gens l'apprentissage des méthodes de travail pour, selon la formule classique, apprendre à apprendre. Ceci nous paraît fondamental parce que, étant donné l'évolution du Savoir comme nous l'avons rappelé ci-dessus, l'éducateur de demain devra être constamment en situation de ré-apprentissage; et, pour cela, il est nécessaire que cette habitude lui soit donnée dès l'époque de sa préparation (et, encore mieux, qu'il l'ait acquise tout au long de sa scolarité, ce qui sera possible quand tous les maîtres, à leur tour, l'auront acquise.

b) on remarquera aussi que ces noyaux durs de connaissances, même s'ils ont une intersection commune importante, peuvent être différents d'un sujet à l'autre. Nous avons eu l'occasion de plaider en faveur d'itinéraires personnels dans la construction du Savoir. L'acquisition solide d'un Savoir personnel ne doit pas enfermer le sujet dans une sorte de "spécialité" mais, au contraire, lui permettre, par la méthode acquise, de rester ouvert à la fois à sa propre évolution et, en même temps, à celle des autres; c'est ainsi que l'éducateur accueillera et utilisera les Savoirs individuels des élèves comme base de départ d'un processus d'éducation fondé sur l'expérience de chacun. Une telle attitude dans la formation des éducateurs respectera ainsi le principe "d'isomorphie" que nous avons énoncé (1) de telle sorte que le double passage élève / élève-maître / éducateur se fera dans de meilleures conditions de continuité. On voit aussi qu'une telle attitude conduit, à travers une formation professionnelle, au développement d'une authentique culture, culture indispensable à tout éducateur.

C. LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

En pédagogie nous utilisons souvent des mots tellement usés que nous ne savons plus exactement ce qu'ils signifient: c'est le cas de "la pratique"; il est pourtant de toute première importance que les responsables d'une formation d'enseignants aient une idée précise de ce qu'il faut entendre par pratique éducative. Il est évident que ce n'est pas dans un ouvrage rendant hommage aux remarquables travaux de Gilbert de Landsheere que nous allons nous étendre sur ce point. Le travail remarquable sur "Comment les maîtres enseignent" a été et reste un des classiques en ce domaine. C'est la raison pour laquelle nous ne rappellerons pas les résultats obtenus par notre Collègue en ce domaine. Nous aborderons le problème dans une autre perspective qui n'est d'ailleurs en rien contradictoire avec celle de G. de Landsheere.

La pratique professionnelle peut, en effet, être considérée dans plusieurs directions; nous n'en étudierons que quelques-unes.

a) Trois fonctions principales de l'éducateur : la prise de décision, l'organisation et la gestion de l'action pédagogique, l'action proprement dite. Nous sommes amenés à distinguer ces trois fonctions que chaque éducateur doit remplir dans sa classe mais on voit aisément qu'elles correspondent aussi à trois fonctions qui peuvent être remplies par des individus ou des instances différentes: le Ministre pour la prise des décisions générales par exemple, les services généraux de l'administration ministérielles ou ceux de l'intendance dans les établissements scolaires, l'action pratique exercée par l'ensemble du corps professoral.

- la prise de décision se situe à tous les niveaux; c'est à l'éducateur de décider de ce qu'il va faire avec ses élèves soit au cours de la leçon, soit au cours de la journée, soit au cours de la semaine.... C'est à lui de déterminer le contenu optimum en fonction de toutes les circonstances de la situation d'éducation : élèves, leur âge, leur nombre, leur niveau psycho-pédagogique..., du programme qu'il a à traiter. Le contenu ne doit être ni trop chargé, ni trop léger et il doit être adapté aux circonstances.

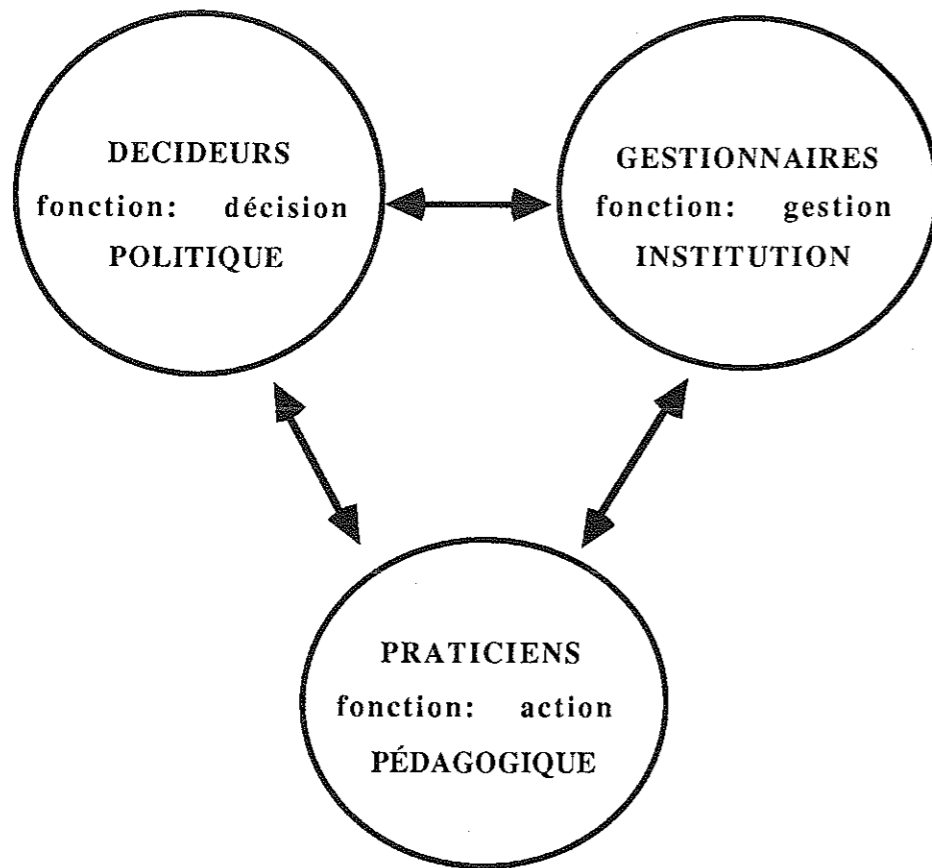


Figure 2

- l'organisation de la situation d'éducation, sa gestion (qu'elle soit faite uniquement par le maître ou qu'elle soit faite en collaboration avec les élèves) est une activité importante qui va éviter perte de temps, donner aux élèves une impression d'ordre, de confiance, réaliser les conditions d'existence les meilleures pour le déroulement de l'action éducative.

- l'action éducative proprement dite qui mettra en oeuvre les moyens permettant d'atteindre les objectifs choisis au niveau de la prise de décision au sein d'une situation d'éducation organiser selon les plans prévus.(2),

Ces trois fonctions sont en étroites relations comme l'indique le schéma de la figure 2; c'est justement l'absence des relations réciproques (qui sont traduites par

les doubles flèches sur le schéma) qui enlève à une institution nationale son caractère réellement démocratique.

b) de nombreux travaux de recherche on mis en évidence les fonctions que joue l'éducateur dans sa classe (ou celles qu'il devrait jouer s'il exerçait pleinement son métier):

- le transmetteur de connaissances qu'il a toujours été et qu'il continue à être même si les processus de transmission de connaissances ont changé

- l'animateur du groupe-classe; on sait maintenant que l'on ne peut plus pratiquer une "pédagogie frontale" (D'Hainaut) et que l'ensemble des élèves ne peut plus être ramené à un groupe constitué par la juxtaposition d'individus. Tous les travaux sur la psychologie des petits groupes nous montrent comment un groupe se structure, évolue, quel est le rôle des "leaders". Conduire une classe c'est animer un groupe.

- le conseiller en méthode de travail; l'important, avons-nous déjà dit, est d'apprendre à apprendre; mais ceci ne se développe pas chez l'élève sans une attention particulière de la part de l'éducateur; une chose est d'enseigner quelque chose à un élève, autre chose est de faire qu'il apprenne maintenant et qu'il puisse continuer, éventuellement seul, son apprentissage. C'est un des points qui doit retenir l'attention des professeurs d'institut de formation pédagogique.

- l'évaluateur; l'éducateur ne doit pas se contenter d'animer un groupe, de transmettre des connaissances, de conseiller sur les méthodes de travail à adopter; il doit être capable d'évaluer (soit sous forme d'évaluation formative, soit sous forme d'évaluation sommative) les résultats obtenus. Très souvent on néglige cette composante dans la formation des enseignants comme si elle correspondait à une aptitude naturelle; tous les travaux de docimologie prouvent le contraire.

- fonctions de diagnostic et d'orientation; qui est mieux placé que l'éducateur pour observer l'élève au travail, pour étudier sa conduite scolaire, analyser les fautes qu'il commet, découvrir ses désirs, ambitions, projets pour l'avenir? Qui est mieux placé que l'éducateur pour donner un conseil d'orientation scolaire? Ici aussi nous savons que l'éducateur doit être préparé à cette tâche pour éviter les erreurs qui risquent d'avoir de lourdes conséquences sur l'avenir de l'enfant ou de l'adolescent.

- les américains parlent "de personne-ressources"; nous entendons par là l'ensemble des qualités humaines et la culture de l'éducateur qui font que si l'élève, et surtout l'adolescent, a un problème personnel, il puisse trouver en l'éducateur un être humain capable de l'aider, de le conseiller. Souvent le sujet ne trouve ni auprès de sa famille, ni auprès de ses camarades, ni auprès de ses amis, le conseil dont il a besoin; il faudrait qu'il n'hésite pas à s'adresser à l'éducateur qui a sa confiance. Cette fonction est, dans certains cas, délicate à remplir; elle est pourtant la marque d'un authentique éducateur.

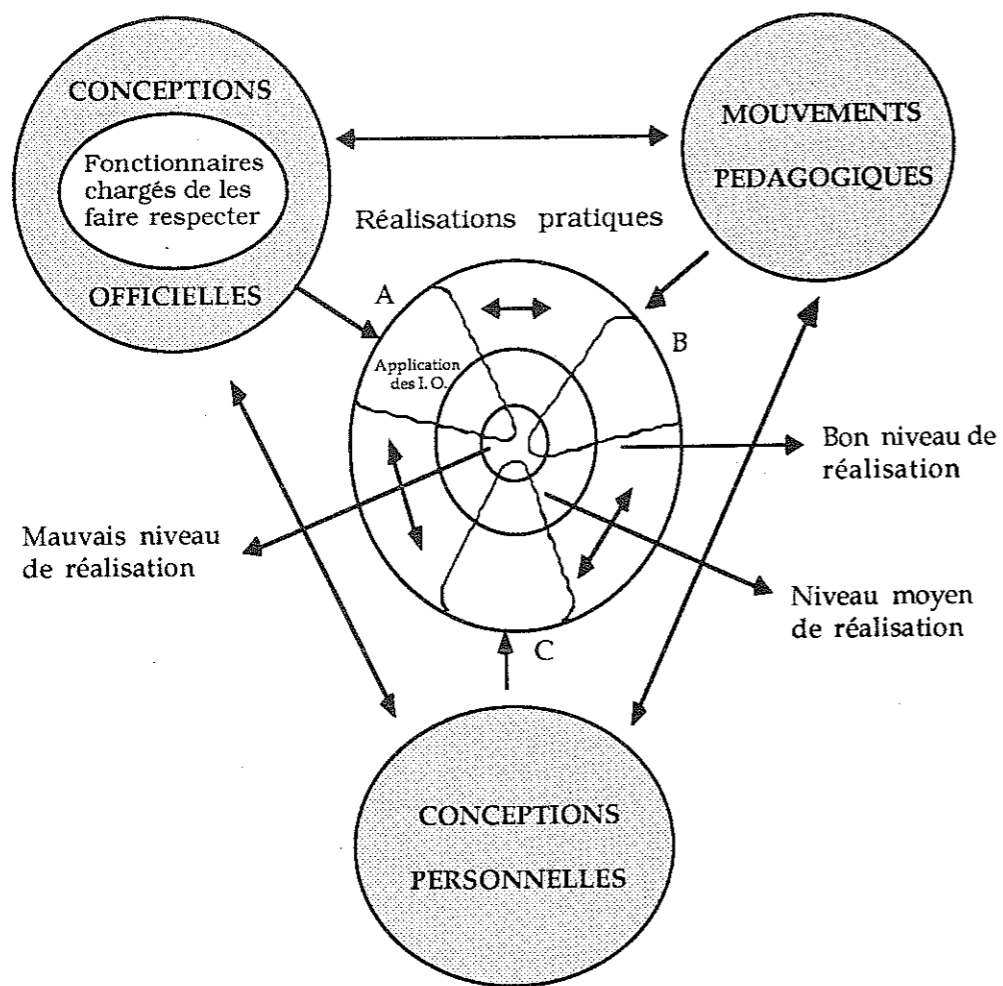


Figure 3

c) il nous faut aussi préciser ce que l'on appelle "pratique pédagogique" par rapport au moins à trois données fondamentales (nous n'en prenons que trois et nous simplifions): les pratiques qui découlent des textes officiels, celles qui découlent des mouvements pédagogiques (en supposant que les mouvements d'éducation nouvelle ont des conceptions qui sont toujours nouvelles par rapport aux conceptions officielles), celles qui sont découvertes par les éducateurs eux-mêmes. Le schéma de la figure n° 3 essaye de résumer nos idées en ce domaine. Ces distinctions nous paraissent importantes au niveau de la formation pratique des éducateurs parce que les stages indispensables pour l'acquisition de la pratique professionnelle vont mettre l'élève-maître (professeur) en contact direct avec ces types de pratique. Et, à un autre niveau, se pose pour l'ensemble du corps professoral d'un institut de

formation, le choix fondamental à faire : à quelle pratique va-t-on initier les jeunes gens : celle qui est présentée (et quelquefois imposée) par les autorités pédagogiques du pays? à celles que prônent les mouvements d'éducation nouvelle (et, dans ce cas, de quel mouvement s'agit-il?), à des pratiques personnelles qui peuvent être par exemple, celles d'un des professeurs de l'institut? Inévitablement se posera alors une autre question : comment établir les relations de l'enseignement pratique donné avec ce qui se fait dans l'établissement où l'élève-maître fait son stage pratique ou avec l'établissement dans lequel il sera nommé à sa sortie de l'institut de formation? Toutes ces questions ne peuvent pas être éludées et, il faut bien le reconnaître, ne sont pas faciles à résoudre.

D. LE SAVOIR PEDAGOGIQUE

On se pose rarement la question de savoir d'où vient notre Savoir pédagogique; on a très souvent l'impression qu'il s'agit d'un de ces ensembles de connaissances intuitives et spontanées que chacun, comme Monsieur Jourdain vis à vis de la prose, porte en lui sans le savoir. Il est important de pouvoir présenter aux élèves-maîtres (professeurs) ce qu'est ce Savoir pédagogique, comment il s'est constitué et comment il évolue. L'acquisition de ce Savoir pédagogique est bien un des objectifs essentiels de la formation. Nous distinguerons aujourd'hui sommairement quatre sources principales du Savoir pédagogique parce qu'on peut sans crainte affirmer que pendant très longtemps (jusqu'au XX^{ième} siècle environ), il n'existait que deux sources, en général séparées, du Savoir pédagogique : la pratique elle-même et la réflexion philosophique. Avec l'oeuvre de sociologues comme E. Durkheim, d'historiens de la pensée et des institutions comme G. Compayre, le champ du Savoir pédagogique s'est étendu; la notion de recherche s'est introduite tout d'abord sous la forme "littéraire" (analyse de documents et de textes). Il restait à notre siècle à développer cette source liée à la recherche et à créer la quatrième: celle de la documentation. (consulter le schéma résumant notre pensée, figure 4).

a) la pratique pédagogique:

La pratique, quelle qu'elle soit, est source de réflexion, d'acquisition "d'expérience", de connaissances. Pourquoi ce qui est vrai pour le paysan, l'ouvrier, l'artisan ne le serait pas pour l'éducateur? Il est incontestable que les éducateurs emmagasinent une masse considérable d'informations, de connaissances, de réflexions qui, malheureusement, ne sont guère utilisées de telle sorte que tout nouveau éducateur, comme SISYPHE, repart à zéro. Nous pouvons distinguer dans ces apports de la pratique pédagogique trois éléments différents :

- la pratique vécue elle-même qui conduit à ce que l'on appelle d'une façon à notre sens incorrect : l'expérience. Nous préférons parler de "Savoir enrichi par la pratique". Les pays de l'Est ont su profiter de tout ce savoir enrichi par la pratique et c'est une des fonctions essentielles des Académies pédagogiques : elles regroupent annuellement les innovations, les réflexions de praticiens, les analysent, les élaborent et, ensuite, les ré-injectent dans la pratique quotidienne. Ce Savoir enrichi par la pratique est un des éléments essentiels pour constituer le fondement de toute

acquisition et assimilation ultérieures; c'est ici un problème important à résoudre au niveau de la formation des jeunes éducateurs : leur fournir une certaine expérience pour qu'ils puissent comprendre et assimiler le Savoir pédagogique qui leur est présenté au cours de leurs études pédagogiques.

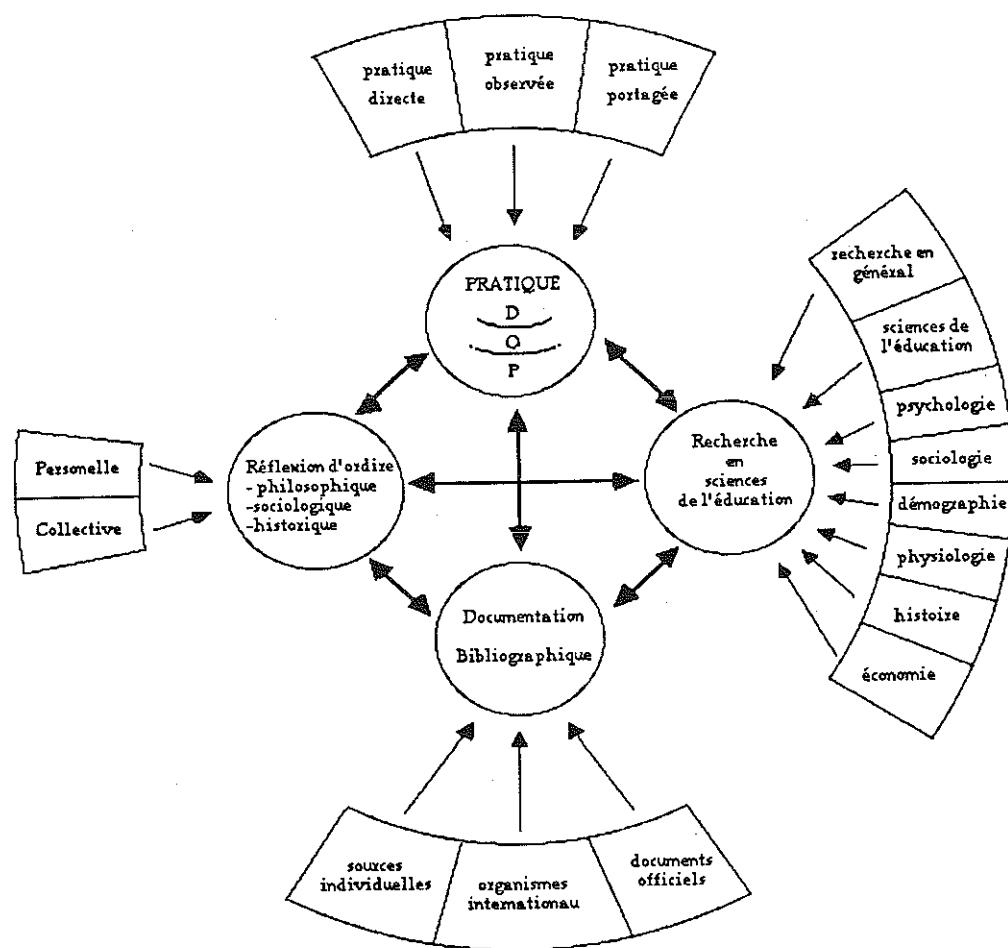


Figure 4

- la pratique observée. L'observation de ce que font les autres, bien que souvent difficile pour des raisons diverses, est une source très riche de notre Savoir pédagogique. C'est en observant comment d'autres collègues ont résolu tel ou tel problème, c'est en comparant ce qu'ils font avec ce que l'on fait ou que l'on aurait fait dans une situation analogue que l'on est amené à se poser des questions, à y réfléchir, à enrichir ses connaissances. C'est ce qui fait la compétence des inspecteurs ou de

professeurs d'école normale qui ont la possibilité d'aller constamment dans les classes et d'observer les éducateurs au travail.

- la pratique partagée. Nous utilisons cette expression pour indiquer tout ce que les mouvements pédagogiques nous apportent dans notre réflexion, la construction de notre Savoir pédagogique. Ces mouvements sont, très souvent, des lieux de rencontre, de discussion, d'échanges, d'information. Ils devraient jouer un rôle important dans la formation permanente des éducateurs.

b) la réflexion philosophique :

On a dit que la philosophie était une réflexion au second degré; on peut appliquer cette formule au Savoir pédagogique. L'éducateur qui agit, réfléchit parce qu'il est impensable de comparer un éducateur à une machine appliquant automatiquement des recettes. Cette réflexion au premier degré est la source du "Savoir enrichi par la pratique" dont nous venons de parler. Un nouveau type de réflexion se développe à partir du moment où, prenant un peu de distance par rapport à l'action, l'éducateur s'engage vers une analyse de cette action, de ce Savoir pour en rechercher les caractéristiques, la structure, la raisons d'être.

Cette réflexion philosophique peut s'alimenter aux sources de toutes les pratiques actuelles mais peut aussi partir soit de données historiques, soit de données sociologiques, soit de données géographiques.

c) la documentation bibliographique:

La documentation pédagogique s'est considérablement développée au cours des dernières décennies; ce développement a été largement aidé par l'utilisation des banques de données et l'ordinateur. On peut, ici aussi, distinguer plusieurs formes de documentation:

- les sources individuelles. Il s'agit de ce que l'on appelle couramment "la littérature pédagogique" qui va des grands auteurs à ceux qui sont moins connus mais dont les livres ne manquent pas toujours d'intérêt.

- les publications des groupes, mouvements et institutions nationales ou internationales (publications du G.F.E.N., de l'I.C.E.M., de l'U.N.E.S.C.O., du Conseil de l'Europe...).

- les textes officiels qui définissent la structure, le fonctionnement, les méthodes et les programmes de l'institution scolaire. Dans certains cas il s'agit de documents-projets (Plan Langevin-Wallon pour la France, le rapport Parent pour le Québec...), dans d'autres cas il s'agit réellement "d'instructions officielles" qui ont pour but d'orienter et d'aider les éducateurs dans leur pratique professionnelle quotidienne.

d) la recherche:

Nous sommes en présence d'une des dernières venues (et qui n'est pas toujours

reconnue par tous malgré son ancienneté) (3) et qui est, pour nous, une des sources les plus importantes et les plus fécondes pour l'édification de notre Savoir pédagogique. On sait, d'autre part, les difficultés de pénétration des résultats de la recherche dans la pratique pédagogique (on a dit qu'il fallait 40 ans pour que les résultats de la recherche passent réellement dans les faits!). Le rôle des instituts de formation pédagogique peut être décisif à ce sujet et l'initiation des élèves-maîtres (professeurs) à la recherche en éducation est un problème qui devra trouver, un jour ou l'autre, sa solution.

On pourrait aussi distinguer ici plusieurs formes de recherche qui alimentent notre Savoir pédagogique :

- les recherches-actions qui se font sur le terrain et qui sont proches de l'innovation contrôlée (recherches liées directement à l'action éducative)

- les recherches faites à partir du laboratoire sur les situations d'éducation (même si celles-ci existent dans la réalité) ou les modalités de l'éducation (ethnologie de l'éducation par exemple).

- toutes les recherches faites sur les documents pédagogiques : histoire, éducation comparée, analyses sociologiques... Il est donc nécessaire, pour terminer, de nous y arrêter un instant.

a) nous n'allons pas plaider ici la nécessité de la recherche pour le développement et le perfectionnement de la pratique éducative; l'éducation reste un des rares domaines de l'activité humaine qui ne sait pas encore tirer parti des résultats de la recherche scientifique et il faut bien, malheureusement, reconnaître que le fossé entre la pratique et la recherche est encore assez profond et large; ce qui ne veut pas dire que nous voulions ignorer l'art de l'éducateur dans son action quotidienne; nous voulons simplement que cet art s'alimente aux résultats obtenus par la recherche et, par là, puisse s'enrichir constamment.

b) le temps réservé à la formation psycho-pédagogique dans les instituts interdit souvent, il est vrai, de donner trop de place à l'initiation à la recherche; on ne peut pas raisonnablement espérer que l'éducateur puisse recevoir une formation complète en ce domaine. Comment, dès lors résoudre ce dilemme au niveau de la formation des enseignants? La solution, à notre sens, est à chercher dans la perspective d'une attitude commune pour la pratique pédagogique et la recherche de telle sorte que toute la formation soit imprégnée par la démarche scientifique. Expliquons-nous sur ce point.

Si l'on considère le processus éducatif tel que nous pouvons le concevoir actuellement, c'est-à-dire à la lumière de l'évolution récente des idées pédagogiques, on peut sans difficulté mettre en évidence une démarche analogue, *mutatis mutandis*, à la recherche scientifique. Au lieu d'imposer une présentation, une façon d'aborder un problème, un ordre dans lequel il faut le résoudre n'est-il pas plus éducatif d'amener les élèves à se poser tout d'abord des questions, c'est-à-dire à se demander où est le problème, comment il se présente, quels en sont les

contours; n'est-ce pas là la première question que se pose tout chercheur au moment où il entreprenne son travail et veut énoncer ses hypothèses? Devant un texte, un document, un fait, un phénomène l'éducateur mettra l'élève en position d'interrogation : pourquoi ce texte ou document, pourquoi ce fait ou ce phénomène? Pédagogie de l'étonnement disait L. Legrand? Oui, développons chez les élèves et chez les élèves-maîtres (professeurs) cette habitude de se poser des questions sur tout ce qui les entoure; cette présence active au monde les préparera à être des acteurs de changement. Le problème une fois posé il faut le préciser, c'est-à-dire l'observer, l'analyser, déterminer ce que l'on sait déjà à son sujet.. Et les processus d'observation vont se mettre en route; et ceci à tous les niveaux aussi bien au niveau de l'action éducative qu'à celui de la formation des éducateurs. Apparaissent alors les nécessités de se fixer des critères d'observation, de jugement... Si la solution n'est pas encore trouvée que faut-il faire pour la trouver? Recherche de ce que les autres en ont déjà dit, observations supplémentaires, expérimentation, réflexion...? Comment confirmer les hypothèses émises? Sans nous étendre davantage sur ces processus on peut mettre globalement, et sans difficulté, en parallèle, sur le plan de l'attitude, les processus d'enseignement et les processus de recherche. En fonction du principe d'isomorphie auquel nous avons fait allusion ci-dessus, une formation d'éducateurs peut se dérouler selon ce schéma; l'initiation à la recherche proprement dite pourra ainsi se greffer sans difficulté puisque l'attitude générale sera déjà celle de toute la formation. Toute question pédagogique peut être étudiée selon ce schéma et servir de modèle à ce que pourra faire ultérieurement l'éducateur dans sa classe.

Dans une perspective voisine on pourra faire naître le besoin d'informations techniques en rappelant aux futurs éducateurs les différents types de conduite dans une classe depuis la conduite qui se répète inlassablement d'année en année jusqu'à celle qui se modifie constamment pour s'adapter aux conditions réelles et se perfectionner. Comment évaluer cette évolution? Si un éducateur, dans sa classe, veut changer de technique ou de méthode pédagogique, comme devra-t-il observer, analyser et évaluer les nouveaux résultats? Ici encore il est facile de motiver les jeunes gens pour aller plus loin dans leur apprentissage des techniques élémentaires de la recherche.

Il nous paraît donc évident que toute la formation des éducateurs peut s'imprégner de l'attitude de la recherche scientifique sans rien sacrifier de l'acquisition des gestes professionnels indispensables pour la pratique ultérieure de la classe et que l'on peut introduire, sans trop de difficultés, les initiations à des aspects plus techniques de la recherche en éducation.

Ces quelques considérations, bien que frappées au sceau de la banalité, n'épuisent pas la question du choix des objectifs de la formation des enseignants. D'ailleurs, pourra-t-on épuiser cette question? Certainement pas puisque, par essence même, il faut constamment remettre en question nos idées, nos options et les modalités que nous adoptons pour atteindre les objectifs définis. Il est évident que la réflexion, la pratique et la recherche devront de plus en plus coopérer à ce travail. Que de beaux travaux en perspective pour les éducateurs et les chercheurs d'aujourd'hui et de demain!

NOTES

- (1) - Mialaret G. - La formation des enseignants .
 (2) - Nous laisserons de côté l'étude des objectifs relatifs à la pratique éducative proprement dite.
 (3) - On consultera sur ce point l'excellent livre de Gilbert de Landsheere qui vient de paraître.

REFLEXÕES PESSOAIS SOBRE A ESCOLHA DE ALGUNS
OBJECTIVOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Resumo - Depois de recordar as dificuldades verificadas na formação dos professores, designadamente a resultante de pretender modificar a formação de professores sem modificar o sistema educativo, o autor aborda quatro funções principais do educador - as suas relações com a Sociedade, o Saber, a Prática profissional e o Saber pedagógico - a fim de definir melhor os objetivos da sua formação. A modo de síntese desses objetivos, propõe que se estimule nos alunos-futuros-professores a aquisição da atitude de investigação científica como base da sua formação inicial e contínua.

PERSONAL REFLECTIONS ABOUT THE CHOICE
OF SOME GOALS FOR TEACHER EDUCATION

Abstract - After the analysis of the difficulties observed in teacher education, namely the one resulting from the desire to change teacher education without the educational system modification, the author discusses four main functions of the educator - his relationships with Society, Knowledge, professional practice and pedagogical knowledge - in order to a better definition of his/her training goals. Finally, the author defends the stimulation of our prospective teachers for the acquisition of a scientific research attitude a basis to their pre and inservice training.

CONSTRUÇÃO DE METÁFORAS
E FORMAÇÃO PSICOLÓGICA DE PROFESSORES

Sara Bahia Santos
Universidade de Lisboa, Portugal

Óscar F. Gonçalves
Universidade do Porto, Portugal

Resumo - Este artigo realça a importância do uso de histórias com sentido metafórico quer no contexto terapêutico quer no educativo, como promotoras do desenvolvimento psicológico de crianças em idade primária. Alguns exemplos dados, demonstram como essas histórias facilitam relações interpessoais, a descentração e o auto-controle e desenvolvem comportamentos assertivos e de resolução de problemas sociais. Daí a necessidade da sua inclusão nos programas de formação de professores, tendo em conta alguns passos na construção e selecção dessas histórias. Porque dependem do processo de construção das próprias histórias do professor, a formação deve incidir, primeiro no desenvolvimento do auto-conhecimento e, depois, no desenvolvimento de outras competências necessárias à sua construção e transmissão.

A dimensão psicológica tem vindo a adquirir inegável importância nas políticas de formação de professores.

Através da forte influência do modelo comportamental, o processo de ensino foi decomposto e operacionalizado numa série de competências ou "skills" específicos. Em consequência, os programas de formação psicológica de professores organizaram-se em torno de metodologias de treino nestas competências (cf. Carkhuff, Berenson & Pierce, 1977; Ivey & Rollin, 1974).

Este tipo de programas apresentava, no entanto, limitações óbvias a outros níveis. Eram ignorados ou relegados para um plano secundário os aspectos cognitivos e de desenvolvimento pessoal (Gonçalves e Norris, 1986).

A revolução cognitiva (Mahoney, 1977) chamou a atenção para a necessidade de considerar, na formação de professores, aspectos como o diálogo interno, as crenças irracionais, as distorções cognitivas e as auto-instruções (Gonçalves, 1986).

Mais recentemente, a investigação acerca da relação entre níveis de desenvolvimento psicológico e eficácia pedagógica, chamou a atenção para o facto de professores de mais baixo nível de desenvolvimento serem: (1) mais directos; (2) darem instruções mais estruturadas; (3) não adaptarem os estilos de ensino às

necessidades dos alunos; e (4) usarem um número limitado de modelos de ensino (cf., Glassberg & Sprinthall, 1980; Sprinthall & Sprinthall, 1981).

Daí que começasse a fazer sentido intencionalizar a formação em termos do desenvolvimento psicológico dos professores.

Para Ivey e Gonçalves (1986) o papel da formação deve ser não só o de preparar para "saber o quê" (formação mais académica) e "saber como" (formação mais didáctica), mas também o de permitir a "construção do conhecimento" a partir da relação "conhecedor-conhecido" (formação virada para o desenvolvimento pessoal). Porque a construção do conhecimento do mundo não pode ser separada do conhecimento de si próprio (Joyce-Moniz, 1985) um dos objectivos dos programas de formação de professores deverá ser, exactamente, o desenvolvimento do auto-conhecimento.

Inspirado nesta perspectiva construtivista, o presente artigo proporá algumas estratégias que capacitem o professor para sistematizar o uso de "histórias" ou "metáforas", dentro e fora da sala de aula primária, contribuindo para o desenvolvimento psicológico dos seus alunos e de si próprio.

Por histórias é entendido o conjunto de descrições de situações, pequenos contos, fábulas, metáforas, textos, que têm por objectivo comunicar algo significativo e proporcionar oportunidade de mudança de atitudes, pensamentos, sentimentos, comportamentos...

As histórias referidas neste artigo têm como objectivo a aprendizagem e o desenvolvimento psicológico das crianças da primária, no campo sócio-afectivo. Isto é, a mudança a operar situa-se relativamente ao desenvolvimento de competências sociais - asserção social, expressão de sentimentos; auto-afirmação; conhecimento de si próprio; capacidade de descentração - adopção de diferentes perspectivas; raciocínio moral; interiorização de regras sociais. Porque, neste sentido, as histórias são metáforas, estes termos, ao longo do trabalho, serão utilizados como sinónimos.

A introdução metafórica de uma história constitui um excelente meio para, de uma forma indirecta, produzir efeitos na aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos. As histórias que ouvimos na nossa infância, juntamente com os mitos e lendas da nossa cultura, constituíram um dos veículos pelos quais fomos interiorizando os valores paradigmáticos e os sistemas de regras tácitos e implícitos da nossa cultura. Por exemplo, Lobo Antunes e Daniel Sampaio (1978) constatarem que o livro *Alice no País das Maravilhas* "nos países Anglo-Saxónicos é quase tão conhecido como a Bíblia, de tal forma que na Câmara dos Comuns se alude solenemente, sem surpreender nem chocar ninguém, ao Coelho Branco e ao Chapeleiro Louco" (p. 21). De modo semelhante, Adriano Duarte Rodrigues (1978) mostra em interessante trabalho como o conto de Charles Perrault, a *Bela Adormecida*, remete nas suas estruturas paradigmáticas e sintagmáticas para os valores do mundo tradicional das mulheres nestas sociedades. As histórias e as metáforas têm deste modo sido utilizadas como forma de transmissão dos valores e estruturas de uma determinada cultura logo desde os primeiros anos da infância. Há pois uma falsa inocência em todas as histórias com que os pais vão "adormecendo" os seus filhos, com que umas gerações vão "adormecendo" as outras. Perguntamo-nos se será um mero acaso o facto de os pais utilizarem os momentos antes de adormecer como um espaço privilegiado para contarem as suas histórias. Neste contexto, as histórias adquirem claramente uma função hipnótica facilitando, na opinião de alguns autores, a sua assimilação inconsciente (Erickson & Rossi, 1980). É igualmente no contexto deste

construtivismo social que obras altamente metafóricas como a Bíblia e o Corão têm reproduzido através dos séculos os valores das culturas que lhes estão adjacentes (Gonçalves & Santos, 1986).

Assim sendo, a metáfora adquire uma função central na educação da criança, justificando-se a necessidade de formação dos professores para a sua utilização no contexto da aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos.

O presente trabalho irá referir algumas estratégias para a utilização da metáfora na sala de aula, sugerindo igualmente metodologias para a formação de professores a este nível.

Após uma reflexão sobre os objectivos da utilização de histórias e metáforas dentro da sala de aula, serão exemplificados o seu uso nos contextos terapêutico e escolar. Em seguida, será discutida a sua importância, à luz dos objectivos já referidos, no contexto da sala de aula primária e feita uma alusão à capacidade que as crianças têm de compreender as mensagens metafóricas incluídas nas histórias.

Partindo do princípio de que as histórias que os professores contam às crianças dependem dos processos de construção das suas próprias histórias, finalizar-se-á com a discussão de estratégias de formação de professores que permitam a construção metafórica do professor para o desenvolvimento das metáforas dos seus alunos.

O USO DE HISTÓRIAS NA SALA DE AULA

Tradicionalmente a professora da educação primária contava diariamente "histórias" aos seus alunos. Hoje esta prática é frequente tanto no ensino primário como no infantil. É a oportunidade que todos poderão ter de se ouvir uns aos outros, com calma e interesse, e talvez, o único momento durante o dia em que todos poderão estar juntos na "construção" de uma tarefa.

Mas que tipo de histórias contam os educadores e ouvem as crianças? Qual o seu objectivo? Qual o seu contributo para o desenvolvimento da criança? Como é que a criança vê essas histórias? Que pensa acerca delas? Como é que o professor as conta? Para quê? Que importância têm no ensino? Em que medida facilita a aprendizagem? De onde foram tiradas? Como é que são criadas? A que directrizes obedece o seu processo de construção?

No contexto terapêutico, o uso de "histórias" na modificação de comportamentos e atitudes ou na aprendizagem de novas competências tem vindo a ter uma importância crescente e a revelar-se eficaz na prossecução destes objectivos. Alguns destes exemplos serão referidos em seguida.

O uso de metáforas constitui uma forma indirecta e simbólica de comunicar com a criança. Milton Erickson foi um dos principais impulsionadores da utilização da metáfora no processo terapêutico (Erickson & Rossi, 1980). A metáfora tem sido utilizada em contextos terapêuticos com o objectivo de mostrar um determinado aspecto ao cliente; dar sugestões que o cliente não tinha considerado; ajudar os clientes a reconhecerem-se a si próprios e proporcionar-lhes ideias a serem posteriormente discutidas; controlar a relação terapêutica; fazer sugestões; redefinir um problema do cliente de modo a que este seja colocado num contexto diferente com um significado diferente (Matthews & Dardeck, 1985). Brooks (1985) refere que as metáforas servem como veículos potentes de informação através dos quais o cliente revela questões, medos, esperanças, esforços e estilos de "coping" relacionados com a

sua vida, com a terapia e com o terapeuta. Para Santostefano (1984) a metáfora não só determina como a informação é construída, mas também prescreve determinadas acções e emoções.

Como exemplo, Brooks (1985) descreve o uso da comunicação metafórica, com uma rapariga de 6 anos com "comportamentos de oposição e birras". Durante a 1ª sessão a rapariga contou-lhe que gostava muito de gafanhotos e que "temos de os tratar bem e não podemos fazer muita pressão sobre eles ou apertá-los, senão não lhes apetece saltar". Partindo desta "mensagem" o terapeuta pergunta metaforicamente:

T: E os gafanhotos querem aprender? (avaliando a sua vontade para aprender a crescer)

C: Sim.

T: E precisam de ajuda para aprender ?

C: Sim.

T: Quem os pode ajudar?

C: O treinador.

T: Como é que ele faz para os ensinar?

C: Aperta-os.

T: E às vezes aperta-os demais?

C: Sim, às vezes.

Este tipo de diálogo metafórico poderia ocorrer numa sala de aula e revela as preocupações da criança relativamente ao que lhe poderá acontecer (nos contextos terapêutico e/ou escolar). Demonstra, igualmente, a utilidade do aproveitamento destas mensagens. Por outras palavras, o terapeuta ou professor parte das metáforas da criança para co-construir com ela novas metáforas (Gonçalves & Santos, 1986).

A metáfora pode ser definida, neste mesmo contexto, como um veículo verbal que proporciona à linguagem flexibilidade, expressibilidade e um método de expansão, contribuindo para o desenvolvimento da cognição, linguagem, memória e criatividade (Billow, 1977).

Muitos dos treinos de auto-instrução ou de auto-controle com crianças recorrem ao uso de histórias, de que são exemplo o urso que precisa de pensar antes de agir ou a tartaruga que se "relaxa" dentro da sua casa. No programa "Think Aloud", Bash e Camp desenvolveram a história apresentando cartões de um urso que constrói um pombal a partir de tábuas de madeira e se pergunta a si próprio "Qual é o meu problema", "Como é que o posso resolver", "Estou a utilizar o meu plano?", "Que tal me saí?", representando assim quatro dos importantes passos do treino de auto-instrução (citado em Meichenbaum, 1980). Uma das estratégias mais complexas de utilização da metáfora é a "metáfora-múltipla-escondida" introduzida por Lankton e Lankton (1983). Nesta estratégia são apresentadas em sucessão várias histórias (e.g., metáfora emparelhada, metáfora de recursos, metáfora de trabalho directo). Procura-se, através das várias metáforas mobilizar os recursos sócio-cognitivos da criança com o objectivo de potencializar novas construções desenvolvimentistas (Gonçalves & Santos, 1986). Por exemplo, na técnica da tartaruga (Schneider Robin), utilizada com crianças "impulsivas", recorre-se à seguinte história:

Metáfora Emparelhada . O tema é paralelo ao problema apresentado pela criança (uma tartaruga com os problemas semelhantes ao da criança):

Era uma vez uma tartaruga. Tinha 6 anos, andava na 1ª classe e chamava-se Tartaruguinha. Preferia ficar em casa com a mãe e irmãos em vez de ir à escola. Não queria aprender as coisas da escola, gostava mais de brincar lá fora com os amigos ou colorir o caderno. Não gostava de ler e escrever e de ter de partilhar com os outros as suas coisas [.....]

Todos os dias, quando ia para a escola pensava para si que ia tentar fazer o seu melhor para não se meter em sarilhos. Mas, apesar disso, todos os dias irritava-se com alguém e lutava. Estava sempre metida em sarilhos, e passou a ser a tartaruga má e a detestar a escola.

Um dia, quando estava muito triste, ela conheceu a tartaruga mais velha e mais sábia da cidade das Tartarugas. Tinha aí uns 200 anos e sabia muito ... A Tartaruguinha falou-lhe muito baixinho, porque tinha um bocado de medo. Mas a Tartaruga Grande era muito carinhosa e queria ajudar a Tartaruguinha. Foi assim que lhe disse: (...)

Metáfora de Recursos . São delineadas as formas de "lidar" com a situação (sugestão da técnica):

- Olha! Vou-te contar um segredo. Não vês que tens a resposta ao teu problema em ti mesmo?

A Tartaruguinha não percebeu nada.

- Na tua concha! É para isso que tens uma concha. Podes-te esconder na tua concha sempre que sentires, dentro de ti, que te vais irritar. Quando estiveres dentro da tua concha, podes descansar e pensar no que podes fazer. Por isso, a próxima vez que te irritares, vai para dentro da tua concha.

Metáfora de Trabalho Directo . Trabalha-se directamente com o objectivo da intervenção (conseguir estar sossegada na sala e obter a admiração dos alunos):

A história continua, mostrando como no dia seguinte a Tartaruguinha utilizou eficazmente a técnica, acabando assim:

Todos a admiraram e lhe perguntaram qual era o seu segredo.

Nos treinos de asserção social quer com crianças, quer com adultos, desempenha papel central o uso de episódios que servem de modelagem, "coping estratégico" e "roleplaying" de situações sociais. Procura-se deste modo o desenvolvimento de competências de expressividade da criança - expressão de sentimentos, elaboração de pedidos e críticas, iniciar e manter conversas. Um exemplo descrito por Galassi e Galassi (1977), de um episódio imaginado numa situação escolar, poderia ser transferido para a sala de aula. Nesta situação de treino pretende-se a expressão de opiniões pessoais:

O professor critica a forma de comportamento dos jovens de hoje. Tu discordas das suas opiniões e queres debater algumas ideias. No fim da aula:

Prof.: Queres alguma coisa?

Tu:

Prof.: Que queres dizer?

Tu:

Prof.: Parece-me que nunca ouvi essas ideias antes.

Tu:

Prof.: É bom saber o que os alunos pensam sobre o assunto. Ainda bem que vieste ter comigo.

Ao nível da psicologia do desenvolvimento, tanto Kohlberg e Gilligan, como Turiel e ainda Selman, recorreram a histórias, sob a forma dilemas, para avaliarem, respectivamente, o nível de desenvolvimento do raciocínio moral, do desenvolvimento do auto-conceito e da interiorização das regras sociais. Por exemplo, James Rest (1979) tendo como base as teorias de Kohlberg introduz o seguinte dilema para analisar o nível de desenvolvimento moral:

Na América, uma mulher estava a morrer com um tipo especial de cancro. Os médicos achavam que existia um medicamento que a poderia salvar. Era um produto à base de rádio, descoberto recentemente e que um farmacêutico da mesma cidade possuía. A produção do medicamento ficava por um preço elevado, no entanto o farmacêutico cobrava ainda dez vezes mais que o custo da sua produção. Ele pagava 20.000\$00 pelo rádio e levava 200.000\$00 por uma pequena dose do medicamento. Joe, o marido da doente, foi ter com toda a gente que conhecia para lhe emprestarem dinheiro, mas apenas conseguiu 100.000\$00, metade do preço do medicamento. Ele disse ao farmacêutico que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para vender mais barato ou para o deixar pagar mais tarde. No entanto, o farmacêutico respondeu "Não, eu descobri o medicamento e quero ganhar dinheiro com ele". Então Joe ficou desesperado e começou a pensar em assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

(Traduzido e adaptado por Gonçalves, 1984)

Dilemas como este podem ser utilizados com o objectivo de avaliar o nível de julgamento social de crianças (cf. Gilligan, 1982) ou mesmo até promover experiências de descentração facilitadoras do desenvolvimento (cf. Joyce-Moniz, 1985).

São inesgotáveis os exemplos da utilização eficaz de histórias, metáforas, dilemas, *roleplaying* e dramatização no contexto terapêutico. Também no contexto educativo do ensino primário as histórias poderão ser utilizadas de uma forma mais ou menos estruturada. Por exemplo, em situação de sala de aula, Spivak e Shure (1976) desenvolveram um programa de ajustamento social para crianças do jardim infantil que inclui, primordialmente, o uso de histórias, com o objectivo de ensinar às crianças "como" pensar, criar o hábito de procurar soluções e avaliá-las com base nas suas consequências, encorajar as crianças a criar as suas próprias ideias e pensá-las no contexto do problema e ainda o de ensinar competências de resolução de problemas tendo em vista a adaptação social.

Relativamente à introdução do conceito de justiça, Spivak e Shure (1976), propõe um interessante enredo numa das últimas partes do seu programa. Sugerem, também, um exemplo da aplicação deste conceito na resolução de um conflito interpessoal.

Fingindo uma ida ao Jardim Zoológico, a professora diz:

"Vamos andar num carro (feito de cadeiras). Mas este carro só leva ALGUNS de vocês. NÃO é suficientemente grande para vos levar a TODOS. Alguns de vocês têm de ir na primeira viagem e outros na segunda. O (nomes das crianças) vão ter de esperar aqui por

nós". Enquanto a "viagem" decorre, a professora faz apelo à imaginação da criança buzinando, chamando a atenção para os diferentes animais por que vão passando e encorajando as crianças a dizerem o que estão a ver durante a viagem "Ótimo! Já acabámos! Vamos abrir a porta e sair".

"Agora vou fazer outra viagem com outras crianças. Vou no MESMO carro e só posso levar alguns. Quem é que deve vir?"

- O João foi na primeira viagem?
- Não, não foi.
- O Tiago foi na primeira viagem?
- Sim, foi.
- É JUSTO que o João vá agora?
- Sim, é justo PORQUE ele NÃO foi na primeira.
- É JUSTO que o Tiago vá?
- Não.
- Porque é que não é JUSTO?

(Nota: os conceitos representados em letras maiúsculas já tinham sido treinados anteriormente) (pg. 171/172).

Prof.: "Miguel, é JUSTO que andes tanto tempo na bicicleta e que o Guilherme NÃO ande?"

Miguel: "Não"

Prof.: "Como é que o Guilherme se sente se NÃO o deixares andar?"

Miguel: "Não vai ser meu amigo"

Prof.: "Que podes fazer para que ele se sinta feliz e seja teu amigo? Lembra-te que o Guilherme quer andar de bicicleta"

Miguel: "Irmos andar juntos"

Prof.: "Como é que podes saber se o Guilherme gosta dessa ideia?"

Miguel: (para o Guilherme): "Queres andar comigo?"

Guilherme: "Sim" (e vão andar). (pg. 60)

Os "jogos de pensamento social" (Furth & Wachs, 1974) e de desenvolvimento da linguagem nas escolas de "orientação piagetiana", também utilizam histórias para desenvolver, motivar e estimular a criança. Para estes autores é um excelente meio de partilhar experiências que pode ser explorado em qualquer momento e em qualquer lugar. Assim, através da "dramatização" a criança expressa as suas ideias e opiniões, e tem uma oportunidade única de ser ela própria e de ser respeitada por trazer novas ideias para o grupo. Apesar de não tomarem em conta uma perspectiva desenvolvimentista neste "pensamento social", os seus autores exemplificam uma série de situações de mudança de comportamentos e atitudes por parte das crianças.

Num dos jogos - *História a bater palmas* - uma de cada vez, as crianças adicionam frases para formar uma história. Entre cada história todas batem palmas ou passam uma bola. Se a criança tem dificuldade em começar a história o professor poderá iniciá-la. Se este quiser que a história seja sobre determinado assunto (doença, coragem, perigo) deverá começá-la dizendo apenas o suficiente para a iniciar e não monopolizá-la. Uma das histórias:

Um grande gigante vivia nas montanhas/
 Ele gostava muito de flores roxas/
 Mas não havia flores roxas na montanha/
 Por isso ele decidiu ir à aldeia do vale apanhar algumas...

No jogo *Conta-me o que aconteceu*, uma das crianças conta ao grupo algo que lhe aconteceu. Quando acaba, o grupo representa a história na presença do narrador, iniciando-se, em seguida, um debate onde a professora recorre a perguntas como: Isto já aconteceu a mais alguém? Como reagiste? Há alguém que se consiga lembrar de outra forma de reagir/resolver a situação? O professor pode sugerir temas para as histórias - idas ao médico, desastres, férias.

Noutro jogo sugerido - *Pares com problemas* - duas crianças, dialogando, tentam resolver um problema, servindo os vários objectos da sala de cenário. Alguns pares sugeridos seriam:

<i>Pares possíveis</i>	<i>Problema.</i>
Barbeiro e criança	A criança quer o seu cabelo cortado de uma forma especial.
Carteiro e dona de casa	O carteiro tem de entregar um embrulho que a dona de casa não quer receber.
Merceeiro e cliente	O cliente não tem dinheiro suficiente para pagar.
Carpinteiro e aprendiz	O carpinteiro mostra ao aprendiz como se faz uma porta.
Taxista e passageiro	O passageiro não fala português.
Professor de natação e aluno	O aluno tem medo da água.

No final de cada dramatização o debate incluiria perguntas como: Resolveram o problema? Poderiam tê-lo resolvido de outro modo? Em vez de ser o professor a dizer como o poderiam ter resolvido, as crianças exemplificam.

Como estes exemplos sugerem, a metáfora é utilizada nos contextos terapêutico e educacional tendo em vista o crescimento psicológico da criança ao nível sócio-afectivo. Assim, pode sugerir conteúdos, ideias, soluções, controlar a relação entre "narrador" e "ouvinte", diminuir a resistência a determinados temas, proporcionar e obter informação acerca dos processos de construção das acções e emoções, desenvolver a capacidade de criar alternativas na resolução de problemas sociais, promover estratégias de auto-controle e desenvolver capacidades linguísticas, quer ao nível da compreensão, quer ao da expressão.

Cada um destes objectivos pode constituir uma área problemática dentro da sala de aula primária. Assim, muitas crianças não conseguem resolver problemas de relações sociais com os colegas e com os professores (e.g. agressivos física e verbalmente: manipuladores, fazendo queixas ou sendo demasiado simpáticos; passivos ou isolados); resistem a qualquer tipo de resolução dos conflitos na sala de aula; não expressam adequadamente as suas opiniões e sentimentos, tendo um vocabulário emocional muito reduzido (Spivak e Shure, 1976), partindo de reacções afectivas simples (alegre, triste) para outros sentimentos mais subtis (irritação cólera, ciúme).

Estes constituiriam os objectivos principais da introdução sistematizada do conto de histórias dentro da sala de aula primária ao nível sócio-afectivo. O sucesso revelado ao nível terapêutico e ao nível de investigações na sala de aula aponta para que a utilização de metáforas e outro tipo de histórias poderia facilitar o ensino e a aprendizagem, promovendo simultaneamente o desenvolvimento psicológico da criança.

Resta agora saber que estratégias se poderão utilizar para capacitar os professores para a utilização intencional da metáfora na sala de aula. É este o aspecto a que nos referiremos em seguida.

AS HISTÓRIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Uma vez que diversas investigações (Dent & Ledbetter, 1986) têm concluído que as crianças em idade de escolaridade primária têm capacidade para compreender a metáfora e que esta é um excelente veículo para a compreensão de situações, por vezes mais frutífero do que a discussão directa de situações (Brooks, 1985), parece-nos muito estimulante a sua utilização sistematizada na sala de aula assim como a sua inclusão nos programas de formação de professores.

As crianças da primária têm capacidade para compreender a metáfora e esta é um veículo mais compreensível do que a discussão directa das situações. Brooks refere que é impressionante a elaboração que a criança faz das personagens e situações (metáforas) durante a terapia, reflectindo um nível de funcionamento cognitivo e afectivo mais avançado e sofisticado. Meses depois algumas crianças referem o papel significativo que as personagens das histórias representaram para elas. Este autor refere que a elaboração que a criança faz das personagens e das situações incluídas nas situações e nas metáforas terapêuticas é impressionante.

Para Warnick (1983, citado em Brooks, 1985) mesmo crianças em idade pré-escolar mostram um tipo de compreensão metafórica. Esta capacidade para interpretar a metáfora aumenta, todavia, com a idade.

Estudos recentes (Dent & Ledbetter, 1986) mostram a existência de capacidades metafóricas em crianças acima dos 6 anos. Para Windmueller e colaboradores (1986) crianças mesmo muito jovens revelam sensibilidade para a compreensão de metáforas e analogias em relações interpessoais e situações de resolução de problemas. Dent e Ledbetter (1986) demonstram também que as crianças são capazes de utilizar metáforas na compreensão de histórias e percepção de acontecimentos.

A forma linguística da metáfora expressa a percepção e imaginação da criança, acompanha as suas acções não verbais e cataliza a atenção, pensamento e acção para determinados campos.

Como notam Lakoff e Johnson (citados em Brooks, 1985) "a imaginação é uma competência crucial para a criação de uma relação e comunicação da natureza da experiência não compartilhada. Esta competência consiste na capacidade de se descentrar do seu ponto de vista do mundo e ajustar o modo como se organiza a experiência".

Na sequência de todos os aspectos que foram referidos e exemplificados, há uma série de passos necessários a ter em conta na construção de histórias pelo professor:

- (1) Definir objectivos de desenvolvimento sócio-afectivo ou aquisição de competências específicas para um aluno ou um grupo de alunos.
- (2) Ter em conta o nível de desenvolvimento sócio-cognitivo, de compreensão da linguagem e de compreensão metafórica das crianças.
- (3) Tomar em consideração as temáticas familiares e privilegiadas pelas crianças.
- (4) Seleccionar e/ou construir histórias susceptíveis de:
 - atingir objectivos definidos
 - serem emparelhados com os níveis de desenvolvimento sócio-cognitivo e interesses dos alunos.
- (5) A construção de uma metáfora emparelhada, de recursos e de trabalho directo.

COMO INTRODUIR O USO DE HISTÓRIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ?

Numa perspectiva construtivista, a forma e o conteúdo das histórias que o professor conta à criança depende da estruturação do processo de construção das suas próprias histórias (Gonçalves & Norris, 1986; Weinstein & Alschuler, 1985).

Assim sendo, através da complexificação metafórica do professor, i. e., através da construção das histórias pessoais, criar-se-ia uma oportunidade para o desenvolvimento psicológico do professor directamente traduzível na sua capacidade para construir histórias para os seus alunos. Como anteriormente afirmamos o conhecimento da realidade é inseparável do conhecimento de si próprio. Daí que o desenvolvimento do auto-conhecimento (complexificação das histórias pessoais) possa permitir uma construção mais complexa do real.

Weinstein e Alschuler criaram uma tarefa interessante (*Unforgettable Experience Recall*) que recorre à recordação de uma experiência inesquecível para avaliar o nível de auto-conhecimento dos sujeitos. Na UER depois de induções de relaxamento e de lembrar o passado do indivíduo, apela-se para que este se lembre de um episódio passado marcante, dando sugestões para rever o local, os participantes, a acção, o que foi dito e como é que a pessoa era, o que pensou, o que fez, o que disse, o que sentiu. Em seguida é-lhe pedido que descreva a situação com todo o pormenor, que diga porque foi importante na altura e no momento presente, que descreva, a partir dessa experiência, algo que saiba sobre si próprio actualmente e em que medida isso lhe pode ser útil.

Através deste questionário torna-se possível delimitar quatro níveis de auto-conhecimento: **elementar**, **situacional**, **configuracional**, e **transformacional** (cf. Gonçalves & Norris, 1986; Weinstein & Alschuler, 1985).

Assim, na perspectiva do presente artigo, a formação de professores para a

construção de metáforas apresenta dois objectivos fundamentais:

- (1) capacitar o professor tecnicamente para a construção de metáforas adaptadas e intencionalizadas para o desenvolvimento psicológico dos alunos;
- (2) proporcionar o desenvolvimento das metáforas do próprio professor promovendo o seu auto-conhecimento.

Tendo em vista a obtenção destes objectivos são de seguida propostas algumas estratégias:

1 - Avaliação do estágio de auto-conhecimento do professor através da UER. Os professores não se situam necessariamente todos no mesmo estágio, e pensam acerca da sua experiência de diversas formas (Gonçalves & Norris, 1986); isto é, constroem-na de forma diversa.

Esta avaliação permite situar o professor relativamente a um determinado nível, com características próprias, para a partir daí "trabalhar" os seus processos de construção de histórias. Ao contar histórias aos seus alunos o professor vai reflectir o seu próprio processo de construção de histórias (neste caso, de episódios passados significativos).

2 - Educação do auto-conhecimento, tal como sugerida por Gonçalves & Norris (1986), inspirados no programa de Weinstein. As estratégias implementadas na formação de professores são:

. **Confronto**: em que se confrontam os sujeitos com as experiências de ensino, quando se trata da formação em exercício. Na formação inicial, estas experiências podem ser imaginadas, criando assim experiências relacionadas com os problemas dos sujeitos.

. **Inventário**: nesta auto-análise funcional são encorajados o relato de comportamentos e emoções das diferentes experiências confrontadas, treinando-se a auto-observação.

. **Identificação configuracional**: em que um padrão comum às diferentes experiências é identificado.

. **Funções**: identificação das diferentes funções que o padrão serve ao indivíduo.

. **Consequências**: em que se analisa o custo-benefício da utilização desse padrão.

. **Experimentação**: de regras alternativas de funcionamento, quando os custos são mais altos que os benefícios.

. **Avaliação**: para decidir sobre acções seguintes.

3 - Apresentação da utilização de histórias no contexto terapêutico e da sala de aula, com a discussão dos objectivos, dos exemplos e dos resultados. Os exemplos seriam, basicamente, os que foram referidos na 1ª parte. Os tópicos a ser discutidos seriam:

. Que objectivos se propõe os autores?

. Que outros objectivos poderiam ser delimitados?

. Em que medida a história contribui para a mudança e desenvolvimento dos alunos ou das crianças?

. Qual dos exemplos melhor atinge os objectivos?

. Hipóteses para a explicação dos resultados apresentados.

4 - Discussão de histórias e contos infantis à luz dos processos de construção das mesmas.

Seleção de pequenas histórias e contos tradicionais - conhecidas ou acessíveis aos formandos - que possam ter a ver com a situação escolar ou com a vida quotidiana que as crianças trazem para a escola.

Depois de delineados os objectivos que estas podem atingir, estas serão revistas e adaptadas.

5 - Treino das capacidades de "contar histórias". Como notam Weinstein e Auschuler o aumento do auto-conhecimento beneficia outras áreas, entre as quais, a auto-expressão, ansiedade e irritação.

Este treino dependeria das dificuldades mais frequentemente encontradas pelos formandos e teria também como base o *roleplaying* de episódios.

6 - Relacionando com o quotidiano da sala de aula, as estratégias a ter em conta na formação de professores seriam:

- . Observação e reconstituição de situações problemáticas para os alunos. Após o desenvolvimento do auto-conhecimento dos formandos estes relatos seriam transformacionais.

Neste contexto Lankton (1985) propõe:

- a) Examinar o comportamento em questão do ponto de vista do protagonista (neste caso do(s) aluno(s)).
- b) Examinar o comportamento em questão do ponto de vista de "outros" significativos (no contexto escolar: professor, colegas, pessoal escolar, família).
- c) Relacionar as consequências dos comportamentos com as percepções quer do protagonista quer dos outros.

- . Sugestão, participada, de histórias segundo o modelo da metáfora múltipla escondida de Lankton e Lankton (1983).
- . Treino das histórias sugeridas face ao grupo dos professores formandos.
- . Passagem do local de formação para a sala de aula.

Em resumo, estas 6 etapas apresentadas aqui de forma breve, podem servir para preparar o professor para a construção de histórias e sua utilização na sala de aula.

Como dizíamos no início, as metáforas que o professor utiliza não são independentes do seu próprio desenvolvimento psicológico. Daí que o objectivo da formação de professores a este nível deva tematizar, quer o desenvolvimento psicológico dos alunos, quer os do próprio educador.

CONCLUSÃO

Torna-se necessária a inclusão na formação de professores de algumas estratégias que sistematizem o uso de histórias com sentido metafórico na sala de aula primária, pois constituem um excelente meio para, de uma forma indirecta, produzir efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento psicológico dos alunos da escola primária, contribuindo para a co-construção dos objectivos educativos.

Não só as histórias com sentido metafórico são um meio para o "transporte" de valores e regras sociais, como também são utilizadas na modelagem de comportamentos e atitudes, transmissão de ideias, sugestões; na facilitação da descentração e de relações interpessoais; na modificação de comportamentos e atitudes e na aprendizagem de novas competências e de inúmeros processos cognitivos e afectivos que contribuem para o desenvolvimento socio-cognitivo e para o nosso crescimento individual. Como tal, têm vindo a ser cada vez mais utilizadas nos contextos terapêutico e educativo.

As estratégias que sistematizam o seu uso dentro da sala de aula deverão ter em conta o seu processo de construção por parte do professor, pois as histórias que este conta dependem do modo de construção das suas próprias histórias. Assim, o seu nível de auto-conhecimento (e o seu desenvolvimento) é um dos factores essenciais nesse processo. Também é necessário ter em conta o nível de desenvolvimento socio-afectivo, de desenvolvimento da linguagem e da compreensão metafórica dos alunos. Só assim é que as metáforas de uns e de outros poderão ser um constante motivo de co-construção.

REFERÊNCIAS

- Antunes, A.L., & Sampaio, D. (1978). "Alice no país das maravilhas" ou a esquizofrenia esconjurada. *Análise Psicológica*, 1, 21-32.
- Billow, R. (1977). Metaphor: A review of the psychological literature. *Psychological Bulletin*, 84, 81-92.
- Brooks, R. (1985). The beginning sessions of child therapy: Of messages and metaphors. *Psychotherapy*, 22, 761-769.
- Carkhuff, R., Berenson, D., & Pierce, R. (1977). *The skills of teaching: Interpersonal skills*. Amherst, MA: Human Resource Developmental Press.
- Dent, C. H., & Leobetter, P. J. (1986). Facilitating children's recall of figurative language in text using films of natural objects and events. *Human Development*, 29, 231-235.
- Erickson, M. H., & Rossi, E. (1980). *The collected papers of Milton H. Erickson*. N.Y.: Irvington (Vols. 1-4).
- Furth, H. G., & Wachs, H. (1974). *Thinking guides to school*. N.Y.: Oxford University Press.
- Galassi, M. D., & Galassi, J. P. (1977). *Assert yourself: How to be your own person*. N.Y.: Human Sciences Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonçalves, O. F. (1984). *O processo e o ensino da consulta psicológica: Influência no desenvolvimento pessoal e interpessoal dos psicólogos*. Dissertação apresentada às provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Universidade do Porto.
- Gonçalves, O. F. (1986). Contribuições para uma perspectiva cognitivista na formação de professores. *Jornal de Psicologia*, 5, 21-25.
- Gonçalves, O. F., & Norris, N. K. (1986). *Self-knowledge and psychological teacher education: A cognitive-constructivist approach*. Comunicação apresentada ao First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga, Universidade do Minho.
- Gonçalves, O. F., & Santos, S. B. (1986). O uso da metáfora múltipla escondida em terapia cognitiva. *Cadernos da APTCC (nº 1)*.

- Glasserg, S., & Sprinthall, N. (1980). Student teaching: A developmental approach. *Journal of Teacher Education*, 31, 31-38.
- Ivey, A. E., & Gonçalves, O. F. (1986). The tyranny of technique: An invited commentary. *Counseling and Values*, 31, 106-109.
- Ivey, A. E., & Rollin, S. A. (1974). The human relations performance curriculum: A commitment to intentionality. *British Journal of Educational Technology*, 5, 21-29.
- Joyce-Moniz, L. (1985). Epistemological therapy and constructivism. In M. J., Mahoney & A. Freeman (Eds.), *Cognition and psychotherapy*. N. Y.: Plenum.
- Lankton, S. R., & Lankton, C. H. (1983). *The answer within: A clinical framework of Ericksonian hypnotherapy*. N. Y.: Brunner/Mazel.
- Mahoney, M. J. (1977). Reflections on the cognitive-learning trend in psychotherapy. *American Psychologist*, 32, 5-13.
- Matthews, W. J., & Dardeck, K. L. (1985). Construction of metaphor in the counseling process. *American Mental Health Counselors Association Journal*, Jan, 11-13.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive behavior modification*. N. Y.: Plenum.
- Rest, J. (1979). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rodrigues, A. D. (1978). "A Bela adormecida": Análise estrutural da narrativa. *Análise Psicológica*, 1, 89-98.
- Spivak, G., & Shure, M. B. (1976). *Social adjustment of young children*, S. Francisco: Jossey-Bass.
- Sprinthall, N. A., & Thies-Sprinthall, L. (1981). Educating for teacher growth: A cognitive developmental perspective. *Theory into Practice*, 19, 278-286.
- Weinstein, G., & Alschuler, A. S. (1985). Educating and counseling for self-knowledge development. *Journal of Counseling and Development*, 64, 19-25.
- Windmueller, G., Massey, C., Blank, P., Gardner, H., & Winner, E. (1986). Unpacking metaphors and allegories. *Human Development*, 29, 236-240.

CONSTRUCTION OF METAPHORS AND PSYCHOLOGICAL TEACHER TRAINING

Abstract - The present article focuses the importance of the use of metaphorical stories in the therapeutical and educational contexts as promoters of psychological development of primary school children. Some of those examples are given, demonstrating how metaphorical contents facilitate interpersonal relationships, decentration, self-control, and enhance assertive skills and social adjustment in children. They should, therefore, be included in teacher training programs, taking into account several steps for the construction and selection of those stories. As this depends on the process of construction of the teachers' own stories, the training should, first, focus on strategies for the development of self-knowledge and then on the other necessary skills.

CONSTRUCTION DE METAPHORES ET FORMATION PSYCHOLOGIQUE DES PROFESSEURS

Résumé - Cet article met en relief l'importance de l'utilisation d'histoires ayant un sens métaphorique dans le contexte thérapeutique ainsi que dans le contexte éducatif comme facteur de promotion du développement psychologique des enfants du niveau primaire. Certains exemples démontrent que ces histoires facilitent des relations interpersonnelles, la décentration et l'auto-contrôle et le développement des comportements assertifs et de résolution de problèmes sociaux. D'où le besoin de leur inclusion dans les programmes de formation des professeurs, tenant compte de certaines démarches au niveau de la construction et de la sélection de ces histoires. Comme elles dépendent du processus de construction des propres histoires du professeur, la formation doit les inclure, d'abord dans le développement de l'auto-connaissance, puis dans le développement d'autres compétences nécessaires à leur construction et transmission.

ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES : FACTORES COGNITIVOS E AFECTIVOS

José Fernando A. Cruz e Artur Pedrosa Mesquita
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O presente estudo procurou explorar, antes, durante e depois da realização de um teste escolar, as diferenças entre estudantes universitários com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. Mais concretamente, pretendeu-se investigar as diferenças nos processos e factores cognitivos e afectivos dos estudantes, bem como caracterizar o seu comportamento cognitivo e emocional ao longo das diferentes etapas do ciclo de realização de um teste escolar. Nesse sentido, uma amostra de 70 estudantes universitários, de ambos os sexos, foi avaliada ao longo do ciclo de realização de um teste e em quatro momentos: a) três semanas antes do teste; b) imediatamente antes do início do teste; c) imediatamente após o termo do teste; e d) imediatamente após a divulgação da nota obtida no teste. Os resultados obtidos permitiram identificar alguns factores cognitivos e afectivos que parecem diferenciar, em diferentes momentos do ciclo de realização, estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes.

INTRODUÇÃO

Os progressos mais recentes da investigação têm vindo a sugerir a importância dos factores e processos cognitivos na experiência da ansiedade nos testes (ver Cruz, 1987, no prelo a; Ploeg, Schwarzer & Spielberger, 1983, 1984, 1985, 1987; Sarason, 1980). Na sequência da "revolução cognitiva" operada em todos os domínios da psicologia, as conceptualizações cognitivas da ansiedade nos testes (Meichenbaum & Butler, 1980; Sarason, 1980, 1984; Wine, 1980, 1982) têm recolhido uma crescente atenção dos investigadores, e o papel desempenhado pelos factores cognitivos na relação entre ansiedade nos testes e rendimento escolar tem vindo a ser amplamente documentado e comprovado (ver Deffenbacher, 1980). No entanto, a natureza complexa e multidimensional da ansiedade nos testes tem levado também alguns teóricos e investigadores a sugerirem a relevância de factores e variáveis afectivas e emocionais. Mais concretamente, tem sido salientada a importância de ter em atenção as reacções emocionais ao sucesso e ao fracasso nos contextos educativos (Laux &

A preparação do presente artigo foi apoiada, em parte, por um subsídio da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (Projecto nº 87526 - *Stress, ansiedade e rendimento em contextos educativos e de realização*).

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Fernando Azevedo Cruz, Universidade do Minho, Unidade de Ciências da Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.

Vossel, 1982; Lazarus & Folkman, 1984; Weiner, 1982, 1985). Por outro lado, parece existir suficientemente consenso e evidência empírica para uma conceptualização global da ansiedade nos testes que inclui uma componente cognitiva e uma componente emocional (ver Morris et al., 1981; Cruz, 1987, no prelo a).

Mais recentemente, foi introduzida alguma inovação às abordagens tradicionais neste domínio, ao conceptualizar-se a ansiedade nos testes mais como um processo, do que como um fenómeno unitário e isolado no tempo (Becker, 1982 a, b, 1983; Covington, 1985 ; Covington et al., 1986; Cruz, no prelo a; Folkman & Lazarus, 1986; Heckausen, 1982; Leppin et al., 1987; Salamé, 1984; Schwarzer et al., 1987). Covington (1985) clarifica bem esta abordagem ao salientar "a importância de ver a ansiedade nos testes como um grupo de factores inter-relacionados cujo papel no ciclo de realização varia de fase para fase, bem como de um teste para o seguinte" (p. 68). E acrescenta que a compreensão deste fenómeno, e da sua relação com o rendimento escolar, exige a sua integração no contexto mais amplo do comportamento de realização. Nesse sentido, ainda que por vezes através de diferentes perspectivas teóricas, tem sido salientada a necessidade de considerar a ansiedade nos testes como um processo que inclui pelo menos três fases ou etapas: antes, durante e depois do teste. Por outro lado, vários factores de diferenças individuais (do tipo traço, tendências ou predisposições) parecem exercer um forte impacto nestes diferentes momentos do ciclo de realização (Becker, 1982 b; Covington, 1985 ; Salamé, 1984).

No entanto, apesar dos progressos já realizados, parecem persistir duas importantes lacunas na investigação neste domínio. Uma primeira, de carácter mais teórico, tem a ver com a falta de clareza, ainda existente, relativamente às diferenças entre os estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes, particularmente no que se refere aos processos cognitivos. Ao rever a literatura existente, Wine (1980) afirmava que "embora a evidência indique que os conteúdos da consciência dos indivíduos com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes diferem e que as pessoas altamente ansiosas nos testes reagem com preocupação e auto-relatam elevada reactividade emocional em face de situações avaliativas, ainda sabemos muito pouco acerca da natureza da preocupação ou das estruturas cognitivas que lhe estão associadas" (p. 354). Do mesmo modo, Meichenbaum e Butler (1980) referiram que "o modo exacto como os indivíduos com ansiedade nos testes diferem, no seu diálogo interno, daqueles que têm baixa ansiedade, é algo de que actualmente sabemos muito pouco" (p. 190). E acrescentaram que isso se deve, em grande parte, ao facto de "sabermos muito pouco acerca do diálogo interno do indivíduo que lida adequadamente com o stress dos exames (p. 191). Schwarzer & Quast (1985), por sua vez, salientaram ainda mais recentemente que "ainda não é claro o que se passa na cabeça das pessoas ansiosas quando se confrontam com uma exigência ameaçadora" (p. 34).

Um segundo aspecto, mais de âmbito metodológico, tem a ver com a escassez de estudos que não se limitem à análise do comportamento dos estudantes apenas numa ou duas fases adjacentes do processo de realização. As poucas e recentes investigações que constituíram a excepção, não tinham como objectivo a análise das diferenças entre estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes (e.g., Becker, 1982 b; 1983; Covington et al., 1986; Folkman & Lazarus, 1985), ou não foram efectuadas em situações reais de realização escolar (e.g., Leppin et al., 1987. Schwarzer et al., 1987).

Assim, o presente estudo procurou superar as lacunas da investigação neste domínio explorando as diferenças entre estudantes universitários com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes, antes, durante e depois da realização de um teste escolar universitário. Que seja do nosso conhecimento, e apesar da sua natureza exploratória, trata-se da primeira investigação que procura estudar as diferenças nos processos cognitivos e afectivos de estudantes com diferentes níveis de ansiedade nos testes, ao longo do processo de realização de um teste escolar.

A investigação até agora realizada permitiu já identificar algumas variáveis cognitivas e emocionais que, em diferentes momentos do ciclo de realização, parecem diferenciar os estudantes mais ansiosos dos menos ansiosos (ver Becker, 1982 b; Covington, 1985 ; Cruz, 1987; Dweck & Wortman, 1982; Meichenbaum & Butler, 1980; Salamé, 1984; Wine, 1980).

Mais concretamente, entre essas variáveis parecem estar algumas características ou tendências individuais, relativamente estáveis e generalizadas, que tornam os estudantes mais predispostos a agirem ou pensarem de determinadas formas, e que podem actuar como factores de risco (Schwarzer & Quast, 1985) ou antecedentes causais (Covington, 1985 ; Beck, 1985; Lazarus & Folkman, 1984) da experiência de ansiedade nos testes. É o caso do traço de ansiedade nos testes ou da tendência para reagir com estados de ansiedade nos testes (e.g. Sarason, 1984; I. Sarason, & B. Sarason, 1987; Spielberger et al., 1976), do desânimo aprendido (Peterson & Seligman, 1984; Quast et al., 1985) e da estrutura cognitiva dos estudantes (e.g., Beck, 1985; Galassi et al., 1981; Meichenbaum & Butler, 1980; Pekrun, 1984, 1985). Por outro lado, no período que antecede imediatamente os testes, tem sido comprovada a importância de factores como: o nível de expectativas (nota esperada), a percepção da dificuldade do teste, o nível de auto-confiança e o estado de ansiedade experienciado, ou, mais especificamente, os níveis de preocupação e emocionalidade (e.g., Morris et al., 1981; Galassi et al., 1981; Becker, 1982 b, 1983; Covington & Omelich, 1985; Salamé, 1984; Schwarzer & Quast, 1985). Durante o teste, vários estudos têm também demonstrado o papel e impacto do diálogo interno dos estudantes e, mais concretamente, da quantidade e qualidade das cognições experienciadas pelos estudantes (e.g., Cruz, 1985; Galassi et al., 1981; Heckausen, 1982; Salamé, 1984; Stephan et al., 1983; Zatz & Chassin, 1983, 1985). Finalmente, na fase que se segue à realização do teste, sobretudo após a divulgação das notas, investigações recentes têm vindo a comprovar a saliência dos padrões atribucionais e das reacções emocionais dos estudantes face ao sucesso ou fracasso percebido (e.g., Arkin et al., 1981, 1982, 1983; Hedl, 1986 1987; Leppin et al., 1987; Weiner, 1982).

O presente estudo, de natureza exploratória, pretendeu investigar antes, durante e depois de um teste escolar, as diferenças nos processos e factores cognitivos e emocionais entre estudantes universitários com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. Deste modo, para além da identificação de variáveis que possam diferenciar os estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade, este estudo teve como objectivo a caracterização do comportamento cognitivo e afectivo dos estudantes ansiosos e não ansiosos nos testes, ao longo das diferentes etapas do ciclo da realização de um teste escolar.

MÉTODOS

Sujeitos

A amostra era constituída por 70 estudantes do segundo ano das licenciaturas em ensino da Universidade do Minho. Destes estudantes, 29 eram do sexo masculino e 41 do sexo feminino. As suas idades variavam entre os 19 e os 27 anos ($M=21.2$).

Procedimentos e instrumentos

Os dados recolhidos referem-se a um teste de avaliação da disciplina mencionada (semestral), que integra o "currículum" do segundo ano de todas as licenciaturas em ensino da Universidade do Minho. O formato do teste em causa era do "tipo americano" (escolha múltipla) e deveria ser completado durante um período de uma hora e trinta minutos.

No período que mediou entre a terceira e a segunda semanas que antecederam a data da realização do teste, os estudantes responderam a um "Questionário Pré-Teste" (ver Cruz, 1987), que incluía não só informação relativa aos objectivos e metodologia do estudo que se iria realizar, mas também uma "Ficha Informativa" para recolha de dados de carácter demográfico. Simultaneamente, englobava um instrumento de medida do traço de ansiedade nos testes, tendo em vista a formação de dois grupos: um com alta ansiedade nos testes e exames (AAT) e outro com baixa ansiedade nos testes e exames (BAT). O instrumento utilizado foi uma versão adaptada da "Escala de Ansiedades nos Testes" (Sarason, 1978) e a média dos resultados obtidos pelos estudantes ($M=22.6$; $DP=6.09$) foi utilizada para os distribuir pelos dois grupos: o grupo com BAT englobava aqueles que tinham obtido "scores" inferiores a 23 ($N=34$; $M=21.9$; $DP=7.50$). Os estudantes com "scores" iguais ou superiores a 23, foram incluídos no grupo com AAT ($N=36$; $M=30.5$; $DP=5.55$).

A investigação procurou avaliar características e factores particularmente pertinentes para a ansiedade nos testes, em três fases do ciclo de realização de um teste: 1) antes do teste; 2) durante o teste; e 3) depois do teste. Foi necessário definir, para as variáveis relativas a cada fase, um ou mais momentos de avaliação. Nesse sentido, as variáveis relativas à primeira fase do ciclo de realização, foram avaliadas em dois momentos: duas semanas antes do teste e imediatamente antes da distribuição do teste. A avaliação das variáveis pertinentes da segunda fase (durante o teste), realizou-se num único momento: imediatamente após a realização do teste. Finalmente, as variáveis da reacção aos testes (terceira fase), foram avaliadas imediatamente após o anúncio, individual, da nota obtida no teste.

A fase "Antes do Teste" incluiu a avaliação, duas semanas antes, de factores antecedentes da ansiedade nos testes: reacções típicas dos estudantes em fase de testes e exames, tendência para experimentarem atitudes e/ou comportamentos de desânimo e estruturas cognitivas relativamente aos testes escolares (significado atribuído).

Um segundo momento ocorreu imediatamente antes da distribuição dos testes, e incluiu a avaliação dos seguintes aspectos: a) expectativas relativamente ao rendimento no teste; b) dificuldade percebida do teste; c) estado de auto-confiança e competência subjectiva; e d) estado de ansiedade (preocupação e emocionalidade).

A segunda fase, durante o teste, implicava a avaliação dos conteúdos do

diálogo interno dos estudantes e da frequência de diversos tipos de cognições. Esta avaliação foi efectuada retrospectivamente, imediatamente após a conclusão do teste.

Na última fase, cerca de duas semanas depois da realização do teste, e imediatamente após a divulgação das notas obtidas, os estudantes completaram alguns instrumentos destinados a avaliar as suas reacções afectivas e emocionais ao rendimento no teste. Procedeu-se assim à avaliação dos seguintes aspectos: a) percepção de sucesso e fracasso nos testes; b) atribuições e dimensões causais; e c) reacções afectivas.

A Figura 1 apresenta um esquema sumário das variáveis estudadas e dos instrumentos utilizados nas diferentes fases do ciclo de realização do teste (ver Cruz, 1987; no prelo b).

Figura 1

Variáveis estudadas (e instrumentos utilizados)
nas diferentes fases e momentos do ciclo de realização do teste.

Fase I Antes do teste	Fase II Durante o teste	Fase III Depois do teste
REACÇÕES AOS TESTES (a) (Preocupação, tensão, pensamentos irrelevantes e reacções corporais)	DIÁLOGO INTERNO (f) -Pensamentos positivos (relevantes para a tarefa e avaliações positivas) -Pensamentos negativos (irrelevantes para a tarefa e avaliações negativas)	PERCEPÇÃO DE SUCESSO/FRACASSO (g) (Auto-avaliação do rendimento e percepção de sucesso)
DESÂNIMO APRENDIDO (b)		ATRIBUIÇÕES CAUSAIS (g) DIMENSÕES CAUSAIS (h) (Causalidade, estabilidade e controlabilidade)
ESTRUTURA COGNITIVA (c) (Avaliação, actividade e potência).		
EXPECTATIVAS (d)		REACÇÕES AFECTIVAS (i) (Positivas e negativas)
DIFICULDADE PERCEBIDA (d)		
AUTO-CONFIANÇA (d)		
ESTADO DE ANSIEDADE (e) (Preocupação e emocionalidade)		

(a) - "Questionário de reacções aos testes" (Sarason, 1984); (b) - "Escala de desânimo aprendido" (Quast, Jerusalem & Schwarzer, 1985); (c) - "Escala de avaliação da estrutura cognitiva" (Galassi, Frierson & Scharer, 1981); (d) - "Questionário de auto-avaliação - I" (Cruz, 1987); (e) - "Escala de preocupação-emocionalidade" (Morris, Davis & Hutchings, 1981); (f) - "Escala de pensamentos positivos e negativos" (Galassi, Frierson & Scharer, 1981); (g) - "Escala de auto-avaliação II" (Cruz, 1987); (h) - "Escala de dimensões causais" (Russel, 1982); (i) - "Escala de reacções afectivas" (Russel & McAuley, 1986).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tal como referimos antes, o presente estudo visava explorar alguns factores cognitivos e afectivos e afectivos que poderão diferenciar, em diferentes momentos do ciclo de realização, estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. Os resultados obtidos mostraram que os estudantes de ambos os grupos diferiam significativamente em alguns factores e processos cognitivos e afectivos ou emocionais. Uma análise mais pormenorizada da metodologia e procedimentos utilizados, bem como dos resultados obtidos, poderá ser encontrada em relatórios mais detalhados da investigação realizada (Cruz, 1987; no prelo b).

Relativamente às medidas dos factores "antecedentes", os estudantes mais ansiosos evidenciaram uma maior tendência ou predisposição para reagirem aos testes, em geral, com maior tensão emocional e preocupação e para experienciarem mais frequentemente reacções corporais da ansiedade e pensamentos irrelevantes para a execução das tarefas em causa. Por outro lado, as suas estruturas cognitivas reflectiam uma maior avaliação de carácter negativo relativamente aos testes universitários. Ao mesmo tempo, evidenciaram também uma maior tendência para manifestarem atitudes e/ou comportamentos de desânimo em face das diferentes situações de avaliação escolar (Quadro 1).

Quadro 1

Médias, desvios-padrão e valores de *t* para os factores antecedentes

VARIÁVEIS	AAT		BAT		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
REACÇÕES AOS TESTES					
Tensão	30.5	5.50	21.9	7.50	5.53 (**)
Preocupação	25.8	5.70	19.4	4.06	5.53 (**)
Pensamentos irrelevantes	16.2	5.42	12.9	2.83	3.12 (*)
Reacções corporais	22.3	6.68	14.5	4.15	5.82 (**)
DESÂNIMO	28.6	8.49	22.9	7.21	3.03 (*)
ESTRUTURA COGNITIVA					
Avaliação	59.5	9.35	50.0	11.25	3.18 (*)
Actividade	13.2	3.70	13.8	3.65	.64
Potência	12.9	3.46	11.4	3.93	1.43

(*) $p < .01$ (**) $p < .001$

Antes do teste, ambas as componentes do estado de ansiedade (preocupação e emocionalidade) diferenciaram significativamente os estudantes mais ou menos

ansiosos nos testes. Estes, pareceram experienciar menores níveis de emocionalidade e de preocupação imediatamente antes do início dos testes. Além disso, os menos ansiosos distinguiam-se dos mais ansiosos pela maior auto-confiança e estimativa de auto-eficácia que sentiam em relação ao teste a realizar (Quadro 2).

Quadro 2

Médias, desvios-padrão e valores de *t* para as variáveis de fase "antes do teste"

VARIÁVEIS	ATT		BAT		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
EXPECTATIVAS (Nota esperada).....	13.5	2.69	14.4	1.52	1.39
DIFICULDADE DO TESTE	6.0	1.87	5.3	1.39	1.66
AUTO-CONFIANÇA	20.0	7.15	24.2	4.47	2.65 (*)
PREOCUPAÇÃO	11.7	4.38	7.6	2.85	4.16 (**)

(*) $p < .01$ (**) $p < .001$

Os resultados relativos ao diálogo interno dos estudantes durante o teste sugerem também o papel dos pensamentos ou cognições na diferenciação entre estudantes ansiosos e não-ansiosos nos testes. A qualidade dos pensamentos e, mais especificamente, a frequência com que pensamentos de carácter negativo ocorrem durante o teste, parece ser um factor importante em tal diferenciação. Os mais ansiosos diferiam significativamente dos menos ansiosos pela elevada frequência dos seus padrões de pensamento de tipo negativo (apesar de não existirem diferenças assinaláveis na frequência de pensamentos positivos). Por outro lado, os estudantes parecem diferir naquilo que pensam durante o teste. Os resultados obtidos demonstraram que o diálogo interno dos estudantes mais ansiosos nos testes era caracterizado por uma elevada frequência de pensamentos irrelevantes para a execução do teste e de avaliações negativas (acerca de si próprios e das suas capacidades), enquanto que o diálogo interno dos estudantes menos ansiosos reflectia menores avaliações negativas e uma baixa frequência de pensamentos irrelevantes. Assim, e apesar dos menos ansiosos terem mais pensamentos relevantes para a tarefa em causa e efectuarem mais auto-avaliações positivas, a frequência de pensamentos

irrelevantes e de auto-avaliações negativas parece ser o principal factor que diferencia os estudantes mais e menos ansiosos durante os testes (Quadro 3).

Quadro 3

Médias, desvios-padrão e valores de *t* para as variáveis da fase "durante o teste"

VARIÁVEIS	AAT		BAT		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
PENSAMENTOS POSITIVOS	37.0	9.36	38.4	7.57	.61
PENSAMENTOS NEGATIVOS	36.1	12.46	27.6	9.47	2.92 (**)
PENSAMENTOS RELEVANTES	19.1	5.31	20.3	5.10	.67
PENSAMENTOS IRRELEVANTES	17.2	6.39	13.6	5.39	2.32 (*)
AVALIAÇÕES POSITIVAS	17.6	4.64	18.0	3.86	.39
AVALIAÇÕES NEGATIVAS	18.9	6.75	14.0	4.72	3.20 (**)

(*) $p < .05$ (**) $p < .01$

Finalmente, apesar da escassez de diferenças significativas, as análises realizadas sugerem também a possível importância dos processos atribucionais e afectivos em face do rendimento obtido, como aspectos com algum valor diferencial (Quadro 4). Um padrão diferencial foi mais evidente em face da percepção de fracasso. Neste caso, os estudantes com maiores níveis de ansiedade nos testes atribuíram os resultados obtidos a factores predominantemente internos e estáveis, fazendo referência nomeadamente à sua predisposição caracterológica para reagirem às situações de teste com ansiedade ("nervosismo" e "confusão") (Quadro 5).

Por outro lado, a dificuldade do teste, uma causa externa e instável, foi também atribuída com alguma frequência pelos estudantes mais ansiosos para explicarem o fracasso nos testes. Os estudantes com níveis mais baixos de ansiedade nos testes, pelo contrário, atribuíram o fracasso essencialmente a um factor interno, mas instável: a falta de estudo. À semelhança de estudos anteriores, não parecem ser evidentes grandes diferenças nos padrões atribucionais em face da percepção de sucesso. O resultado (percepção de sucesso/fracasso) parece assim exercer uma influência directa no processo atribucional (Quadro 6).

Quadro 4

Médias, desvios-padrão e valores de *t* para as variáveis da fase "depois do teste"

VARIÁVEIS	AAT		BAT		<i>t</i>
	M	DP	M	DP	
NOTA	12.6	2.16	12.7	3.43	.05
PERCEPÇÃO SUCESSO	10.4	3.97	10.5	3.48	.04
DIMENSÕES CAUSAIS					
Internalidade	16.6	4.30	18.1	12.10	.55
Estabilidade	18.3	5.22	17.6	6.16	.44
Controlabilidade	13.8	4.99	14.3	3.95	.39
REACÇÕES AFFECTIVAS					
Afectos positivos	58.0	16.95	58.2	17.06	.04
Afectos negativos	40.7	19.52	34.3	16.71	1.18

Quadro 5

Frequências (percentagens) das atribuições causais

ATRIBUIÇÕES	AAT	BAT
ESTUDO	22.7	36.4
FALTA DE ESTUDO	0.0	22.7
FACILIDADE DO TESTE	4.5	0.0
DIFICULDADE DO TESTE	18.2	4.5
ATENÇÃO NO TESTE	0.0	4.5
FALTA DE ATENÇÃO NO TESTE	0.0	4.5
ATENÇÃO NAS AULAS	0.0	4.5
NERVOSISMO	27.3	4.5
INTERESSE PELA MATÉRIA	4.5	9.1
SORTE	4.5	0.0
FADIGA	4.5	0.0
DOENÇA	4.5	0.0
FALTA DE TEMPO	9.1	9.1

Quadro 6

Médias e desvios-padrão para as dimensões causais e para as reacções afectivas em função do nível de ansiedade e do nível de sucesso/fracasso percebido

VARIÁVEIS	AAT		BAT	
	M	DP	M	DP
SUCESSO				
Internalidade	16.4	3.73	16.0	4.55
Estabilidade	16.8	2.72	16.8	2.72
Controlabilidade	15.5	3.89	16.2	3.32
Afectos positivos	67.0	11.70	64.6	13.86
Afectos negativos	35.6	9.95	32.8	14.41
FRACASSO				
Internalidade	17.4	4.08	14.0	4.00
Estabilidade	19.0	6.01	15.6	4.84
Controlabilidade	12.1	5.84	11.1	3.06
Afectos positivos	50.0	16.59	46.6	19.72
Afectos negativos	49.8	24.23	35.5	14.68

O mesmo se diga para as reacções afectivas ao resultado obtido. Apesar de moderadas, as diferenças mais evidentes entre ambos os grupos foram mais claras em face da percepção de fracasso. Os estudantes mais ansiosos diferiam dos menos ansiosos mais ao nível das reacções afectivas negativas, do que das positivas. Particularmente, os estudantes mais ansiosos nos testes expressaram reagir mais frequentemente com sentimentos de depressão, medo e incompetência.

Na sua globalidade, os resultados obtidos parecem oferecer alguma validade relativamente à identificação de diversos processos e factores cognitivos e afectivos que, em diferentes momentos, podem diferenciar os estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. De um modo geral, tais resultados estão de acordo com as principais evidências produzidas pela investigação recente no domínio da ansiedade nos testes.

Algumas limitações do presente estudo merecem, no entanto, ser tomadas em consideração na análise e interpretação dos resultados aqui apresentados. Em primeiro lugar, o seu carácter fundamentalmente descritivo e exploratório não permite tirar conclusões definitivas e mais profundas, relativamente ao padrão de inter-relações entre as diferentes variáveis que operam em diferentes momentos do ciclo de realização de um teste escolar. Em segundo lugar, e tendo em atenção a investigação já realizada, o facto de se tratar de um teste com uma percepção de

dificuldade média (não se observaram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes na percepção da sua dificuldade) poderá, sem dúvida, ter gerado uma menor acentuação das diferenças observadas entre os estudantes com altos e baixos níveis de ansiedade nos testes. De facto, estas diferenças parecem ser mais acentuadas sob condições de elevado "stress". A ausência de diferenças significativas entre os dois grupos, relativamente às notas obtidas no teste e às percepções de sucesso/fracasso, parecem comprovar a limitação apontada. Do mesmo modo, a ausência de importantes diferenças significativas nas variáveis relativas à fase de reacção à nota obtida no teste, poderá ser explicada pela mesma razão. Futuramente, a investigação deverá procurar estudar as diferenças entre estudantes com diferentes níveis de ansiedade, em testes e/ou exames de dificuldade acentuada e, por isso, geradores de elevados níveis de "stress" avaliativo.

Finalmente, uma maior clarificação poderá ser evidente se os grupos de estudantes da investigação futura forem escolhidos com base nos *extremos* dos resultados obtidos em escalas do traço de ansiedade nos testes, mais do que (como no presente estudo) com base no valor médio dos resultados obtidos pela população total.

Tendo em conta as limitações referidas, o estudo comparativo realizado oferece, apesar de tudo, uma caracterização, necessariamente preliminar, dos factores cognitivos e afectivos que podem diferenciar estudantes universitários muito ansiosos e pouco ansiosos nos testes, ao longo do processo de realização de um teste escolar de dificuldade média. À partida, comparativamente aos menos ansiosos, os estudantes mais ansiosos nos testes parecem ser mais predispostos a reagirem com maior preocupação e tensão e a experienciarem mais pensamentos irrelevantes e mais reacções corporais, em face das situações de avaliação escolar. A sua maior tendência ou predisposição para atitudes e/ou comportamentos de desânimo em face das situações de avaliação que ocorrem na sala de aula, e para avaliarem negativamente essas mesmas situações, parece também ser evidente.

Antes dos testes, os estudantes com níveis mais elevados de ansiedade evidenciam níveis superiores de preocupação e emocionalidade e mostram-se menos confiantes nas suas capacidades e na sua competência para obterem bons resultados. Paralelamente, durante o teste, os seus padrões de pensamento são mais de carácter negativo, evidenciando sobretudo um diálogo interno "ocupado" mais frequentemente por pensamentos irrelevantes para o teste e por auto-avaliações negativas. Comparativamente aos menos ansiosos, os estudantes com maior ansiedade nos testes, parecem também reagir mais frequentemente ao rendimento obtido no teste com afectos e emoções de carácter negativo, sobretudo face à percepção de fracasso: sentem-se mais frequentemente deprimidos, receosos e incompetentes. Além disso, os seus padrões atribucionais, em caso de fracasso, parecem ser mais internos e estáveis que os dos seus colegas com menor ansiedade.

REFERÊNCIAS

- Arkin, R.M., Detchon, C.S., & Maruyama, G.M. (1981). Causal attributions of high and low achievement motivation college students for performance on examinations. *Motivation and Emotion*, 5, 139-152.
- Arkin, R.M., Detchon, C.S., & Maruyama, G.M. (1982). Roles of attribution, affect, and

- cognitive interference in test anxiety. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 1111-1124.
- Arkin, R.M., Kolditz, T.A., & Kolditz, K.K. (1983). Attributions of the test-anxious student: Self assessment in the classroom. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9, 271-280.
- Beck, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.
- Beck, A.T. (1984). Cognitive approaches to stress. In R. Woolfolk & P. Lehrer (Eds.), *Principles and practice of stress management*. New York: Guilford Press.
- Beck, A.T. (1985). Theoretical and clinical aspects. In A.T. Beck & G. Emery (Eds.), *Anxiety disorders and phobias: a cognitive perspective*. New York.
- Becker, P. (1982a). Towards a process analysis of test anxiety: Some theoretical and methodological observations. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 1)* (pp. 11-17). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Becker, P. (1982b). Fear reactions and achievement behavior of students approaching an examination. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Becker, P. (1983). Test anxiety, examination stress, and achievement: Methodological remarks and some results of a longitudinal study. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)* (pp. 129-146). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Brown, S.D., & Nelson, T.L. (1983). Beyond the uniformity myth: A comparison of academically successful and unsuccessful test-anxious college students. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 367-374.
- Carver, C.S., Scheier, M.F., & Klahr, D. (1987). Further explorations of a control-process model of test anxiety. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Covington, M. V., Omelich, C. L., & Schwarzer, R. (1986). Anxiety, aspirations, and self-concept in the achievement process: A longitudinal model with latent variables. *Motivation and Emotion*, 10, 71-88.
- Covington, M.V. (1985). Test anxiety: Causes and effects over time. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 4)* (pp. 55-68). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Covington, M.V., & Omelich, C.L. (1985). Ability and effort valuation among failure-avoiding and failure-accepting students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 446-459.
- Cruz, J. F. (1985). Ansiedade nos testes: o papel do diálogo interno dos estudantes. In J. F. Cruz, L. Almeida, & O. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: A.P.L.P.
- Cruz, J.F. (1987). *Ansiedade nos testes e exames: teoria, investigação e intervenção*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J.F. (no prelo a). Uma abordagem cognitivo-transaccional à ansiedade nos testes e exames escolares. *Jornal de Psicologia*.
- Cruz, J.F. (no prelo b). Factores cognitivos e afectivos da ansiedade nos testes escolares: um estudo exploratório ao longo do ciclo de realização. In *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Afrontamento.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 111-128) Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S., & Wortman, C. B. (1982). Learned helplessness, anxiety, and achievement motivation. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety* (pp. 93-125). Washington, DC: Hemisphere.
- Folkman, S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 839-852.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). The dynamics of a stressful encounter: cognitive appraisal, coping and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50.
- Galassi, J. P., Frierson, H. T., Jr., & Sharer, R. (1981). Behavior of high moderate and low test anxious students during an actual test situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 51-62.
- Glazeski, R. C., Hollandsworth, J. G., & Jones, G. E. (1980). An investigation of the role of physiological arousal in test anxiety. *Educational and Psychological Research*.
- Heckhausen, H. (1982). Task-irrelevant cognitions during an exam: Incidence and effects. In H. W., Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hedl, J. (1986). *Test anxiety and depression in sentence memory: parallel effects?* Paper presented at the Meeting of the SERA, Houston, January-February.
- Hedl, J. J., Jr. (1987). Explorations in test anxiety and attribution theory. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Laux, L., & Vossel, G. (1982). Theoretical and methodological issues in achievement related stress and anxiety research. In H. W., Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leppin, A., Schwarzer, R., Belz, D., Jerusalem, M., & Quast, H-H. (1987). Causal attribution patterns of high and low test-anxious students. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20, 975-978.
- Meichenbaum, D., & Butler, L. (1980). Toward a conceptual model for the treatment of test anxiety: Implications for research and treatment. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 187-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Osgood, C. E., & Tannenbaum, P. (1957). *The measurement of meaning*. Chicago: University of Illinois Press.
- Pekrun, R. (1984). An expectancy-value model of anxiety. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 3)*. Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Pekrun, R. (1985). Classroom climate and test anxiety: developmental validity of expectancy-value theory of anxiety. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 4)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Peterson, C., & Seligman, M.E.P. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 78-81.
- Ploeg, H. M. van der, Schwarzer, R., & Spielberger, C. D. (Eds.) (1983). *Advances in test anxiety research (Vol. 2)*. Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger /Erlbaum.
- Ploeg, H. M. van der, Schwarzer, R., & Spielberger, C. D. (Eds.) (1984). *Advances in test anxiety research (Vol. 3)*. Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger /Erlbaum.
- Ploeg, H. M. van der, Schwarzer, R., & Spielberger, C. D. (Eds.) (1985). *Advances in test anxiety research (Vol. 4)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R., & Spielberger, C.D. (Eds.) (1987). *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Quast, H.-H., Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1985). The impact of daily stress on social

- anxiety and helplessness. In Diaz-Guerrero (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Psychology*. Amsterdam: North-Holland.
- Russell, D. (1982). The Causal Dimension Scale: a measure of how individuals perceive causes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 1137-1145.
- Russell, D., & McAuley, E. (1986). Causal attributions, causal dimensions and affective reactions to success and failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1174-1185.
- Salamé, R. F. (1984). Test anxiety: Its determinants, manifestations, and consequences. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 3)*, (pp. 83-119). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1980 b). Introduction to the study of test anxiety. In I. G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. Stress and coping (special issue). *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, I. G. (Ed.) (1980a). *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sarason, I., & Sarason, B. R. (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: measurement of its state and trait aspects. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schwarzer, R., & Quast, H.-H. (1985). Multidimensionality of the anxiety experience: Evidence for additional components. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 4)*. Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Schwarzer, R., Quast, H. -H., & Jerusalem, M. (1987). The impact of anxiety and self-consciousness on cognitive appraisals in the achievement process. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Spielberger, C. D., Gonzalez, H. P., Taylor, C. J., Algaze, B., & Anton, W. D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety (Vol. 5)*. New York: Hemisphere/Wiley.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1987a). *The assessment and treatment of test anxiety*. NY: Hemisphere Publishing.
- Spielberger, C.D., & Vagg, P.R. (1987b). The treatment of test anxiety: a transactional process model. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Stephan, E., Fischer, M., & Stein, F. (1983). Self-related cognitions in test anxiety research: An empirical study and critical conclusions. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)* (pp. 45-66). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (1982). An attribution theory of motivation and emotion. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress and anxiety* (pp. 223-245). Washington, DC: Hemisphere.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 584-573.
- Weiner, B. (no prelo). Attribution theory in education. *Revista Portuguesa de Educação*.
- Wine, J.D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349-385). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wine, J.D. (1982). Evaluation anxiety: A cognitive-attentional construct. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, DC: Hemisphere.
- Zatz, S., & Chassin, L. (1983). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and*

Clinical Psychology, 51, 526-534.

Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 393-401.

TEST ANXIETY: COGNITIVE AND AFFECTIVE FACTORS

Abstract - The present study was designed to investigate the differences between high and low-test anxiety college students, before, during and after a midterm test. Specifically, the purpose was to investigate the differences in the students' cognitive and affective processes and factors, as well as to identify their cognitive and emotional behavior through the different moments of the achievement cycle. A sample of 70 college students has been followed through the achievement cycle of a midterm test, from three weeks before the test to the test-taking phase, and finally to the test outcome reaction stage. The results suggest some cognitive and affective factors that may differentially underlie students with high and low-test anxiety levels, in different moments of the achievement cycle.

ANXIETE DANS LES TESTS ET EXAMENS: FACTEURS COGNITIFS ET AFFECTIFS

Résumé - Cette étude s'est proposé d'explorer, avant, pendant et après la réalisation d'un test scolaire, les différences entre des étudiants universitaires ayant de hauts et bas niveaux d'anxiété dans les tests. On a prétendu, plus concrètement, rechercher les différences dans les processus et facteurs cognitifs et affectifs des étudiants, ainsi que caractériser leur comportement cognitif et émotionnel tout au long des différentes étapes du cycle de réalisation d'un test scolaire. Pour cela, un échantillon de 70 étudiants universitaires, des deux sexes, a été évalué au long du cycle de réalisation d'un test et à quatre moments: a) trois semaines avant le test; b) immédiatement avant le test; c) immédiatement après le test; et d) immédiatement après la divulgation de la note obtenue à ce test. Les résultats obtenus ont permis d'identifier quelques facteurs cognitifs et affectifs qui semblent différencier, à des moments différents du cycle de réalisation, des étudiants ayant de hauts et bas niveaux d'anxiété dans les tests.

CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA E NÍVEL DE LEITURA:
QUE RELAÇÃO?
OU LER OU NÃO LER EIS A QUESTÃO

Inês Sim-Sim

Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal

Resumo - O estudo a que se refere esta comunicação é parte dum projecto de investigação que teve lugar durante os dois primeiros anos de escolaridade de 56 crianças (Caboverdianas e Portuguesas) que frequentavam escolas primárias em Portugal. Os dados permitem-nos tirar algumas conclusões, no que se refere a relação entre o nível de consciência linguística das crianças e o seu nível de leitura, e ainda apreender o tema numa perspectiva transcultural e trans-social.

Polonius: what do you need, my lord?

Hamlet: words. words, words.

Shakespeare, Hamlet, II, ii

INTRODUÇÃO

Os dados que queremos apresentar hoje aqui foram retirados da informação recolhida ao longo do *Projecto de Investigação Pedagógica com crianças Caboverdianas*, o qual tendo tido a duração de dois anos, foi integralmente subsidiado pela Fundação Calouste Gulbenkian.

O objectivo primordial deste projecto visou a avaliação do efeito da estimulação linguística, particularmente ao nível metalinguístico, na aprendizagem da leitura de crianças caboverdianas que, tendo como língua materna o crioulo, frequentavam escolas oficiais portuguesas. Dado contudo a metodologia utilizada, foi-nos possível recolher informação, não só sobre esta população específica, mas também sobre crianças portuguesas com experiência escolar e social bastante diversa.

Não é, neste momento, nossa intenção analisar o projecto de intervenção pedagógica propriamente dito, nem debruçarmo-nos sobre a problemática do

bilinguismo. Antes propomos uma leitura mais global de alguns dados disponíveis que nos permitem avaliar o desenvolvimento metalinguístico das crianças ao entrarem para a escola e no final do 2º ano da 1ª fase, e questionarmo-nos sobre a relação entre tal desenvolvimento e o nível de leitura conseguido no final dos dois 1ºs anos lectivos.

SÍNTESE DO SUPORTE TEÓRICO

A aquisição da linguagem pela criança está ainda longe de uma completa explicação. Para além da descrição de etapas mais ou menos universais do processo, da compreensão dos mecanismos biológicos subjacentes (Lenneberg, Geschwind e seguidores) e da importância de factores ambientais como activadores desse desenvolvimento (Wells & Ferrier, Ingram e Bruner, entre outros), muito há que investigar ainda. Um facto é porém certo: não consta que qualquer criança, em qualquer parte do mundo, tenha acordado um dia de manhã com o conhecimento integral de todas as regras gramaticais, ou dominando tudo o que é norma inter-relacional de comunicação. O processo é gradual e não ensinável. Adquire-se linguagem porque se está pré-programado para, em situação de imersão linguística, se descobrirem as regras do código utilizado, se extraírem regularidades e com elas se produzirem generalizações.

Não se ensina uma criança a andar do mesmo modo que não se lhe ensina linguagem Aprender a andar ou a falar é diferente de aprender a ler ou a conduzir um carro. Daí que todo o ser humano, salvo raríssimas excepções, anda e comunique, enquanto milhões de pessoas não sabem ler nem conduzir automóveis. Com efeito, muitas das línguas faladas no mundo não possuem forma escrita, não significando por isso que sejam inferiores, ou menos elaboradas. A linguagem escrita, como vertente do código oral, corresponde a uma simbolização de uma simbolização inicial, i. e., do referido código oral. É por isso que, para ser capaz de decifrar uma mensagem escrita, o leitor terá que conhecer a linguagem em que a referida mensagem foi escrita e, obviamente, o sistema de representação gráfica usado.

O conhecimento da linguagem oral antes da linguagem escrita é bem patente, quer no processo de crescimento da criança quer no próprio desenvolvimento da civilização. De facto, aprendemos a falar antes de ler, tal como historicamente foram necessárias dezenas de milhões de anos de linguagem oral antes que o aparecimento de qualquer forma escrita tivesse lugar.

Não é este o momento para levantar questões sobre as várias teorias envolvidas no processo de aprendizagem da leitura. Queremos, no entanto, salientar o ponto de vista de Ellis & Beattie, (1986), com o qual concordamos na íntegra, e que postula que qualquer perspectiva adequada sobre aprendizagem da leitura deve incluir um conjunto de regras ou procedimentos que permitam converter quaisquer cadeias de letras em sequência de sons. Daí o afirmar-se (Mattingly, 1972) que o acto de ler se baseia na consciência, por parte do leitor, das actividades primárias de falar e ouvir. O conhecimento desta realidade levou ao levantamento de hipóteses, e subsequentes investigações, tentando indagar sobre a relação entre o grau de consciência linguística, i. e., capacidade metalinguística do sujeito, e o seu maior ou menor domínio da leitura. A perspectiva subjacente é que a relativa dificuldade, experimentada na aprendizagem da leitura, pode estar relacionada com o grau de consciência linguística, o qual varia de indivíduo para indivíduo.

Dentro desta linha têm surgido nos últimos anos vários trabalhos, Francis (1973), Alegria e Morais (1979), Fox e Routh (1980), Menyuk e Flood (1981), Elbro (1985 1987), entre outros, que apontam claramente para tal relação. Dada a possível evidência da relação, põe-se-nos ainda o problema de avaliar e perceber qual a direcção relacional nela implicada. É nessa perspectiva que interpretaremos os dados a seguir expostos, procurando alguma luz que ajude a esclarecer questões tão pertinentes como:

- a) Será que existe qualquer relação entre consciência linguística e capacidade de leitura?
- b) Será que a consciência linguística é pré-requisito para a aprendizagem da leitura?
- c) Será que o processo de leitura em si não poderá funcionar como facilitador duma maior consciência linguística?

SOBRE A RECOLHA DE DADOS

O estudo a que se refere o presente artigo englobou 56 crianças com a seguinte distribuição: 28 caboverdianas (14 do grupo experimental e 14 do grupo de controle A) e 28 portuguesas (14 do grupo de controle B₂, da mesma escola e nível social das crianças caboverdianas e, 14 do grupo de controle B₁ de uma escola privada e dum estrato social superior.

Todos os sujeitos se encontravam no início do estudo no 1º ano da 1ª fase pela 1ª vez, e nenhum deles sabia ler.

Tendo em vista um controle do desenvolvimento cognitivo, e para obviar à influência do factor verbal, foi aplicada a todas as crianças a Prova das Matrizes Progressivas de Raven (versão colorida). Foram afastados os sujeitos que na prova das M.P.R. se situaram acima do percentil 75 e abaixo do percentil 25.

Às 56 crianças seleccionadas foram passadas uma prova de aptidão metalinguística (P.A.M.) e outra de leitura, especificamente construídas para o efeito. A prova de aptidão metalinguística, composta de duas sub-provas, visava avaliar a capacidade de detectar, corrigir e explicar a agramaticalidade de algumas frases (sub-prova 1) e a capacidade de segmentação (sub-prova 2) de cada criança, quer ao nível da sílaba quer ao nível do fonema.

Quanto à prova de leitura, visava apreciar as possibilidades de leitura dos sujeitos e englobava:

- a) Reconhecimento global de palavras;
- b) Leitura de palavras isoladas;
- c) Leitura de frases simples;
- d) Leitura de pequenos textos cuja compreensão envolvia inferência.

Aos 4 grupos (experimental (1) e controle (3)) foi aplicada no início do estudo a Prova de Aptidão Metalinguística e, no final, a mesma Prova de Aptidão Metalinguística e a Prova de Leitura.

Não houve com qualquer dos 3 grupos de controle algum contacto para além das aplicações das provas atrás referidas. Quanto ao grupo experimental, as crianças que a ele pertenciam foram submetidas a um programa de estimulação linguística semanal durante dois anos lectivos, perfazendo um total de aproximadamente 180 horas.

- Foss, D. J. and Swinney, D. A. (1973). On the psychological reality of the phoneme: perception, identification, and conscienciousness. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 246-257.
- Fox, B. and Routh, D. K. (1980). Phonemic analysis and severe reading disability. *Journal of Psycholinguistic Research*, 9, 115-119.
- Fromkin, V. and Rodman, R. (1983). *An introduction to language*. (3rd ed.). New York: HRW International Editions.
- Gleitman, L., Gleitman, H. and Shipley, E. (1972). The emergence of the child as gramarian. *Cognition*, 1, 137-164.
- Morais, J., Cary, L., Alegria, J. and Bertelson, P. (1987). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously? *Cognition*, 7, 323-331.
- Söderbergh, R. (1974). Language by ear and by eye. *Journal of Child Language*, 2, 153-168.
- Villiers, J. G. and de Villiers, P. (1974). Competence and performance in child language: are children really competent to judge? *Journal of Child Language*, 1, 11-22.

**LANGUAGE AWARENESS AND READING LEVEL:
WHAT RELATIONSHIP? OR TO READ OR NOT TO READ ...
THAT'S THE QUESTION**

Abstract - This study focuses on the relationship between the language awareness and reading capacities of 56 Portuguese and Capeverdean children who attended Portuguese schools. The study is a part of a longitudinal project which took place during the two first years of school of the children referred to above. The analysis of data shows us evidence of a two way relationship, i. e., language awareness as a prerequisite for reading, and reading as a facilitator of language awareness. The results also invite speculation in a cross-cultural as well as a cross-social perspective.

**CONSCIENCE LINGUISTIQUE ET NIVEAU DE LECTURE: QUELLE
RELATION? OU LIRE OU NE PAS LIRE... VOILA LA QUESTION**

Résumé - Cette étude fait partie d'un projet de recherche qui s'est réalisé au cours des deux premières années de scolarité de 56 enfants (de Cabo Verde et du Portugal) qui fréquentaient des écoles primaires au Portugal. Les données permettent d'aboutir à quelques conclusions, non seulement en ce qui concerne la relation entre le niveau de conscience linguistique des enfants et leur niveau de lecture, mais aussi d'envisager la question dans une perspective transculturelle et trans-sociale.

**RELACION DE LAS ACTITUDES DE PADRES Y PROFESORES
CON LA ACTITUD MATEMATICA DEL NIÑO**

Maria Nieves Quiles Castillo
Universidad de La Laguna, Tenerife, Espanha

Resumen - El propósito de esta investigación fue determinar en qué medida las actitudes matemáticas de padres y profesores inciden en las actitudes que sus hijos y alumnos respectivamente, mantienen hacia dicha asignatura. La investigación se llevó a cabo con 600 alumnos de 5º de EGB, de la isla de Tenerife, sus padres y sus profesores. Tanto la variable criterio como las variables predictoras se midieron a través de tres escalas de actitud matemática elaboradas para este estudio. Verificamos la relación en el caso de los padres pero, no ocurrió lo mismo en el de los profesores.

INTRODUCCION

El interés que sigue despertando el tema de las actitudes matemáticas, a pesar de la gran cantidad de trabajos realizados sobre el tema, son un fiel reflejo de la preocupación que existe entre los padres y educadores por el alto índice de fracaso escolar y de rechazo de los alumnos por esta asignatura.

Los factores más relevantes a la hora de determinar la actitud matemática siguen siendo desconocidos. Las investigaciones que tratan de identificarlos se han concentrado, sobre todo, en la descripción de la asociación entre actitud y variables como el rendimiento, la inteligencia y los orígenes familiares, dejando de lado, según opinión de Shaughnessy (1980), las variables del profesor y del ambiente de enseñanza.

Si atendemos a las explicaciones que dan los propios alumnos para justificar su agrado o desagrado por la materia, estas coinciden a lo largo de los diferentes estudios (Bleyer, 1980; Meyer, 1970; Harvin, 1982) y destacan para el *agrado*: entenderla y suponerla un desafío. Para el *desagrado*: no entenderla y el miedo a los problemas teóricos. Los resultados son coincidentes tanto para la EGB como para estudiantes de Magisterio.

Sin embargo, autores como Banks (1964) o Donady y Tobias (1977), consideran que las actitudes desarrolladas por los padres y profesores no son ajenas a las preferencias y rechazos de sus hijos y alumnos. Aunque no está totalmente clara la

maior na subprova de agramaticalidade que na de segmentação. Tal facto, reforçando o atrás referido, só prova que é no domínio da estrutura morfo-sintáctica que os sujeitos caboverdianos revelam maior dificuldade. A isto não serão alheias as diferenças estruturais entre o português padrão e as variedades de crioulo faladas pelas crianças caboverdianas.

No que diz respeito apenas à população portuguesa, é importante verificar que as crianças da escola oficial, que no início pontuaram inferiormente aos seus pares da escola particular, os superaram na 2ª aplicação, em ambas as subprovas. Esta constatação levanta-nos algumas questões sobre o efeito da escola, possivelmente da aprendizagem da leitura, na facilitação da anulação e mesmo superação no desnível inicial, a que o estrato e a frequência do pré-escolar não seriam alheios.

Particularmente no que concerne à subprova de segmentação, nota-se que na 1ª aplicação nenhuma criança, (portuguesa ou caboverdiana), foi capaz de segmentar na base do fonema, limitando-se à sílaba, e nem sempre correctamente. Isto não significa, de modo algum, que as crianças não estivessem a produzir e utilizar correctamente unidades silábicas e fonemas. O problema reside na consciencialização do controle, ainda não completamente conseguida, sobre as unidades da língua e a consequente manipulação (segmentação, comparação e contagem).

Posteriormente, na 2ª aplicação, verifica-se uma melhoria significativa não só quanto à segmentação silábica, mas já também a nível do fonema. Esta melhoria apresenta, no entanto, alguns indicadores de mudança bastante interessantes. Analisando os resultados do Quadro 3 verificamos que o grupo que pontua mais alto não é, como de início, o das crianças portuguesas da escola privada, mas sim o dos sujeitos portuguesas da escola oficial, seguido de muito perto pelos caboverdianos do grupo experimental. Acreditamos, como atrás já dissemos, que a aprendizagem da leitura foi importante para esta viragem.

Embora em comunicação posterior nos proponhamos fazer uma análise cuidada sobre o efeito da estimulação linguística no grupo experimental, gostaríamos desde já de chamar a atenção para a comparação dos resultados entre as crianças caboverdianas dos dois grupos (experimental e de controle). À partida (vide Quadros, 1, 2 e 3) os valores da subprova de segmentação eram idênticos em ambos os grupos, e inferiores para o grupo experimental na subprova de agramaticalidade.

A inversão da situação é patente na 2ª aplicação, em ambas as subprovas, sendo no entanto mais notória na prova de agramaticalidade. O efeito de estimulação linguística, a que o grupo experimental foi submetido, revela-se aqui de uma forma altamente significativa.

Sobre a relação da maturação linguística com a capacidade de leitura.

A correlação entre os resultados globais da Prova de Aptidão Metalinguística e da Prova de Leitura ($r = .52$) aponta-nos claramente para uma relação positiva entre os referidos valores. E assim que, quer individualmente quer como grupo, as crianças que apresentam valores mais baixos na 1ª são aquelas que na 2ª, ou pontuam igual a zero ou ficam muito abaixo da média (42.4). Pelo contrário, todas as crianças, portuguesas ou caboverdianas, cuja pontuação na prova de leitura atingiu o valor máximo (60), situaram-se na P.A.M. acima da média geral (24.7).

Uma análise e comparação dos dados mais pormenorizada parece indicar que a

relação entre as provas de segmentação/leitura é mais directa que a existente entre as de agramaticalidade e leitura. De facto as crianças que se revelaram incapazes de segmentar com base no fonema, não conseguiram, na prova de leitura, ir mais além que o reconhecimento global de palavras. No entanto, a realização total da Prova de Leitura, com a inclusão da compreensão de inferências contidas nos textos, apontam para uma relação específica com a maior consciência da correcção/incorreção morfo-sintáctica detectada na sub-prova de agramaticalidade. Estes e outros aspectos, requerendo tratamento estatístico mais específico, serão objecto de análise e apresentação posterior.

Em síntese, os resultados obtidos neste estudo permitem-nos:

- a) fornecer indicadores da importância do desenvolvimento metalinguístico para a aprendizagem da descodificação do código escrito, reforçando a evidência da relação entre o nível de consciência linguística das crianças e a sua capacidade para aprendizagem da leitura;
- b) encontrar algumas pistas sobre a importância do acto de ler na facilitação do desenvolvimento metalinguístico dos sujeitos;
- c) especular sobre alguns aspectos relacionados com o meio socio-cultural, o desenvolvimento da consciência linguística e a aprendizagem da leitura. Assim, se é um facto que de início as crianças de um meio favorecido estavam linguisticamente em vantagem, tal foi anulado quando o factor aprendizagem escolar foi introduzido. A nossa interpretação vai no sentido de que o acesso à leitura permitiu a ambos os grupos (experimental e controle B2) superar a lacuna que, à partida, os separava do grupo social e escolarmente privilegiado (controle B1). Por outro lado, é agora para nós evidente que crianças, cuja língua materna não é o português, e cujo nível social é bastante desfavorecido, podem igualar e mesmo ultrapassar os seus pares de estratos e condições sociais superiores, quando a Escola for ao encontro das reais necessidades educativas de cada criança. Talvez que a panaceia explicativa do insucesso escolar devido a condições sociais deixe de ter sentido quando essa mesma Escola souber dar a cada um consoante as suas características específicas.

REFERÊNCIAS

- Cazden, C. B. (1974). Play and metalinguistic awareness: one dimension of language experience. *The Urban Review*, 7, 28-39.
- Elbro, C. (1987). *Morphological awareness and reading and spelling strategies in dyslexic teenagers*. Unpublished paper presented at the 4th International Congress for the study of child language, Lund, Sweden.
- Flood, J. and Menyuk, P. (1981). Linguistic competence, reading, writing problems and remediation. *Bulletin of the Orton Society*, 31.

O conteúdo, organização e efeito deste programa serão objecto de avaliação e apresentação posterior.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os quadros que se seguem permitem-nos uma leitura diacrónica, quer do desenvolvimento metalinguístico das crianças observadas, quer da relação desse desenvolvimento com a capacidade de leitura.

Quadro 1

Comparação das médias dos resultados globais das duas aplicações da *Prova de Aptidão Metalinguística* aos 4 grupos e em 2 momentos (início e final do Projecto)

	1º MOMENTO	2º MOMENTO
GRUPOS		
Experimental	$\bar{H} = 7.6$	$\bar{H} = 25.7$
Controle A	$\bar{H} = 8.8$	$\bar{H} = 16.5$
Controle B1	$\bar{H} = 16.0$	$\bar{H} = 27.8$
Controle B2	$\bar{H} = 13.2$	$\bar{H} = 29.3$

Quadro 2

Comparação das médias parciais da subprova de agramaticalidade

	1º MOMENTO	2º MOMENTO
GRUPOS		
Experimental	$\bar{H} = 2.3$	$\bar{H} = 10.9$
Controle A	$\bar{H} = 3.3$	$\bar{H} = 4.5$
Controle B1	$\bar{H} = 7.5$	$\bar{H} = 14.0$
Controle B2	$\bar{H} = 5.3$	$\bar{H} = 15.2$

Quadro 3

Comparação das médias parciais da subprova de segmentação

	1º MOMENTO	2º MOMENTO
GRUPOS		
Experimental	$\bar{H} = 5.3$	$\bar{H} = 14.7$
Controle A	$\bar{H} = 5.6$	$\bar{H} = 12.0$
Controle B1	$\bar{H} = 8.5$	$\bar{H} = 13.2$
Controle B2	$\bar{H} = 7.8$	$\bar{H} = 15.2$

Quadro 4

Comparação dos resultados globais da prova de Leitura

GRUPOS	
Experimental	$\bar{H} = 42.7$
Controle A	$\bar{H} = 30.5$
Controle B1	$\bar{H} = 45.7$
Controle B2	$\bar{H} = 52.6$

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sobre a maturação da consciência linguística

A comparação dos dados globais da P.A.M. (Quadro 1) permite-nos afirmar que o crescimento se verifica substancialmente em qualquer dos grupos. A diferença significativa entre a população portuguesa e a caboverdiana no início do projecto, ($f = 16.5$, g.l. 55) e também no final, pode ser explicada pelo maior domínio da língua, que à partida, aquela tinha sobre esta. Se observarmos, no entanto, os Quadros 2 e 3 verificamos que o desnível entre as crianças portuguesas e as caboverdianas é muito

extensión de esta relación, generalmente se ha sostenido que es la actitud del profesor hacia una asignatura particular y su eficacia en la enseñanza de la misma, el determinante fundamental de la actitud y el rendimiento del estudiante en la materia. En segundo lugar se situaría la influencia paterna. De hecho, se suele aceptar la existencia de correlaciones positivas, aunque varíen en intensidad, entre actitudes paternas, actitudes del profesor y actitudes del niño.

En palabras de Shaughnessy et al. (1983), el cambio en las actitudes implica una compleja interacción entre características del propio alumno y del profesor, contenidos del curso, apoyo de los padres y compañeros y material instruccional. Para Aiken (1970) ciertas características de personalidad, como el autoconcepto, y las actitudes de los padres y profesores, guardan relación con las actitudes matemáticas desarrolladas por el niño. En la misma línea van los trabajos de Banks (1964) quien señala que entre las causas que explicarían las actitudes negativas de los alumnos hacia las matemáticas estarían, entre otras, las actitudes de los padres y las actitudes de los profesores. Esta última causa sería más significativa puesto que el profesor transmite sus sentimientos, positivos o negativos, a los alumnos.

No obstante, si por algo se caracteriza el campo de las actitudes matemáticas es por sus resultados contradictorios. Así, Starkey (1971) señala que los efectos de la actitud del profesor y su conducta, sobre la actitud del estudiante y sus conductas, varían de forma importante de un profesor a otro y de un estudiante a otro. Fennema (1977) por su parte, insiste en estos efectos diferenciales de las actitudes del profesor sobre las conductas y sentimientos de los alumnos centrándose en el sexo de estos últimos.

Otros en cambio (por ejemplo Caezza, 1969 y Blevins, 1979) no encuentran correlaciones significativas entre actitud del profesor y actitud del estudiante hacia las matemáticas.

Esta aparente contradicción, unida a la importancia que tienen las actitudes positivas hacia la asignatura como una vía que estimule al alumno a usar las habilidades y conocimientos adquiridos y, por consiguiente aprenda más acerca de la asignatura, nos llevó a investigar la extensión de las relaciones anteriormente citadas.

MÉTODO

Sujetos

Trabajamos con tres poblaciones diferentes: alumnos de 5º de EGB, (N= 600), sus profesores (N= 24) y sus padres (N= 300). Para evitar un número excesivo de padres y alumnos, lo que iba a dificultar la recogida y posterior análisis de datos, se partió de un número que consideramos idóneo de profesores. Tuvimos en cuenta tanto el sexo del profesor como del alumno, así como la zona donde estaba ubicado el centro escolar (rural-urbano). Las edades de los niños estaban comprendidas entre los 9-15 años. El 55% eran varones y el 46% residía en un hábitat urbano. Respecto a los padres, sus edades oscilaban entre los 26 y los 70 años. En cuanto a los profesores, fueron distribuidos uniformemente según el sexo y la ubicación del centro escolar. Su edad media fue de 36.9 años.

Instrumentos

Utilizamos tres escalas de actitud matemática tipo Likert. La más extensa fue la de los alumnos (35 ítems), mientras que las de padres y profesores era algo menor (28 ítems) (Quiles, 1986). Aproximadamente la mitad de estos ítems señalaban aspectos favorables de las matemáticas y el resto eran desfavorables. Los sujetos debían contestar a una escala de 5 puntos, cuya codificación daba el valor máximo a la respuesta más favorable hacia las matemáticas.

Tanto en el caso de los padres como de los alumnos, el análisis factorial derivó tres factores para cada una de las escalas generales. Para los padres los factores fueron: Desagrado y temor por las matemáticas (F_1); Agrado y utilidad de las matemáticas (F_2) y Desvalorización de las matemáticas (F_3). La denominación de cada uno de estos factores hace referencia al tema dominante en los ítems que presentaban niveles de saturación más elevados. Ítems representativos del F_1 son, por ejemplo, "Nunca me han gustado las matemáticas" y "Es la asignatura que más temí" (saturación = 0.80) o "las matemáticas me hacen sentir incómodo y nervioso" (saturación = 0.74). Ilustrativas del F_2 serían las siguientes afirmaciones: "Las matemáticas son agradables y estimulantes para mí" (s = 0.53); "Nunca me aburro de trabajar con números" (s = 0.43). Para el F_3 las variables reunidas en él sugieren un rechazo, una descalificación de las Matemáticas, por ejemplo, "No hay nada creativo en las matemáticas, sólo es memorización de fórmulas y cosas" (s = 0.50); "Las matemáticas son poco importantes en la vida diaria" (s = 0.54).

Los factores correspondientes a la escala de alumnos fueron: - Agrado por las matemáticas (F_1); Temor a las matemáticas (F_2) y Utilidad de las matemáticas. La naturaleza de los ítems agrupados en cada factor sugerían sentimientos de Agrado, Temor e Interés o Utilidad de las matemáticas (Para mayor información sobre estas escalas ver Quiles, en prensa).

La fiabilidad de ambas escalas se calculó a través de la prueba item-test o prueba de consistencia interna, resultando un alfa igual a 0.89 para las dos escalas.

Procedimiento

Salvo en el caso de los padres, que optamos por enviarles las pruebas por medio de sus hijos y bajo el control del profesor, la recogida de datos se llevó a cabo en el centro escolar. Colectivamente con los niños e individualmente con los profesores.

RESULTADOS

Presentaremos separadamente los resultados referidos a las actitudes de los padres y su relación con las actitudes de sus hijos y los relativos a las actitudes del profesor y su conexión con las actitudes de sus alumnos.

Actitud de los padres hacia las matemáticas

En este apartado aparecen los distintos análisis ejecutados y las relaciones detectadas entre el grupo de variables de los padres (incluida la actitud global,

THE RELATIONSHIP OF PARENTS' AND TEACHERS' ATTITUDES WITH CHILDRENS' ATTITUDE TOWARDS MATHEMATICS

Abstract - The purpose of this investigation was to determine in what measure the attitudes of parents and teachers towards mathematics, affect the attitudes of their children and pupils respectively, towards this subject. The investigation was carried out with 600 pupils from 5^o of EGB, on the Island of Tenerife, with their parents and teachers. The dependent variable as well as the independent variables were measured through three mathematics attitude scales, designed for this study. We verified the relationship in the case of parents but the same did not apply in the case of the teachers.

LE RAPPORT ENTRE LES ATTITUDES DES PARENTS ET DES PROFESSEURS ET L'ATTITUDE MATHÉMATIQUE DES ENFANTS

Résumé - Le but de cette recherche a été de déterminer en quelle mesure les attitudes mathématiques des parents et des professeurs agissent sur les attitudes que leurs enfants et élèves adoptent respectivement envers cette matière. Nos recherches ont été menées à bout avec 600 élèves de 5^{ème} année (E.G.B.) des lycées de Ténériffe, avec leurs parents et leurs professeurs. La variable dépendante, ainsi que les variables indépendantes, ont été mesurées à l'aide de trois échelles d'attitude mathématique, élaborées pour cette étude. En ce qui concerne les parents, nous avons vérifié le rapport, mais il n'en a pas été ainsi avec les professeurs.

O ENSINO DA HISTÓRIA: QUE HISTÓRIA ENSINAR?

Margarida Felgueiras

Universidade do Porto, Portugal

Resumo - A autora analisa o ensino da História e as dificuldades do professor na organização das actividades de ensino-aprendizagem. Para além da abordagem das relações entre professor, aluno e ensino, é também analisada a natureza da História e suas implicações no ensino. Finalmente, são discutidos os critérios de selecção, os problemas dos programas oficiais e os caminhos possíveis para o ensino da História. Paralelamente, propõe-se uma planificação organizada de actividades de formação que tenha em conta a natureza da disciplina, os contributos da psicologia da educação e respectivas implicações ao nível metodológico.

INTRODUÇÃO

Confrontado que está o professor de História com o ensino de um vasto programa de base cronológica, apontando geralmente na sua introdução para linhas de desenvolvimento que não define, facilmente se compreendem as dificuldades do professor na organização das actividades de ensino-aprendizagem.

Se partirmos do princípio de que o professor é o mediador entre o aluno e a disciplina, que é esta que tem de ser adaptada ao aluno, as competências, inerentes à disciplina, deverão ser analisadas, decompostas e adaptadas pelo professor, decidindo este em que medida, quando e de que modo o deve fazer. No professor está pois, até certo ponto, a chave do sucesso. Para isso há que analisar a natureza dos factos com que lidamos, da sua explicação e as bases de selecção utilizadas em História.

Da resposta que encontrarmos a estas questões teremos delineados alguns dos princípios que deverão nortear a nossa actividade.

O ENSINO DA HISTÓRIA

O professor, o aluno e o ensino

Para Burston (1972) ensinar não é uma relação simples entre o professor e o aluno, mas sim uma tripla relação em que o professor estabelece a ponte entre a

DISCUSION

El efecto que las actitudes de los padres puede tener sobre las actitudes de sus hijos no está del todo claro, en el sentido de que existen resultados controvertidos sobre el tema. A pesar del gran número de estudios realizados se sigue desconociendo la extensión de la interacción de las actitudes paternas y las actitudes de sus hijos.

En el caso concreto de nuestra investigación, a pesar de los valores significativos obtenidos, el conjunto de variables actitudinales del padre explica un porcentaje bastante exiguo de las actitudes matemáticas de sus hijos.

Es posible que, si atendemos, no sólo a las actitudes de los padres sino a sus expectativas y estímulos (tal y como sugieren Poffenberger y Norton (1959), en su estudio ya clásico dentro del campo de las actitudes) el efecto paterno sobre las actitudes de sus hijos sea más notorio.

Estos autores defienden la creencia de que los padres pueden afectar a las actitudes de sus hijos no sólo por las actitudes que mantengan hacia las matemáticas sino además, por sus estímulos y expectativas acerca del rendimiento de sus hijos.

Nos atrevemos, además, a sugerir que, quizás estos resultados variarían sustancialmente si atendiéramos al sexo de los padres (Wilhelm & Brooks, 1980; Fennema & Sherman 1976), algo que no fue posible hacer en este trabajo al responder la mayoría de estos conjuntamente al cuestionario. Apuntamos esta posibilidad porque parecen existir diferencias en el efecto que producen las actitudes de las madres y las actitudes de los padres sobre las actitudes de sus hijos (Blevins, 1979; Aiken, 1972; Creswell, 1980).

Más desalentadores aún son los resultados obtenidos en el caso del profesor. Preveíamos que las actitudes de este tendrían un efecto superior al que tenían las actitudes de los padres sobre las actitudes de sus hijos, en la línea de diversos estudios sobre el tema. Sin embargo, los análisis estadísticos realizados mostraron una ausencia casi total de relación entre las variables actitudinales del profesor y las de sus alumnos. Lo que no deja de ser sorprendente, ya que un autor tan representativo en el campo de las actitudes matemáticas como es Aiken se contradice a sí mismo al concluir en revisiones posteriores que resulta difícil confirmar la relación entre actitudes del profesor y actitudes del alumno.

A pesar de nuestros resultados, seguimos creyendo que las actitudes matemáticas del niño no son independientes de las actitudes que su profesor mantiene hacia la asignatura que imparte e en este caso, matemáticas. El que tales relaciones no estén presentes en nuestro trabajo puede deberse al hecho de que si los sentimientos del profesor hacia las matemáticas no se traducen en conductas efectivas en el aula (forma de organizar las tareas escolares, de organizar la clase, claridad de exposición, etc.) es probable que pasen desapercibidos para los alumnos. Puesto que no es sólo la actitud del profesor hacia una asignatura particular la que despierta sentimientos concretos en sus alumnos, sino la forma en que estos últimos perciben su interés, sus conocimientos, su capacidad organizativa ... En una palabra: su eficacia. (Shaughnessy et al., 1983). Y es esta o la ausencia de ella, la que va a despertar posturas favorables o desfavorables de sus alumnos hacia la asignatura que enseña. Es importante recordar que entre las causas señaladas por los propios alumnos para justificar su agrado o desagrado por las matemáticas estaba el entender o no la materia. Y el profesor no es ajeno a esta circunstancia.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (1970). Nointellective variables and mathematics achievement: Directions for research. *Journal of School Psychology*, 8, 28-36.
- Aiken, L. (1972). Biodata correlates of attitudes toward mathematics in three age and two sex groups. *School Science and Mathematics*, 72, 386-395.
- Banks, J. (1964). *Learning and teaching arithmetic* (2nd edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Blevins, S. (1979). *The interrelationships of parent, teacher, and student attitudes toward mathematics and student achievement in mathematics*. (Doctoral Dissertation, East Tennessee State University) University Microfilms nº 79-19, 993.
- Bleyer, D. (1980). Student's attitudes toward mathematics and their relationship to learning in required mathematics courses in Select Post-secondary Institutions. *Community Junior College Research Quarterly*, 4, 331-347.
- Caezza, J. (1969). *A study of teacher experience, knowledge of and attitude toward mathematics and the relationship of these variables to Elementary School pupils attitudes toward and achievement in mathematics* (Doctoral Dissertation, Syracuse University). University Microfilms nº 70-15, 228.
- Creswell, J. (1980). *A study of sex-related differences in mathematics achievement of Black, Chicano and Anglo adolescents*. University of Houston (Eric Document Reproduction Service nº ED 189029).
- Donady, B., & Tobias, S. (1977). Math anxiety. *Teacher Magazine*, November.
- Fennema, E., & Sherman, J. (1976). Fennema-Sherman mathematics Attitudes - Scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6, 31.
- Fennema, E. & Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement spatial visualization and effective factors. *American Educational Research Journal*, 14, 51-57.
- Harvin, V. (1982). Assessing pupil attitudes toward mathematics: Grades 4-6. *Mathematics Education Research* (University Microfilms nº 40-708).
- Meyer, R. (1980). Attitudes of elementary teachers toward mathematics. *Mathematics Education Research*.
- Poffenberger, T. & Norton, D. (1959). Factors in the formation of attitudes toward mathematics. *Journal of Educational Research*, 52, 171-176.
- Quiles, M. (en prensa). Actitudes matemáticas y rendimiento escolar. *Infancia y Aprendizaje*.
- Shaughnessy, J. y cols. (1980). Student attitudes toward math: A metha analysis. *Artículo sin publicar*. Citado en Shaughnessy y cols. (1983).
- Shaughnessy, y cols. (1983). A causal analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14, 19-29.
- Starkey, K. (1971). The effect of teacher comments on attitude toward and achievement in secondary mathematics classes: An experimental study (Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University) University Microfilms, nº 71-27, 573.
- Wilhelm, S. & Brooks, D. (1980). The relationship between pupil attitudes toward mathematics and parental attitudes toward mathematics. *Educational Research Quarterly*, 5, 8-16.

además de los tres factores de la escala) y las variables del alumno.

En el cuadro 1 pueden observarse las relaciones entre ambos grupos de variables.

Cuadro 1
Correlación de Pearson entre variables actitudinales del padre y el hijo.

VARIABLES	ACTITUD GLOBAL NIÑO	AGRADO MATEM.(F1)	TEMOR MATEM.(F2)	UTILIDAD MATEM. (F3)
Actitud global padres	0.13*	0.13*	0.11*	0.07
Desagrado y temor padres (F1)	0.15*	0.14*	0.12*	0.08
Agrado y utilidad padres (F2)	0.13*	0.16*	0.08	0.09
Desvalorización matemáticas (F3)	0.04	0.01	0.10	-0.002

*p ≤ .01 N = 300

El hecho de que los valores de r sean significativos a pesar de no ser excesivamente elevados se debe, sin duda, al tamaño de la N.

El análisis de regresión que ejecutamos mostró que las cuatro variables del padre (actitud global y los tres factores de la escala) explicaban el 3.21% de la varianza en la actitud global del niño, lo que representa un porcentaje más bien bajo, a pesar de su significación (F(4,296) = 2.46; p ≤ 0.05).

Las mismas variables de los padres dan cuenta del 4,07% de la varianza del F1 (agrado del niño por las matemáticas). Lo cual tampoco representa un valor muy alto, a pesar de que sea ligeramente superior al comentado anteriormente, e igualmente significativo (F (4, 296) = 3.14; p ≤ 0.05).

Para las variables del niño "Temor a las matemáticas" y "Utilidad" de éstas, los valores de F no alcanzaron la significación y los porcentajes de varianza explicado aún son menores que en los dos casos anteriores (F(4,296) = 1.6 y F (4, 296) = 1.25, respectivamente).

Actitudes del profesor hacia las matemáticas

En el caso de los profesores no disponíamos de los factores subyacentes en la escala por lo que los análisis se realizaron con los valores globales obtenidos. La fiabilidad de la escala al igual que en los dos casos anteriores, se calculó a través de la prueba item-test o prueba de consistencia interna, resultando un alfa igual a 0.92.

La correlación de Pearson nos vino a indicar una ausencia total de relación entre la actitud global del profesor hacia las matemáticas y la actitud global del niño, así como entre la primera y los factores de la actitud del niño (Agrado por las matemáticas, Temor a las matemáticas y Utilidad de las mismas). Los resultados aparecen en el cuadro 2.

Cuadro 2
Valores de Pearson entre la actitud del maestro hacia las matemáticas y la del niño.

	ACTITUD GLOBAL DEL NIÑO	F1	F2	F3
ACTITUD GLOBAL MAESTRO	0.06	0.04	0.05	0.07

De la misma manera, el porcentaje de varianza explicado por la variable actitud global del maestro, es despreciable en todas las ocasiones. Es decir, dicha variable no llega a explicar ni el 1% de la varianza en las variables del niño antes mencionadas (ver cuadro 3).

Cuadro 3
Porcentaje de varianza y valores de F par a la variable predictor "Actitud global del maestro".

VARIABLES CRITERIO	R ²	F
Actitud global niño	0.00363	1.98667
Agrado matem. niño	0.00162	0.88516
Temor matem. niño	0.00270	1.47411
Utilidad matem. niño	0.00531	2.91047

disciplina, as suas competências específicas e o aluno. Contudo, a investigação actual sugere-nos uma rede mais vasta de relações que tem a ver com a atmosfera e o meio em que a aprendizagem decorre, a origem social dos intervenientes no processo, etc. Mas bastará determo-nos um pouco sobre a posição de Burston para dela se retirarem uma série de ilações fundamentais para o professor. Nesta tripla relação, o professor deixa de ser modelador do aprendiz e passa a ser mediador entre a disciplina e o aluno. Aquela terá de se adaptar ao aluno, ao seu nível de desenvolvimento, às suas capacidades, interesses e aptidões. A tarefa do professor encontra-se condicionada por ambas as partes: aluno e disciplina.

Como corolário daqui decorrente, resulta que, em qualquer abordagem para o ensino de uma disciplina, naturalmente para a História também, teremos de equacionar o problema dos métodos, da selecção e da explicação, em função quer do aluno, à luz das investigações realizadas em Psicologia da Educação, quer da disciplina, da sua natureza e especificidade, com base nas afirmações dos historiadores e filósofos da História.

A resposta a questões tais como: porquê ensinar História?, como ensinar?, como seleccionar?, dependem em larga escala duma abordagem sistemática e profunda da natureza dos factos com que se trabalha e da sua adequação ao aluno.

Natureza da História e suas implicações no ensino

Deter-nos-emos por ora nas implicações da natureza da História sobre os métodos a adoptar no seu ensino.

Se partilharmos da opinião que as disciplinas exigem competências específicas, formas diferentes e típicas de organizar e utilizar as informações, e tal como Bruner afirmarmos que "se pode ensinar qualquer matéria de uma forma honesta do ponto de vista intelectual a qualquer criança, seja qual for o seu nível de desenvolvimento" (1982) então ao professor, na posse de um programa cuidadosamente elaborado, caberia decidir como fazer para que o aluno adquira essas competências e conteúdos

A realidade histórica

Caracterizemos então o objectivo do nosso estudo: a realidade histórica. Concluimos rapidamente que a sua especificidade reside em ser humana, particular e passada. Como passada, conhecemos o que dela pode ser comprovado pelos vestígios que nos restam. Nem todo o passado é histórico e os factos históricos não se confundem com os testemunhos. Estes são a matéria prima do historiador mas não a realidade histórica, o que significa que a qualidade de "ser passado" lhe confere uma característica específica - a impossibilidade de observação directa.

Em História os factos são particulares - não se repetem, embora possam existir factos análogos, que permitam a sua ordenação em séries (caso da história económica, demográfica, social). Ao historiador interessa analisar em quê e em que grau uma realidade difere de outras, o que é que a torna singular. Assim falamos da Revolução de 1385, da Revolução Francesa, do 25 de Abril mas não das "revoluções", ainda que tenhamos de definir o nosso conceito de "revolução". Os termos para o historiador são sempre definidos - a revolução de.

Este é um dos traços principais da História e que levanta dificuldades ao nível da explicação: exigirá sempre uma certa dose de exposição, de apresentação da realidade particular. Segundo Burston o que se pretende é esclarecer um evento particular em termos de confluência do que aconteceu num tempo e lugar particular, exigindo por isso a valorização do contexto. No ensino isto implicará pedir aos alunos que imaginem o passado, distanciando-se do presente e dos seus problemas, para nele penetrarem. Para o Professor Dakeshott esta é a visão objectiva do passado que se deve procurar desenvolver nos alunos e que se opõe a uma outra, em que o passado é olhado como uma forma observável do presente pelos efeitos práticos que ainda possa ter - "passado prático", (citado por Burston, 1972). O resultado da primeira será o estimular da imaginação do aluno e o encorajá-lo a uma vivência mental do passado. Como produto da segunda, só podemos esperar formas de pensamento anacrónico.

Mas o objectivo da História é a acção humana, o que implica na linguagem de Collingwood ter uma face exterior - "outside" - que vemos e uma interior - "inside" - os motivos, propósitos - que não podemos observar (1981). Apenas os intuímos através das acções que observamos, e que de alguma forma os expressam, e dos materiais e memórias que nos foram chegando.

Que implicações para o ensino?

As acções podem ser alvo de percepção, os motivos, não sendo observáveis apenas os intuímos, imaginamos por um processo de inferência. Se o passado humano não pode ser objecto de observação directa, porque é passado e porque é humano, o seu ensino muito dependerá da linguagem como meio de comunicação e o professor deverá incentivar a capacidade de inferência dos alunos, de modo que estes possam recriar o contexto. Se os factos fossem observáveis como em Geografia - Física ou em Química, deveríamos ter um ensino baseado na observação. Mas em História não o são. Daí que, Burston por exemplo, defenda uma aplicação limitada do método por descoberta em História, ainda que seja defendido por Bruner como o mais apropriado às Ciências Sociais.

O professor de História tem de evidenciar as características particulares. Se procurasse as propriedades comuns, então o seu ensino estabeleceria os traços gerais e os testemunhos representariam uma dada classe de factos. É o que acontece quando o professor se ocupa de um determinado estilo de arquitectura, duma dada estrutura económica ou demográfica num dado período. Porém, os historiadores advertem para os perigos de generalizações indevidas. Entre nós, por exemplo, o ensino da demografia do Antigo Regime, a partir de estudos franceses é de um modo geral incorrecta, pois embora se possa deles tirar ilações quanto à metodologia e à própria evolução, o resultado desses estudos não é aplicável a toda a Europa, nem ao caso português. Daí que, a nível de métodos, se encontre por vezes dificuldades na realização de actividades, e no uso frequente da exposição oral. Neste ponto será útil focalizar o binómio professor-aluno e conhecer os contributos carreados pela Psicologia.

Contributos da Psicologia

Os métodos activos, onde foram usados, revelaram-se mais eficazes que a

exposição oral. Que o aluno através deles aprende, está fora de dúvida. A questão para o professor é saber o grau de orientação necessário para que o aluno aprenda alguma coisa relevante. Conclui-se pois, que o professor não deve expôr aquilo que o aluno pode encontrar no texto; deve promover o estudo através de livros e outros materiais, e reservar a exposição para apresentação de temas gerais ou para fornecer informações suplementares. O uso do livro obriga a uma atitude activa na aquisição do conhecimento, a uma leitura compreensiva e não mecânica; pode também ser a base para uma exposição oral, um meio para os alunos aprenderem a tirar notas e a integrar outros materiais que o professor forneça. Contudo, como afirma Riding (1980) "no estado actual dos nossos conhecimentos não se pode generalizar facilmente sobre o mérito dos métodos de aprendizagem", já que em termos de qualidade de aprendizagem a diferença não é significativa, ainda que o método de descoberta pode proporcionar uma maior oportunidade de exercitar o pensamento crítico, destreza na resolução de problemas e transferência para novas situações. O importante parece ser o dosear da orientação, no método de descoberta, e um bom equilíbrio no uso de diferentes métodos, como forma de motivação, não se podendo afirmar com segurança a superioridade de um método sobre outro.

Tendo em conta os dados da Psicologia, convirá talvez voltarmos de novo para a natureza da História e do trabalho do historiador, para ver até que ponto os resultados destes dois ângulos de observação convergem.

Será bom distinguir em primeiro lugar "método por descoberta" de "método activo". A descoberta indica a forma como a informação é obtida, o grau de orientação que é dado ao aluno. O método activo refere-se à importância da actividade do aluno. Em História, descoberta implica a análise de fontes pelos próprios alunos, de forma a apreenderem o passado em primeira mão e não pelo relato dos historiadores. Naturalmente que isto levanta uma série de questões: haverá uma dicotomia entre método e conteúdo? Que equipamento é necessário ao historiador, se algum o é, para usar ou interpretar fontes? Como pode um aluno do ensino secundário adquiri-lo? O que significa conteúdo em História? A promoção do pensamento histórico do aluno é um fim ou um objectivo?

Estas questões merecem a nossa atenção. Se o desejo é tornar o aluno activo, para tal não é obrigatório o uso de fontes e, se para a análise destas for necessário um vasto equipamento intelectual, poder-se-á concluir da impossibilidade do aluno usar aquele método.

Dos trabalhos e opiniões dos próprios historiadores ressalta a necessidade de um abstracto rico e diversificado de conhecimentos, não apenas do período que estuda, como de outros, dos contributos e avanços de diferentes ciências para poder questionar as fontes, analisá-las, formular hipóteses e elaborar a síntese do que consegue comprovar. Necessita ainda de perspicácia e imaginação, baseada em profundos conhecimentos, que lhe permitam preencher as lacunas detectadas. A compreensão do passado será tanto maior quanto mais profundo for o seu conhecimento do Homem e mais complexa a sua própria teia intelectual. Bastará para tanto recordar o que a epistemologia da História tem produzido de Marc Bloch a Fernand Braudel e a Le Goff. Fácil será compreender as limitações que o aluno do ensino secundário experimenta ao abordar as fontes, para delas, sózinho, por descoberta, obter conhecimento significativo. Os próprios historiadores baseiam grande parte do seu conhecimento no trabalho de muitos outros. Afirmar que o conhecimento histórico

se atinge exclusivamente através de fontes, seria negar o longo trabalho dos historiadores e, segundo Burston, redundaria num diminuto conhecimento da História para a maioria das pessoas.

Poder-se-á argumentar que muito depende do tipo de questões e de material que é posto à disposição do aluno. Poder-se-á exigir apenas uma simples compreensão, sem grande exigência sobre o contexto, avaliar o grau de confiança que a fonte oferece, etc. Se as questões forem cuidadosamente organizadas e o trabalho acompanhado, o método de descoberta orientada pode ser utilizado, mas não deve, mesmo assim, ser encarado como o único meio do ensino da História. O uso das fontes deve ter por objectivo a promoção do pensamento histórico, e não uma desvalorização do conteúdo a ensinar. Importa esclarecer o entendimento que fazemos desse conteúdo. Ao nível da linguagem quotidiana quer significar muitas vezes informação para ser passivamente absorvida, memorizada e papagueada pelas crianças. Mas, para um professor, deverá significar o assunto de História a ser conhecido e compreendido, o que requer desenvolvimento do pensamento histórico, pelo exercício do método, no âmbito de uma determinada matéria.

Para investigadores mais recentes "desenvolvimento do pensamento histórico" representa uma afirmação demasiado vaga e imprecisa. Fines (1971) é de opinião que, para o professor poder de facto saber se está a orientar o seu trabalho nessa direcção, deverá fazer um esforço de operacionalização em contextos específicos, prevendo a utilização de recursos e seleccionando os métodos mais adequados ao envolvimento dos alunos no passado histórico.

Apesar de Burston no seu triângulo não secundarizar o papel do aluno, reconhecendo embora as "capacidades limitadas deste para utilizar fontes e na resolução de problemas de linguagem e de contexto", poder-se-á opôr, como o fez Fines, que estes problemas são mais sentidos no uso das fontes escritas tradicionais. Daí que o método de descoberta, se entendido como um meio para ensinar um conteúdo, envolverá o aluno numa actividade investigativa; bastará para tanto que o seu âmbito seja limitado. Não esqueçamos, contudo, que o professor ao limitar o problema e ao seleccionar as provas, está a pôr de alguma forma em questão a própria investigação, já que aquelas são tarefas primordiais para o historiador. Daí que, sobretudo nos últimos anos do Ensino Secundário, seja possível uma certa participação dos alunos nessa actividade. O seleccionar de fontes e o estabelecimento de vectores significativos implica já uma certa compreensão do passado.

Psicólogos e historiadores concordam porém em que o método de descoberta, se encarado como um entre vários outros, pode facultar uma vivência mais real do passado, encorajar os alunos a questionar as conclusões do historiador, entendendo-as mais como probabilidades do que como verdades reveladas. Além disso apresenta uma vantagem didáctica: é facilmente adaptável ao trabalho individual ou em grupo, parece permitir uma maior transferência para novas situações e uma prática mais efectiva do espírito crítico, assim como uma valorização do contexto e, em certa medida, da forma como se atinge o conhecimento.

A comunicação na aula de História: A linguagem.

Já acima referimos a dependência do professor de História em relação à linguagem como o seu meio privilegiado de comunicar. Convém pois abordar esta

questão mais de perto. Consideremos a linguagem como um sistema de comunicação, com o uso e compreensão que dela temos.

Utilizamos palavras diferentes em contextos semelhantes, e as mesmas palavras podem ser usadas significando coisas diferentes. E isto porque sendo um sistema de símbolos através dos quais nos exprimimos, é também um mecanismo social que simultaneamente comunica significado a concordância, no contexto em que o ouvinte ou o falante está inserido. Deste modo só é possível a comunicação se ambos usarem as palavras no mesmo contexto. Deste facto decorre naturalmente a impossibilidade de se poder falar em capacidade linguística de uma dada turma, por exemplo. Cada aluno tem uma determinada capacidade linguística que deriva das suas experiências quotidianas no contexto socio-económico e cultural em que se encontra inserido. Estas capacidades são necessariamente limitadas e distintas das do professor. Aqui residem previsíveis riscos de incompreensão e imprecisão. Para alguns deles o professor está desde logo precavido: são os que advêm do uso de vocabulário específico ou de conceitos importantes. O risco aumenta porém na utilização do vocabulário simples, conhecido ou reconhecido do quotidiano pois, sendo a linguagem da vida, é como ela vivenciada numa grande variedade de contextos. Daí a necessidade do professor se interrogar não acerca da conotação que dá às suas palavras mas sim, sobre as conotações que possam ter para os seus alunos. Não será demasiado salientar a importância do conhecimento do "background" linguístico dos alunos.

As investigações de Coltham (1971) evidenciaram como palavras usualmente utilizadas (Igreja, lei, classe média, fábrica, etc.) podem ter significados bem diferentes entre os alunos. Gunning aponta algumas regras que o professor poderá ter em conta, tais como: a) o professor deverá elaborar uma listagem das palavras difíceis (aparentemente fáceis, como camponês, descontentamento, controlo, etc.) antes de iniciar um tema; b) fazer, se tal achar necessário, um pré-teste oral ou escrito, em que peça ao aluno qual a sua compreensão dessas palavras; c) elaborar explicações empregando essas palavras gradativamente, de forma a possibilitar o alargamento dos conceitos que as crianças já possuem; d) explicar termos abstratos sempre que possível por referência a concretos, evitando ao máximo referências a outras abstrações; e) não iniciar a explicação de um termo com o próprio termo. Este deve aparecer no fim ou muito próximo dele. Segundo Gunning, a investigação indica ser este o método mais eficaz para o crescimento da capacidade linguística (1978).

Subscrevemos a opinião de Burston (1972) quando afirma que "a História, mais do que qualquer outra disciplina escolar, depende da capacidade de leitura dos alunos, como um pré-requisito para o sucesso e o desenvolvimento linguístico é talvez o seu sub-produto mais importante".

Isto aflora a questão dos recursos que o professor pode utilizar para comunicar - meios audio-visuais - e do que com eles pode, ou não, ser eficazmente comunicado.

Os meios audio-visuais.

Nem sempre dispomos de materiais deste tipo que sirvam os nossos propósitos de ensino. Mas possuindo-os, poderemos nós visualizar os motivos das acções ou a reconstituição imaginativa do passado? Determinará a utilização abundante desse tipo de materiais a efectivação de uma boa aula?

Pretendemos apenas chamar a atenção para o lugar subordinado que estes materiais devem ter na aula de História. São meios de que o professor e alunos devem dispôr para facilitar os seus objectivos de ensino/aprendizagem e como tal deverão ter um papel auxiliar, como o próprio nome sugere. Ressalve-se ainda, que estes meios têm implícitos uma linguagem própria, que não será de ignorar. Apresentam contudo algumas vantagens, que devem ser aproveitadas: a) possibilitam o reencontro vivo com locais onde os acontecimentos tiveram lugar; b) comunicam o ambiente social e cultural da época; c) ajudam a recriar um personagem com os seus sentimentos e emoções.

Mas de entre todos os meios visuais, o mapa, pelo papel que assume na História e no seu ensino, merece especial relevo. A sua função é mostrar onde ficam os lugares. Se os alunos forem treinados na utilização do conceito de escala, revela-se o melhor meio para comunicar a ideia de distância, tão importante para a compreensão histórica. Ajuda ainda à percepção dos constrangimentos naturais que o Homem teve de vencer no passado. Não comunica factos, em toda a sua complexidade, mas pode fornecer a base necessária à sua compreensão.

Em pé de igualdade com os mapas devemos citar as barras cronológicas. Também elas, se construídas pelos alunos utilizando a noção de escala, são um meio eficaz, se não para a compreensão do que significa um século, por exemplo, pelo menos para o desenvolvimento da noção de tempo, através da sua representação gráfica.

QUE HISTÓRIA ENSINAR

- "Diz-me por favor, qual o caminho que devo seguir daqui para a frente?"
 - "Depende muito de para onde queres ir", disse o Gato.
 - "Tanto me faz...", disse Alice.
 - "Então podes ir por onde quizeres", disse o Gato.
 - "... desde que chegue a algum lado!", acrescentou Alice como explicação.
- Talvez o seu único erro fosse desbravar o caminho sózinha?

(Chaffer & Taylor, 1984, p. 147)

Crítérios de selecção

A pergunta parece um pouco descabida. Mas, se atentarmos na primeira resposta que o gato dá a Alice, talvez seja fácil intuir o sentido. É que falar de selecção em História é, antes de mais, falar das finalidades desta como disciplina curricular. E se "tanto nos fizer", é sinal que não nos importamos de percorrer caminhos quicá tortuosos. Pior do que isso, arriscamo-nos a não chegar a lado algum, prisioneiros que estamos do labirinto que parecem ser os programas oficiais. Mas perfilho da opinião de que todos pretendemos, de facto, chegar a algum lado. Neste caso teremos de procurar as bases de selecção em História, se as há, e analisá-las à luz das finalidades educativas. O problema reside na necessidade de definir critérios: um programa deve ter uma finalidade claramente definida e deve-se adaptar às capacidades intelectuais dos alunos a quem se destina. Por finalidade, Burston designa o pressuposto científico que existe na elaboração de qualquer programa. Este deve ter em conta a selecção do conteúdo e a teoria de interpretação

que lhe está subjacente e lhe dá coerência. Faz depender a selecção dos conteúdos do conceito de importância que, mau grado todos os esforços, nunca será neutro, pois implica um juízo de valor sobre os acontecimentos. Burstson (1972) rejeita a visão da História como "um bloco de acontecimentos aceites" e confere importância à explicitação de uma teoria interpretativa que enquadre, em proporção equilibrada, o estudo humano e do específico. Apoiamo-nos pois na noção de História problemática, interpretativa, oposta à ideia de História neutra, linear e factual.

Baixemos ao concreto e observemos o programa do Ensino Unificado. Da análise que fizemos aos Objectivos Gerais deste nível de ensino retivemos que pretende constituir o substracto cultural do cidadão comum. Não visa pois o ensino universitário, ainda que permita os estudos de continuação para o alcançar. Nesta óptica, ensinar História não é preparar o futuro historiador.

Vale a pena questionar-nos sobre o papel da História no currículo. Pensamos que esta função pode definir-se por um vector de cidadania, implicando o conhecimento e apropriação pelos alunos da herança cultural, ao mesmo tempo que a aquisição de capacidades e destrezas que lhe permitirão uma visão histórica dos acontecimentos, implicando a sua análise crítica e avaliação.

Mas que aspectos de História seleccionar para estudo, e em que escala? Terá igual valor a história regional, nacional, europeia e universal?

Problemas dos programas oficiais

Perante tais questões a nossa experiência colectiva é deveras limitada. Fomos ensinados e ensinamos há anos sob uma orientação centralizada e centralizadora, de programa único, geralmente inadequado quer aos alunos - pois destina-se a um aluno médio ideal - quer às realidades concretas de existência das escolas, e do meio em que estas se inscrevem.

É a Direcção-Geral que define "à boca dos exames" se afinal se devia ou não ter dada atenção a este ou àquele aspecto do programa. A justificação é sempre em nome da uniformidade, da igualdade perante o tribunal, que é o exame ou a classificação final. Isto acontece (estranhamente ou não?), numa sociedade e numa estrutura que tão tranquilamente aceita e maximiza as diferenças!...

As experiências doutras abordagens que não a estritamente cronológica foram efémeras, desapoiadas e naturalmente de difícil aplicação pelos professores. Basta reparar no que acontece com a leitura e utilização que é feita dos programas de 10º e 11º anos.

Os mais preocupados afirmam a necessidade de transmitir a noção de devir histórico, de conhecer a origem e desenvolvimento dos acontecimentos passados e suas manifestações actuais. Nesta perspectiva justificam um programa evolutivo, de cariz europeu e cronológico.

Mas não se questionam sobre se o cidadão, que ajudam a formar, conhece uma moeda antiga, sabe da existência de arquivos documentais, é capaz de integrar a capelita da sua aldeia ou a Sé da sua cidade num determinado estilo arquitectónico. Não admira pois, que notícias de jornais relatem destruições de monumentos de interesse cultural, em nome do progresso. Apagando-se assim a memória colectiva, ergue-se aqui uma igreja moderna, vendem-se ali castiçais e talhas seculares, mais além derruba-se uma fábrica, arranca-se o azulejo, vende-se uma máquina velha,

destrói-se o artefacto, esquecem-se as tradições.

Mas que importa?! Não se construiu uma torre com "n" andares, como só havia em Lisboa? Compram-se coisas novas, novíssimas, à moda, como as que aparecem na televisão. Vieram do estrangeiro!...

Não admira pois, que esta degradação cultural tenha atingido já os professores de História, ao ponto de estes ficarem impassíveis perante a destruição de parte da Escola Industrial Marquês de Pombal, em Lisboa, monumento único da nossa arquitectura industrial.

Pois não se está a ver que o que é preciso é alojar mais alunos, seja à custa do que for, sem se saber bem afinal para quê. Foi em Lisboa, mas acontece continuamente em qualquer ponto do país. É o progresso!!...

São estes os cidadãos interventivos que a escola e o estudo da História ajudam a formar? Nunca é demais alertar os professores de História para o papel importante que têm na defesa e preservação do património cultural. O mesmo é dizer, para o papel a promover com a Escola na apropriação das nossas raízes culturais de carácter local, na integração e valorização destas na História nacional. Através dela podem proporcionar aos alunos uma relação empática com o passado a conhecer, o desenvolvimento do pensamento histórico pelo contraste entre modos de vida diferentes do actual, possibilitando a criação de um espírito tolerante, promotor da paz. Assim, contribuiremos para a formação de homens que aspirem a sentir-se cidadãos do mundo e da sua terra, possuidores de visão universalista, tantas vezes dita própria dos portugueses e para a qual tão pouco se contribui.

Caminhos possíveis

Perante a estrutura centralizada, que de certo modo nos determina, torna-se evidente que a questão da abordagem dos programas não pode ser resolvida pelo professor isoladamente. É um trabalho a desenvolver no grupo, na escola, por ano ou nível de ensino. Também aqui não será demais referir que nenhum tipo de abordagem é melhor que outro, a não ser na forma como permite atingir as finalidades pretendidas.

Não nos deteremos na análise deste campo. O trabalho é possível, é útil e urgente, mas deve ser empreendido de preferência a nível da escola. Desejamos porém contribuir para a consciencialização dos professores de que o insucesso em História não radica no incumprimento do programa do 8º ou do 9º ano, como às vezes se faz supôr. Entre nós tem faltado teorização sobre as finalidades do ensino da História, de tal modo que o objectivo mais evidente, senão único, fortemente impulsionado nos últimos anos, parece ser o cumprimento dos programas. Contrariamente, atrevemo-nos a afirmar a convicção de que o sucesso radica em parte numa redefinição dos programas, que proporcione o desenvolvimento cultural das regiões.

Até lá torna-se necessária uma gestão dos programas, assente em critérios pedagógicos e históricos definidos ao nível da escola, em oposição aos critérios burocráticos vigentes. Mas isto pressupõe o empenhamento laborioso do professor no aprofundar dos seus próprios conhecimentos, nomeadamente através de investigação da história local, uma vez que as nossas carências são notórias, quer ao nível de produção de conhecimentos, quer ao nível de materiais de apoio inovadores.

CONCLUSÃO

Poderão os mais incautos pensar que temos uma visão conservadora, de manutenção e defesa dos seus métodos vigentes, olhando com desconfiança a inovação, que a tanto custo e tão desapoiadamente os professores tentam incrementar nas suas aulas. Muito pelo contrário, nutrimos o maior apreço por esse esforço.

A nossa preocupação foi a de apresentar um quadro de referentes teóricos, que justifiquem e legitimem a acção do professor, que sirvam de referência para as suas tentativas de promover a inovação.

No quadro actual de indefinição e insuficiências no âmbito da formação contínua e inicial dos professores em geral, e dos de História em particular, a apresentação destes elementos teóricos procura apontar para uma planificação organizada de actividades de formação, devendo ter em conta os seguintes aspectos:

- a) Natureza da disciplina
- b) Contributos da Psicologia da Educação
- c) Implicações de ambas na metodologia, de forma a permitir o desenvolvimento da inovação neste campo.

É de salientar que estamos a fazer uma delimitação no campo restrito de uma disciplina, uma vez que a formação educativa do professor não se esgota apenas na consideração deste vector.

REFERÊNCIAS

- Bruner, J. (1982). *The Process of Education*. Londres: Harvard University Press.
- Burston, W. H. (1972). *Principles of History Teaching*. Londres: Methuen Educational.
- Chaffer, J. & Taylor, D. (1984). *A História e o Professor de História*, Lisboa: ed. Livros Horizonte.
- Collingwood, (1981). *A ideia de História*, Lisboa: Editorial Presença.
- Coltham, J. e Fines, J. (1971). *Educational Objectives for the study of History*. Londres: Historical Association.
- Coltham, J. B. (1971). *The Development of Thinking and Learning of History*. Londres: Historical Association.
- Gunningkk, D. (1978). *The Teaching of History*. Londres: Croom Helm.
- Riding, R. J. (1980). *Aprendizagem escolar: Mecanismos e processos*. Lisboa: Livros Horizonte.

THE TEACHING OF HISTORY: WHAT HISTORY TO TEACH ?

Abstract - The author analyses the teaching of history and the teachers' difficulties in the organization of the teaching and learning activities. The relationships between teacher, student and teaching, as well as the nature of history and its implications to the teaching process are also analysed. Finally, the selection criteria, the problems of the national syllabi and the possible trends for the teaching of history are discussed. An organized planning of the training activities, taking into account the nature of the subject matter, the contributions from educational psychology and its methodological implications, is suggested.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE: QUELLE HISTOIRE ?

Résumé - L'auteur analyse l'enseignement de l'Histoire et les difficultés du professeur au niveau de l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage. Outre l'abordage des relations professeur/élève/enseignement, on y analyse la nature de l'Histoire et ses implications au niveau de l'enseignement. On y discute, enfin, les critères de sélection, les problèmes des programmes officiels et les voies possibles pour l'enseignement de l'Histoire. Parallèlement, on propose une planification organisée d'activités de formation qui considère la nature de la discipline, les contributions de la psychologie de l'éducation et les implications respectives au niveau méthodologique.

CAI APPROACHES TO MICROCOMPUTER USAGE: A NECESSARY BALANCE

James A. Parker
University of West Florida, U. S. A.

Abstract - The author states that the most popular use of CAI is with tutorials/drill and practice but he contends that computers can also be used as an interactive experience for teachers and students through a simulation and gaming process. Therefore, if teachers are committed to the values of learning basic skills, decision making through problem solving and cooperation through social interaction, then they need to provide a balance of CAI processes in their classrooms.

Various individuals have written about the use of microcomputers in the classroom. These articles relate primarily to the literacy levels attained by students as they become involved in using software on the computer. Another use of computers is Computer Assisted Instruction (CAI) which can become an aid to teachers. The concern is whether it will go the similar routes as other instructional tools which are now stored in many closets. The main categories that have been used in CAI are tutorials, games and simulations (Olds, 1981). The most popular use of CAI is with tutorials/drill and practice. The contention of this article is that computers can also be used as an interactive experience for teachers and students, through a simulation and gaming process.

At the recent Florida Instructional Computing conference in Tampa, Florida, Harvey Long, a IBM representative, made reference to hardware, software, courseware, and peopleware in that order. He contended that peopleware was the most critical step in putting courseware to work in the home and in the classrooms across the country. He was implying that people (teachers, administrators, etc.) were essential to provide the incentive to motivate others to use the software and hardware. Still it is apparent that we need good courseware/software to maintain the enthusiasm for continued use of the computer as an instructional tool. But of greater importance we need to convince parents, students and most of all teachers to first become literate in the general use of computers. Secondly, it is also necessary for computer use to become less intimidating as a resource aide or tool.

The choice to use CAI then becomes a peopleware problem first of all. The process of getting past the fear of the machine or tool is the beginning step, which

takes time for some individuals. As they become more literate to the ways of the tool, they will begin to determine the courseware/software capabilities to be used in their own classrooms. Further choices can be to use it in a tutoring or individualized one-to-one process in drill and practice procedures. This is a developmental process as individuals gain confidence in using the tool and seeing the different ways it can assist them. They can also be convinced that students will become more motivated to learn and that there will also be a greater transfer in learning different skills.

However, an additional choice for the computer can be its use more as an interactive system of learning. Zemke feels that educators should look strongly at this choice. (Zemke, 1983). Seymour Papert is probably the greatest proponent of the computer as an interactive approach to instruction (Papert, 1980). He advocates that instead of allowing the computer to program children, teachers should help children to program the computer. In this way CAI becomes an interactive system. The computer could bring the teacher and student together in a closer learning/thinking process. With the use of Logo, for example, students can write and edit their own stories on the screen. The process can be a logical problem solving approach to learning.

What seems to hinder this process of interaction? Goodlad addresses this point quite well in his latest report on schooling. The goals of education in K-12 schools are in conflict with what really happens in our schools. "Teachers reinforce in teaching the facts and skills of the school subjects" (Goodlad, p. 16). He continues to say that, "Learning in school begins and continues primarily as an individual activity in a group setting" (Goodlad, p. 17). The goals or values of our schools advocate cooperative endeavor but "appear to do little to promote the pro social behavior" (Goodlad, p. 17). He found in his report "an absence of opportunities to carry on the values and skills utilizing constructive social interaction and group accomplishment" (Goodlad, p. 17). In theory teachers suggest learning processes that allow students to become involved with their peers, but in practice they use mainly recall/rote procedures.

Zemke also indicated there are few existing methods of evaluation of interactive systems, especially on the computer (Zemke, p. 43). The administration and teachers will inquire as to what kind of feedback one can give to the students on their progress. The advent of establishing basic skills or competency levels of learning in schools has hindered the teacher who wishes to use an interactive process in learning. The traditional processes of learning in the classroom such as tutorial/drill and practice/recall have become the dominant procedures.

What kinds of software do our students choose and for what reasons? Students have continued to choose in the video arcades the gaming software. This is a continued drill and practice process of shooting down space ships seen on the screen. The motivation is obviously to get a better score. Also, a good number of students are playing a variety of the simulation software such as Wizardry. What are the learning styles of these students? Are they choosing these interactive systems in spite of teachers or of the major systems of learning that schools advocate? This is an area that needs to be researched to possibly demonstrate that differing learning patterns of students are related to the software that they choose. The influence of the teacher in the decision making process also needs to be addressed.

As teachers begin to use CAI in classrooms, it is important to select

software/courseware that will assist directly in their own classroom settings. They need to determine the software/courseware available that utilizes learning strategies of tutorial, gaming and simulation to meet the wide range of needs of their students. The tendency is for teachers to predominantly select software that will provide for drill and practice. Will this process continue to reinforce what Goodlad has found about schooling and learning? If teachers are committed to the values of learning basic skills, decision making through problem solving, and cooperation through social interaction, then they need to provide a balance of CAI processes in their classrooms.

Our task within the school and community is to advocate the methods and philosophies of CAI, being aware and receptive to the full range of abilities of our students. Through the laboratory facilities in the public schools, the university settings, and also through community user groups we need to have a variety of microcomputer hardware available with varying software that has been purchased and developed by people in these settings. In evaluation of software we need to incorporate the needs of children from the preschool to adult levels with a range of learning (cognitive) styles. In inservice workshops and seminars for teachers and staff, we need to reinforce the value of alternative CAI materials (drill and practice, gaming and simulation) to provide for the ranges of abilities of our students.

REFERENCES

- Goodlad, J. I. (1983). What some schools and classrooms teach. *Educational Leadership*, April, 8-19.
- Olds, H. F. (1981). Teaching the teachers, *Classroom Computer New*, 12-40.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms*. New York: Basic Books.
- Zemke, S. (1983). Micro computers and education choices and consequences, *Educational Computer*, March/April, 42-45.

ABORDAGENS DO EAC NA UTILIZAÇÃO DE MICROCOMPUTADORES: UM EQUILÍBRIO NECESSÁRIO

Resumo - O autor afirma que a utilização mais popular do Ensino Assistido por Computador (EAC) consiste em tutoriais, mas argumenta que os computadores também podem ser usados como experiência interactiva para professores e alunos através de um processo de simulação e jogo. Portanto, se os professores pretenderem ensinar capacidades básicas, tomada de decisões através de resolução de problemas e cooperação através de interacção social, então terão de utilizar vários processos de EAC de um modo equilibrado.

ABORDAGES DE L'EAO : UN EQUILIBRE NECESSAIRE

Résumé - L'auteur affirme que l'utilisation la plus populaire de l'Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) a pour base des programmes-tuteurs, tout en signalant que les ordinateurs peuvent aussi être utilisés comme expérience interactive pour les professeurs et les apprenants à travers un processus de simulation et de jeu. Par conséquent, si les professeurs prétendent enseigner des capacités-bases, des prises de décisions à travers la résolution de problèmes et la coopération grâce à l'interaction sociale, alors on devra utiliser des processus variés d'EAO d'une façon équilibrée.

A ORGANIZAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE SERVIÇOS UNIVERSITÁRIOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Óscar F. Gonçalves

Universidade do Porto, Portugal

José Fernando A. Cruz

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Os autores apresentam alguns princípios e sugestões para a organização e implementação de Serviços Universitários de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano. A organização de tais serviços tem subjacentes quatro objetivos fundamentais: a) proporcionar serviços de consulta psicológica e educacional para estudantes, de molde a promover a resolução de problemas e otimizar o desenvolvimento, no decurso da sua confrontação com a sua experiência universitária; b) proporcionar à comunidade, na qual a universidade se encontra inserida, serviços de consulta psicológica e educacional que promovam a transformação recíproca da comunidade, da universidade e dos seus agentes; c) investigar e contribuir para o avanço do conhecimento acerca dos mecanismos reguladores dos processos de transformação e desenvolvimento humano; d) participar na formação e desenvolvimento profissional dos agentes da intervenção psicológica e educacional.

O rápido desenvolvimento das universidades portuguesas nos domínios do ensino, investigação e serviços colocam um crescente número de exigências à instituição em si e a todos os que nela trabalham. A título ilustrativo, no Dec. Lei nº 402/73, de 11 de Agosto, que cria a Universidade do Minho, o legislador reconhece que:

Os estabelecimentos de ensino superior têm como funções principais ministrar o ensino de nível mais elevado, promover a educação permanente e a extensão cultural, fomentar a investigação nos ramos do conhecimento e contribuir, no âmbito da missão de serviços à comunidade, para a resolução de problemas, de carácter nacional e regional (Artº 2º).

A universidade deixa de aparecer como uma instituição reprodutora, através das gerações, de um saber estático, para se oferecer como veículo dinâmico da sua própria transformação, da dos seus agentes e da comunidade com a qual se relaciona. E

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Óscar Filipe C. Gonçalves, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Rua das Taipas, 76, 4000 Porto, Portugal.

aliás no assumir-se com o estatuto epistemológico de transformadora de conhecimento que a universidade se abre à comunidade e que esta lhe reconhece o sentido, oferecendo-lhe a contrapartida de uma nova vitalidade.

Um das consequências mais imediatas deste desenvolvimento, consiste na progressiva diferenciação de unidades, serviços e projectos que, num ambiente de transdisciplinaridade, assegurem a optimização dos recursos humanos e materiais na actividade produtiva e transformadora da universidade.

Neste processo de concepção da universidade como uma instituição de transformação do conhecimento e de desenvolvimento humano cabe às Unidades (Departamentos) de Educação uma responsabilidade acrescida. Para além das incumbências que lhes estão adestradas enquanto centros de recursos pedagógicos, as Unidades de Educação sentem-se na necessidade de chamar a si próprias a responsabilidade da consecução do projecto de desenvolvimento global do aluno, que cada vez mais se exige do ensino superior.

É pois neste projecto de desenvolvimento global dos alunos, dos professores e da própria comunidade, que as Unidades de Educação poderão perspectivar o alargamento das suas funções. Limitar uma Unidade de Educação às atribuições de um centro de recursos pedagógicos equivale a comprometer seriamente os objectivos de desenvolvimento humano que se exigem da universidade.

Para que as Unidades de Educação não se limitem à realização de um projecto de ensino, elas terão que dispôr de recursos humanos e materiais que, aproveitando outros recursos exigentes, possibilitem a sua desmultiplicação nas actividades de desenvolvimento dos agentes do processo educativo.

Assume-se assim que, na realização dos seus projectos, a universidade deverá propôr como seu objectivo, proporcionar aos seus agentes, bem como à comunidade na qual se encontra inserida, experiências potencializadoras de um desenvolvimento humano mais integral.

O aluno, enquanto objecto principal do processo educativo, vê-se confrontado no decurso da sua experiência universitária, com uma série de desafios e obstáculos. Como importante etapa de transição para a vida adulta, a experiência universitária desempenha um papel crucial no futuro do jovem estudante. Trata-se de um importante processo de mudança e transformação. Por vezes esta mudança ocorre de forma ordenada e harmoniosa; outras vezes ela é rápida, problemática e até mesmo caótica. Há pois que, por um lado, prevenir e remediar os problemas surgidos no decurso deste processo e, por outro lado, mediante a estruturação e implementação de certas experiências, optimizar as possibilidades de crescimento que este processo desenvolvimental pode proporcionar.

É pois possível criar condições susceptíveis de capacitar o estudante universitário para resolver de forma ideal as tarefas decorrentes da confrontação com a vida académica, ajudando-o simultaneamente a solucionar alguns dos problemas surgidos no decurso deste processo.

Foi com o objectivo de proporcionar à universidade uma oportunidade para responder a estas necessidades que foram surgindo, um pouco por todo o mundo, unidades de recursos humanos e materiais integrados na estrutura académica, sob a designação genérica de **Serviços Universitários de Consulta Psicológica**. Em muitos países estes serviços vieram a adquirir grande proeminência acabando por se transformar em estruturas pioneiras do desenvolvimento de estratégias de

intervenção psicológica e educacional.

Têm sido variadas as filosofias e soluções administrativas encontradas para estes serviços. No entanto, quase todos eles parecem compartilhar dois aspectos em comum. Um primeiro, de natureza filosófica, consiste no facto de se assumirem como serviços de intervenção psicológica e educacional para o desenvolvimento humano. Um segundo, de teor administrativo, evidencia a sua ligação, em termos humanos e materiais, com os Departamentos de Educação e/ou de Psicologia e ainda com os Serviços Sociais.

Dada a escassez, ou mesmo ausência, de qualquer reflexão feita em Portugal acerca dos objectivos e estrutura de Serviços Universitários de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, propomo-nos neste trabalho contribuir para a introdução desta problemática.

O trabalho que se segue apresentará algumas sugestões para a organização e implementação de Serviços Universitários de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano (SUCP), tematizados em torno dos quatro objectivos seguintes:

- 1 - Proporcionar serviços de consulta psicológica e educacional de molde a promover a resolução de problemas e optimizar o desenvolvimento, no decurso da confrontação do estudante com a experiência universitária.
- 2 - Proporcionar à comunidade, na qual a universidade se encontra inserida, serviços de consulta psicológica e educacional que promovam a transformação recíproca da comunidade, da universidade e dos seus agentes.
- 3 - Investigar e contribuir para o avanço do conhecimento acerca dos mecanismos reguladores dos processos de transformação e desenvolvimento humano.
- 4 - Participar no treino e desenvolvimento profissional dos agentes da intervenção psicológica e educacional.

SERVIÇOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA E EDUCACIONAL PARA ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Jordaan, Meyers, Layton e Morgan (1980) diferenciaram três papeis a desempenhar pelos psicólogos no contexto dos Serviços Universitários de Consulta Psicológica (SUCP):

One is to help the person who are presently experiencing difficulty. This is the *remedial or rehabilitative role*. Another is to anticipate, circumvent and, if possible, forestall difficulties that may arise in the future. This is the *preventive role*. A third role is to help individuals to plan, obtain, and derive maximum benefit from educacional, social, vocational, and other kind of experiences that will enable them to discover and develop their potentials. This is the *educative or developmental role*. (p. 181).

Posteriormente, um grupo de trabalho encarregado de elaborar as linhas orientadoras para os serviços universitários de consulta psicológica, nos Estados Unidos, viria também a reconhecer e distinguir três tipos fundamentais de serviços a prestar: a) serviços desenvolvimentais, com a função de ajudarem os estudantes e promoverem o seu funcionamento e potencial crescimento; b) serviços preventivos,

tendo como função a identificação de competências que os indivíduos podem ou poderão necessitar e o "fornecimento" de meios para a sua aquisição; e c) serviços remediativos, com a função de ajudarem os estudantes a ultrapassar problemas pessoais e educacionais específicos e a "remediar" eventuais "deficits" de competências académicas (Garni et al., 1982).

Três tipos de serviços poderão merecer destaque no apoio psicológico e educacional ao estudante universitário: **serviços remediativos**, **serviços preventivos** e **serviços desenvolvimentais**. Morrill, Oetting e Hurst (1974) oferecem ainda a possibilidade de uma diferenciação destes papéis, mediante a distinção entre **intervenções directas** e **intervenções indirectas**. Por intervenção directa procura-se significar o trabalho face a face com o estudante, ao passo que os serviços indirectos referem-se a toda uma outra tipologia de intervenção que inclui a consultadoria, a formação ou até mesmo o recurso aos "mass-media".

Um SUCP deverá procurar estender o espectro da sua intervenção a cada um dos níveis propostos nestas taxonomias. Referiremos de seguida alguns exemplos de actividades que poderão ser organizadas ao nível remediativo, preventivo e desenvolvimental.

Serviços remediativos

Habitualmente, sob a designação de psicoterapia ou de apoio terapêutico, as actividades remediativas deverão ocupar papel de destaque nas actividades do SUCP. Subjacente a este papel remediativo está o reconhecimento de que alguns estudantes experienciam problemas de ajustamento significativos, que exigem "atenção profissional imediata" (Garni et al., 1982, p. 117).

Por maior que seja a quantidade de serviços preventivos e desenvolvimentais colocados à disposição dos estudantes, há sempre necessidade de estruturar actividades de apoio directo imediato a todos aqueles que, no decurso da confrontação com as tarefas do dia a dia, não são capazes, por si próprios, de mobilizar os recursos necessários.

As exigências do processo de desenvolvimento e os desafios da vida universitária constituem importantes fontes de "stress", crise e descompensação psicológica. Torna-se pois necessário oferecer serviços que possibilitem responder de forma imediata e eficaz às mais variadas situações de crise que o estudante universitário enfrenta. Quanto mais imediata e eficaz for esta resposta maiores serão as possibilidades de prevenir a emergência de situações de ruptura total como é o caso, por exemplo, do esgotamento/exaustão, depressão, abandono dos estudos ou até mesmo o suicídio.

Os serviços oferecidos ao nível remediativo são constituídos basicamente por experiências terapêuticas breves ou prolongadas, realizadas em contextos individuais ou de grupo. A maior parte dos centros parece no entanto inclinar-se progressivamente no sentido da terapia breve, dado o reconhecimento da sua superioridade em termos de custo/eficácia.

Para além de actividades de terapia breve e prolongada, o SUCP poderá ainda dispôr de unidades de emergência tais como as "linhas de crise" (e.g. telefone da amizade), em que possam ser assegurados apoios de urgência para situações graves tais como suicídio, droga, alcool, abuso sexual, etc..

Ainda ao nível remediativo, os SUCP poderão desempenhar um papel central na ligação entre o estudante em crise e outros serviços da comunidade. Com efeito, alguns casos escapam ao âmbito e competências do SUCP e deverão ser, como tal, encaminhados devidamente. Daí que a colaboração entre os SUCP e outros serviços da comunidade se deva processar de forma estreita e continuada.

Podem antecipar-se três grandes grupos de problemas com que se confrontam os estudantes universitários e que deverão ocupar a atenção dos serviços remediativos:

Problemas decorrentes da confrontação com as tarefas académicas. A transição entre o ensino secundário e o universitário é particularmente exigente para o jovem estudante. Para além disso, ao longo do curso surgem inúmeras exigências e obstáculos que desafiam a adaptação psicológica. Problemas de "stress", ansiedade nos testes e exames, procrastinação, insucesso e consequentes estados de frustração e depressão, são problemáticas habituais neste contexto (ver Cruz, 1987, no prelo). O aumento das exigências da vida universitária, potencializa estados de ansiedade geradores dos mais variados estados e situações do foro neurótico como, por exemplo, as fobias, perturbações obsessivo-compulsivas e comportamentos desviantes.

Problemas decorrentes da confrontação com tarefas sociais. A vida universitária representa igualmente um importante momento no desenvolvimento social e interpessoal do jovem. É no decurso deste processo que surgem, no entanto, numerosos problemas, nomeadamente ao nível da asserção social, relação com os colegas, relação com o sexo oposto, relações sexuais, solidão, etc..

Problemas decorrentes da confrontação com decisões vocacionais. Finalmente a universidade constitui uma etapa fundamental no desenvolvimento de uma identidade vocacional e profissional. Daí que os processos de tomada de decisão, exploração das escolhas e a crise da transição entre o ensino e o trabalho mereçam particular destaque nas actividades dos SUCP.

Em suma, a capacidade para responder rápida e eficazmente às situações de crise vividas pelo estudante universitário deverá ocupar lugar central nos objectivos do SUCP. Após uma entrevista inicial de despistagem o estudante deverá ser encaminhado para a unidade competente, dentro ou fora do Serviço. No entanto, um SUCP não se poderá limitar a "apagar incêndios", antes pelo contrário deverá procurar evitá-los. É essa importante função de prevenção que irá ser abordada seguidamente.

Serviços Preventivos

A prevenção assume particular relevância nas actividades do SUCP. É através destes serviços que se procura a diminuição da incidência de um determinado problema, mediante a identificação e controle dos factores de risco.

O primeiro passo na direcção do estabelecimento de serviços preventivos eficazes consiste na identificação dos factores de risco junto da população universitária. Num país como Portugal, em que a vinculação física e psicológica à

estrutura familiar é altamente valorizada, os estudantes obrigados a deslocarem-se das suas comunidades poderão facilmente ser identificados como uma população em risco. Os sentimentos de solidão, o isolamento e abandono vivenciados no decurso desta separação representam consideráveis factores de risco. A potencialidade deste risco encontra-se por vezes ainda inflacionada pelo ambiente impessoal de muitas residências e dormitórios universitários, a par da inexistência de um sistema de relações sociais capaz de facilitar a rápida integração psicológica do estudante na sua nova comunidade.

É deste modo que o estudante do primeiro ano, vindo de uma outra região, habitando um dormitório e enfrentando o "stress" inicial decorrente da confrontação com as tarefas académicas, constitui um indivíduo potencialmente em risco.

Vários programas poderão ser organizados para diminuir a potencialidade deste risco. A organização de grupos de desenvolvimento interpessoal, dinamização de actividades sociais de vários tipos e até a constituição de uma rede de aconselhamento de colegas, são exemplos de programas a desenvolver a este nível. Alguns serviços procuram ainda diminuir estes factores de risco através da preparação, no início de cada ano lectivo, de cuidadosos programas de recepção e acolhimento aos novos alunos, em que estes são inseridos no contexto da sua nova comunidade e esclarecidos acerca dos vários recursos a utilizar.

Um outro exemplo de situação de risco encontra-se ilustrada pela dinâmica da transição entre o mundo académico e profissional experienciada pelos estudantes finalistas. Torna-se necessário oferecer a estes estudantes serviços de orientação vocacional que os prepare para os importantes desafios de tal transição. Embora não actuando como agências de emprego, os SUCP poderão desempenhar um papel fulcral na organização de programas de desenvolvimento de competências de procura de emprego, bem como no apoio à selecção de locais de estágio e estudos pós-graduados.

Resumindo, toda uma variedade de programas de acção preventiva nos domínios académico, social e vocacional encontram-se já desenvolvidos e aos quais poderão recorrer os SUCP. Para o desenvolvimento adequado destes programas deverá no entanto ser dada particular atenção à identificação dos factores de risco responsáveis pelas problemáticas referidas na secção anterior. Só assim se poderão desenvolver intervenções susceptíveis de diminuir a incidência de determinados problemas experienciados pelo estudante universitário.

Serviços desenvolvimentais

Finalmente o SUCP poderá ainda desempenhar um terceiro papel, designado aqui de desenvolvimental. O objectivo é o de ir para além da identificação dos factores de risco, e sua prevenção, no sentido de intencionalizar a intervenção em termos de desenvolvimento psicológico do estudante. Claro está que ao fazê-lo os objectivos dos serviços preventivos são igualmente contemplados. Em vez de optar pela "doença" como alvo, procura-se aqui orientar a intervenção para a promoção e optimização do desenvolvimento psicológico.

O objectivo das intervenções desenvolvimentais consiste assim em "ajudar os estudantes a beneficiarem maximamente do ambiente académico" (Garni et al., 1982, p. 117).

Vários têm sido os programas propostos no decurso dos últimos anos para o

desenvolvimento psicológico nos domínios académico, social e vocacional. Os problemas académicos, como é evidente, estão sempre presentes no decurso da experiência universitária. No entanto, é para o estudante do primeiro ano que eles se tornam mais preocupantes. A transição entre ensino secundário e universitário nem sempre é fácil exigindo do novo estudante, também um novo conjunto de competências académicas. Programas de desenvolvimento de competências de estudo, resolução de problemas e de estratégias de planeamento e execução de testes e trabalhos escolares, poderão ser particularmente úteis a este nível (ver Cruz, 1987).

Também sob o ponto de vista social são colocadas novas exigências ao estudante universitário. Este é um período particularmente marcado pelos dilemas da transição entre o final da adolescência e o início da idade adulta. A relação entre colegas, com os professores e com a família transforma-se aqui radicalmente, exigindo o desenvolvimento de novas competências e a estruturação de um novo discurso. Programas de desenvolvimento de relações sociais, treino de asserção, desenvolvimento moral e do auto-conhecimento, são ilustrativos de actividades que poderão optimizar as possibilidades deste processo de crescimento (ver Gonçalves, 1986).

Como temos vindo a salientar, é também durante os anos de experiência universitária que se assiste ao desenvolvimento de uma identidade vocacional, exigindo do estudante competências comportamentais e cognitivas de escolha, planeamento e acção. Programas sequenciais para cada uma destas tarefas, poderão revelar-se altamente potencializadores da emergência de uma identidade profissional. Do mesmo modo, se poderá revestir de extrema utilidade a organização de programas na área do aconselhamento de tempos livres, mantidos em colaboração estreita com outros serviços e/ou estruturas da universidade (por exemplo, com a Associação de Estudantes), bem como com outras organizações da comunidade (grupos recreativos, culturais, desportivos e religiosos).

Aliás, e na linha dos recentes movimentos de promoção intencional do desenvolvimento dos estudantes, vários autores têm vindo a comprovar e a defender a utilização dos tempos livres como um recurso para promover o desenvolvimento dos estudantes universitários (ver Bloland, 1987).

Os serviços desenvolvimentais pretendem assim potencializar a experiência universitária no sentido de contribuir para o desenvolvimento optimal do aluno. Como já foi referido, cabe à instituição universitária oferecer condições para o desenvolvimento integral dos seus alunos, nas componentes física, psicológica e social. O planeamento cuidadoso de serviços desenvolvimentais poderá representar um instrumento fundamental na realização desse objectivo.

Concluindo, e em resumo, o objectivo primordial dos Serviços sobre os quais nos propusemos reflectir é o de proporcionar actividades de consulta psicológica e educacional capazes de potencializar a experiência do estudante universitário em termos de desenvolvimento humano e de, simultaneamente, remediar e evitar alguns problemas decorrentes deste processo.

Foram assim introduzidas algumas ideias acerca de programas de intervenção, objectivados em termos do remediar, prevenir e desenvolver. Ao nível do remediar insistiu-se na necessidade de assegurar serviços rápidos e eficazes que possibilitem uma resposta imediata às situações de crise vivenciadas pelos alunos no confronto com as suas tarefas académicas, sociais e vocacionais. Ao nível do prevenir salientou-se a

necessidade de investigar os indivíduos e os factores de risco na população universitária e na conseqüente organização de programas capazes de controlar e eliminar estes riscos. Finalmente, assinalou-se a necessidade de providenciar serviços desenvolvimentais perspectivados para a promoção do desenvolvimento global e para a aquisição de competências nas áreas académica, social e vocacional.

Uma palavra final para sublinhar a ideia de que estes serviços podem ser oferecidos directa e indirectamente. Temos vindo fundamentalmente a insistir nas modalidades de serviço directo, na qual os profissionais do SUCP trabalham face a face com os estudantes. No entanto, o SUCP poderá dispôr de mecanismos capazes de proporcionar uma acção indirecta sobre o estudante. Este objectivo poderá ser conseguido através da criação e formação de uma vasta rede de alunos e funcionários, professores e outros elementos que lidem diariamente com o estudante. Ao assegurar a formação destes elementos da comunidade universitária para servirem de elementos de ligação, o SUCP poderá desmultiplicar os seus serviços atingindo uma população bem mais vasta. Três tipos de funções poderão ser abrangidas nesta modalidade indirecta de intervenção. Primeiro, poder-se-á assim contribuir para a modificação das determinantes ambientais de alguns tipos de problemas (ex: horários, esquemas de avaliação, organização das residências, etc.). Segundo, é possível organizar e estruturar a vida universitária de forma a potencializar o desenvolvimento do estudante (exemplo: organização dos alunos em grupos de trabalho, experiências de desenvolvimento extra-curricular). E finalmente, graças a estes serviços indirectos torna-se possível complementar a acção remediativa do SUCP ajudando-o na obtenção dos objectivos de tratamento para cada estudante alvo de cuidados primários ou remediativos.

Na Figura 1 é esquematizado sumariamente o tipo de intervenção proposta: remediar, prevenir, desenvolver, de forma directa e indirecta, problemas e competências nos domínios académico, social e vocacional.

No seguimento da perspectiva apresentada o SUCP poderá, e deverá, desempenhar um importante papel na criação de serviços de apoio psicológico e educacional à comunidade na qual se encontra inserido. É sobre as possibilidades que se oferecem a este nível que iremos de seguida abordar.

SERVIÇOS DE CONSULTA PSICOLÓGICA E EDUCACIONAL À COMUNIDADE

Como já foi salientado anteriormente, a prestação de serviços à comunidade ocupa um papel cada vez mais prioritário nos objectivos da universidade. Esta assume-se deste modo como um pólo de desenvolvimento regional enriquecendo e enriquecendo-se nesta permuta constante.

Para além do desenvolvimento de fortes ligações intra-institucionais, é particularmente importante o desenvolvimento de relações com a comunidade (Garni et al., 1982).

Torna-se necessário que os serviços à comunidade não se limitem ao desenvolvimento tecnológico industrial e que a universidade se assuma igualmente como uma unidade de recursos para o desenvolvimento humano da região. Iremos referir três áreas que nos parecem fundamentais na organização de SUCPs para a

comunidade: a) Serviços de Consulta Psicológica à comunidade em geral; b) Serviços de Consulta Psicológica no sistema educativo; c) Serviços de Consulta Psicológica na comunidade industrial.

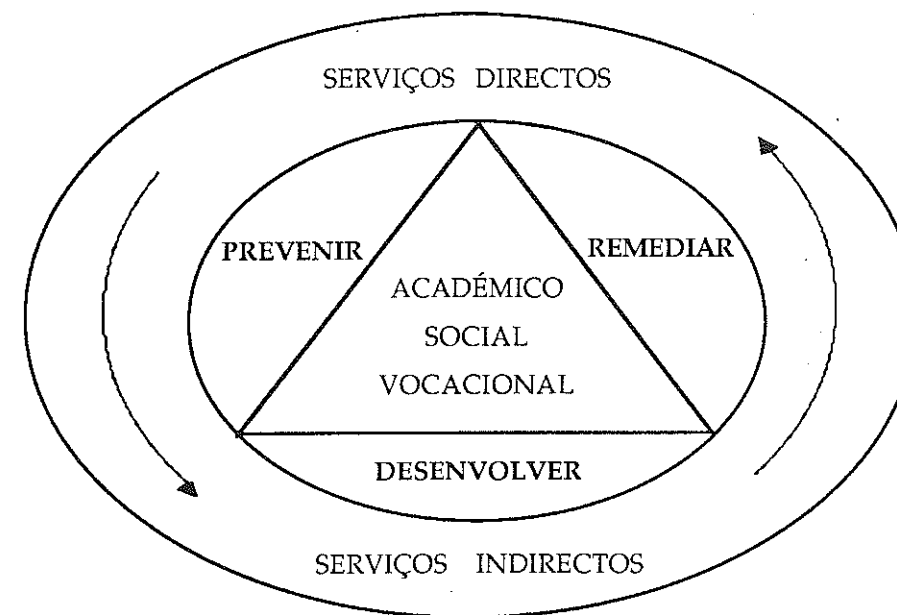


Figura 1

Estrutura da intervenção do SUCP para estudantes

Serviços de Consulta Psicológica para a comunidade em geral

Não se torna necessário alargarmo-nos neste aspecto pois tudo aquilo que foi dito acerca da organização dos SUCP para estudantes universitários encontra paralelo a este nível.

As comunidades, mesmo no seio dos grandes centros urbanos, dispõem ainda de recursos limitados nos domínios da intervenção psicológica. Esta continua ainda a ser vista como um "luxo" só suportável para quem dispõe de avultadas verbas para as expensas do apoio terapêutico. Daí que, sem se substituir a outros serviços de cuidados primários, secundários ou terciários, a universidade possa oferecer actividades que, orientando-se numa perspectiva mais educacional, possam complementar acções de outras instituições.

Também neste caso, o objectivo será o de remediar, prevenir e desenvolver nas

áreas consideradas como prioritárias no seio da comunidade. As áreas de maior incidência problemática de cada comunidade deverão ser pois objecto de atenção focalizada destes serviços.

Ao intervir activamente no desenvolvimento humano da comunidade, o SUCP estará indirectamente a criar condições para potencializar o desenvolvimento do estudante universitário. A dialéctica entre comunidade e universidade é geradora de um crescimento recíproco. Quanto maior fôr o potencial de desenvolvimento da comunidade, maior será o da universidade e vice-versa. Daí que a intervenção junto de uma seja inseparável da outra.

Em suma, é aqui defendida a ideia de que dada a situação de determinismo recíproco entre a universidade e a comunidade, a intervenção para o desenvolvimento humano terá que se processar ao nível das duas. Torna-se deste modo necessário a prestação de serviços para remediar, prevenir e desenvolver, nas principais áreas de incidência problemática na comunidade. Referiremos de seguida dois tipos de serviços à comunidade que poderão ser objecto de atenção privilegiada: o apoio ao sistema educativo e à comunidade industrial.

Serviços de Consulta Psicológica para o sistema educativo. Como instituição educativa que é, a universidade desde sempre tem procurado desempenhar um papel central no apoio e desenvolvimento do sistema de ensino, quer na sua concepção global, quer na inovação metodológica e tecnológica, quer ainda na formação dos seus agentes.

O sistema de ensino em Portugal continua preocupantemente carenciado nas áreas de apoio psicopedagógico. Só agora se começa a assistir aos primeiros passos na institucionalização de tais serviços (ver Marques, 1985). Oferece-se assim aos SUCP a oportunidade de participar de uma forma pioneira, na conceptualização e implementação de serviços de consulta psicológica para os diferentes níveis de ensino.

Duas vertentes poderão ser privilegiadas nesta acção junto do sistema educativo. Uma primeira consiste no apoio e formação psicológica de professores dos vários níveis de ensino, para que estes possam enfrentar com sucesso as importantes tarefas da relação pedagógica. Vários tipos de acção poderão ser enfatizados neste domínio. Por exemplo, no âmbito do remediar poderão oferecer-se serviços de apoio psicológico a professores que, no decurso da sua experiência pedagógica enfrentam dificuldades psicológicas que tornam impraticável uma eficaz função docente. A criação de serviços individualizados de apoio a estes professores é urgente em virtude dos prejuízos de natureza pessoal e comunitário que a prevalência de tais situações pode acarretar. A experiência tem-nos demonstrado que mediante a organização de alguns serviços básicos de apoio é possível ultrapassar com relativa facilidade grande parte das dificuldades psicológicas enfrentadas pelos professores (ver Gonçalves, 1986; Gonçalves & Norris, 1986). Adicionalmente, poderão ser introduzidas actividades do domínio preventivo e desenvolvimental que visem otimizar o desenvolvimento humano dos professores enquanto agentes centrais do sistema de ensino (ver Cruz, 1988; Gonçalves & Cruz, 1985).

Uma segunda vertente destes serviços de consulta psicológica no sistema educativo poderá compreender a organização de estruturas de apoio junto das escolas, quer mediante a ajuda a psicólogos que trabalham nestas instituições, quer através da

criação de serviços-piloto no seio de instituições educativas particularmente carenciadas. Algumas experiências realizadas em Portugal aos níveis do ensino infantil (e.g., Miranda & Silva, 1985), básico (e.g., Bairrão et al., 1985; Castro, 1985) e secundário (e.g., Campos et al., 1985; Morais et al., 1985) têm sido particularmente encorajadoras, possibilitando desde já dados importantes para a estruturação de tais serviços. Não deixa de ser interessante sublinhar que na sua quase totalidade estas experiências foram dinamizadas por serviços especializados de instituições universitárias. Daí que a concentração da responsabilidade de tais actividades num SUCP encontre toda a legitimidade.

De entre a vasta lista de programas que é possível desenvolver a este nível merecem particular destaque as acções de prevenção do insucesso escolar (e.g., Bairrão, 1985; Leitão & Abreu, 1985; Paixão, 1985), de orientação vocacional (e.g., Imaginário, 1985; Marques, Caeiro & Pinto, 1985; Taveira, 1986), de desenvolvimento interpessoal e social (e.g., Soares & Campos, 1985; Lourenço, 1985) e de apoio à aprendizagem da leitura (e.g., Lima, Calheiros & Santos, 1985).

Resumindo, um SUCP deverá assumir uma responsabilidade destacada na implementação e aperfeiçoamento de serviços de apoio psicológico ao sistema de ensino. O conjunto de actividades e programas a desenvolver a este nível, é extremamente vasto e só se encontra limitado pela disponibilidade de recursos humanos e materiais. As numerosas experiências realizadas em Portugal têm apontado para resultados encorajadores do seu procedimento. Foram aqui apresentados alguns exemplos de programas prioritários a desenvolver nos domínios do apoio e formação psicológica dos professores e no da prestação de serviços em instituições dos vários níveis de ensino. Um dos maiores tributos que a universidade poderá pagar à comunidade na qual se insere, é o da sua participação no aperfeiçoamento do sistema educativo. Como instituição de ensino, a universidade encontra-se particularmente bem equipada para a realização desta função. Sendo certo que é na educação que se investe o futuro das próximas gerações, deverá ser na prestação destes serviços que a universidade poderá encontrar uma razão fulcral da sua ligação à comunidade.

Serviços de Consulta Psicológica para a comunidade industrial. Às universidades tem vindo a ser atribuído um papel cada vez mais relevante no desenvolvimento tecnológico e industrial das regiões. A quantidade de projectos de colaboração entre a universidade e a comunidade industrial, reforçada ainda mais pela integração na comunidade europeia, tornou-se condição de desenvolvimento recíproco e ocupa hoje um papel central no desenvolvimento do ensino, investigação e inovação tecnológica.

É importante que esta colaboração no domínio técnico encontre uma contrapartida no domínio humano. As organizações industriais são também unidades de recursos humanos e, como a psicossociologia das organizações tem repetidamente demonstrado, o aproveitamento e organização de recursos humanos constitui elemento crucial no desenvolvimento produtivo da empresa.

O acelerado desenvolvimento industrial em Portugal não permitiu ainda dotar as organizações de serviços de consulta psico-social que possibilitem a gestão e optimização dos seus recursos humanos. Também aqui, a universidade, através do seu Serviço de Consulta Psicológica, poderá desempenhar actividade relevante quer na selecção dos quadros das empresas, na sua formação e aperfeiçoamento, quer ainda no

estudo e proposta de sistemas de gestão e organização proporcionadores de um maior aproveitamento dos recursos humanos. Um parêntesis para referir que estes serviços de consultadoria psicossociológica, para além de darem particular prioridade às organizações com as quais a universidade mantém colaboração acentuada, mediante protocolos de cooperação, têm perfeito cabimento no seio da própria universidade enquanto organização.

Em síntese, a colaboração entre a universidade e a indústria poderá e deverá alargar-se ao nível do aproveitamento dos recursos humanos e é neste domínio que um SUCP dotado de quadros preparados e adequadamente treinados, poderá desempenhar um lugar central.

Concluindo, um SUCP deverá ter importante responsabilidade na dinamização do intercâmbio entre a comunidade e a universidade assegurando serviços de consulta psicológica à comunidade em geral, ao sistema de ensino e à comunidade industrial.

Na Figura 2 encontra-se esquematizada a organização destes serviços que, uma vez mais, deverão ser intencionalizados de forma directa e indirecta para prevenir, remediar e desenvolver. Refira-se, por último, que é na organização destes serviços que a universidade potencializa a sua acção educativa com o meio e recebe deste a retro-informação necessária ao seu desenvolvimento.

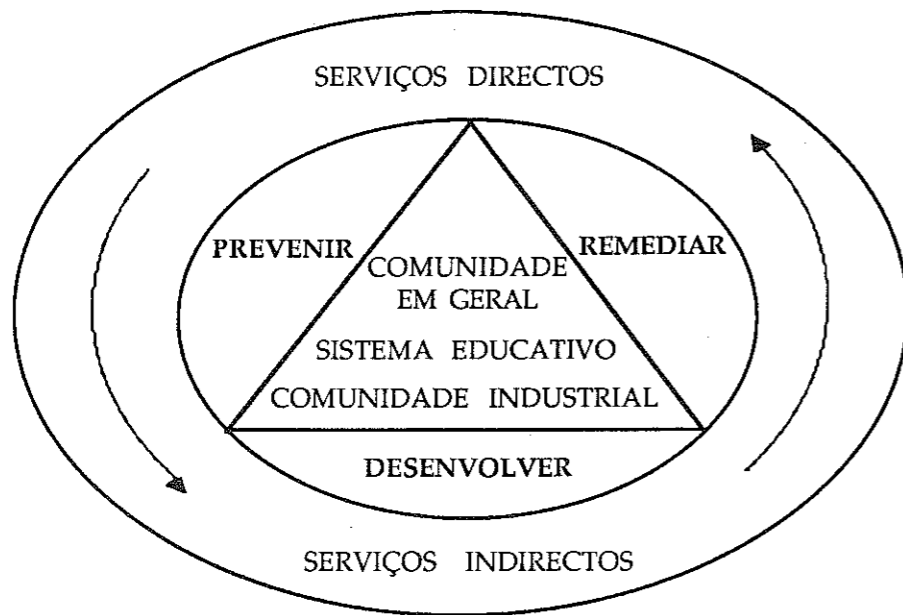


Figura 2

Estrutura da intervenção do SUCP na comunidade

Referidos que estão alguns dos serviços a proporcionar pelos SUCP junto da universidade e da comunidade, abordaremos de seguida dois objectivos que decorrem directamente da realização desses mesmos serviços: contribuição para a investigação e avanço do conhecimento acerca de processos de transformação e desenvolvimento humano, e participação no treino e desenvolvimento profissional dos agentes da intervenção psicológica e educativa.

INVESTIGAÇÃO ACERCA DOS PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Um importante lugar no âmbito dos SUCP deverá ser ocupado pela preocupação constante em conduzir cuidadosa investigação acerca dos serviços prestados, com o objectivo duplo de aumentar a sua eficácia e de contribuir para o avanço do conhecimento acerca dos mecanismos reguladores dos processos de transformação e desenvolvimento humano.

Os profissionais a trabalhar nestes serviços deverão corresponder ao figurino do clínico/investigador sendo formados não só na prestação de serviços, mas também nas metodologias de investigação e avaliação.

O projecto de investigação de um SUCP deverá ter duas funções fundamentais. Em primeiro lugar, deverá, através de uma monitorização constante dos efeitos das suas intervenções, contribuir para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes junto da população universitária e da comunidade. Em segundo lugar, ela deverá contribuir para o desenvolvimento da profissão, através da adaptação, criação e avaliação de metodologias e técnicas de intervenção, de forma a promover o avanço dos nossos conhecimentos acerca dos mecanismos que regulam os processos de mudança.

Podemos dividir em três grupos fundamentais os tipos de estudo a merecerem destaque num programa de investigação de um SUCP: a) Estudos epidemiológicos; b) Estudos comparativos e de resultados; c) Estudos do processo e de caso.

Estudos epidemiológicos. Estes estudos, cada vez mais fáceis de realizar graças às contribuições da informática, fornecem ao centro a possibilidade de monitorizar de forma continuada as características da população "cliente". É graças a este processo que se torna possível a identificação de indivíduos e factores de risco, possibilitando em consequência um aumento da eficácia e da adequação dos serviços à população.

Estudos comparativos e de resultados. Os estudos comparativos e de avaliação da eficácia dos diferentes programas remediativos, preventivos e desenvolvimentais, mostram-se absolutamente necessários. Não há qualquer sentido em manter técnicas de intervenção de eficácia duvidosa. Um SUCP deverá ser capaz de inovar, mas também de abandonar os programas e estratégias que não realizem os objectivos propostos. A avaliação comparativa de diferentes metodologias, deverá servir como critério de aferição e selecção dos programas mais adequados às diferentes problemáticas e áreas de intervenção.

Estudos de processo e de caso. Finalmente, estudos de caso e de processo ocupam cada vez mais o interesse e a atenção dos investigadores. Embora limitados quanto à

sua validade externa, estes estudos fornecem importantes pistas para a compreensão dos processos de mudança e, como tal, terão um papel a desempenhar nos planos de investigação do SUCP.

Sumarizando, o programa de investigação de um SUCP deverá procurar contribuir para o avanço da intervenção, transformando os gabinetes de consulta em laboratórios para o desenvolvimento da prática psicológica. Para o fazer é necessário que se procure uma diversidade metodológica na avaliação, mediante a realização de estudos quantitativos e qualitativos, de processo e de avaliação de resultados, comparativos e de caso único.

FORMAÇÃO DOS AGENTES DA INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA

Ao realizar as actividades de intervenção psicológica junto da universidade e da comunidade o SUCP estará desse modo, igualmente, a contribuir para a formação e desenvolvimento dos profissionais da intervenção psicológica. Esta função é tanto mais importante quanto a psicologia profissional se encontra ainda a dar os primeiros passos com evidentes carências de formação prática aos níveis pré e pós-graduado.

Poderão ser oferecidas oportunidades de formação a três níveis: a) Pré-Internato; b) Internato; c) Internato avançado.

Pré-Internato. Este nível, destinado a alunos do ciclo complementar das licenciaturas (4º e 5º anos), poderá proporcionar oportunidades de observação e participação em conferências de discussão de casos, bem como no desempenho de funções de assistência aos vários programas psico-educacionais em curso. Adicionalmente, os estudantes poderão realizar algumas actividades de diagnóstico e de testagem, bem como colaborar/observar entrevistas de despistagem.

Internato. No nível de Internato, dedicado a alunos em estágio escolar, o estagiário deverá, pelo menos, colaborar nas actividades do SUCP a meio tempo. Embora sob o cuidado de um supervisor, o estagiário terá aqui oportunidade para experimentar a realização de actividades nas várias áreas de âmbito do serviço. Poderá ainda o estagiário, no contexto da filosofia clínico/investigador, desenvolver investigação sobre os serviços prestados, que poderá vir a ser utilizada na organização de teses de Seminário ou Licenciatura.

Internato avançado. Finalmente, no Internato avançado, os estagiários são já considerados como membros do SUCP com todos os deveres e responsabilidades daí inerentes. O objectivo, aqui, é já o de proporcionar oportunidades de especialização em determinadas áreas da intervenção psicológica. Por outro lado, os estagiários em Internato Avançado poderão já desempenhar algumas funções de supervisão e acompanhamento dos estagiários de outros níveis.

Os SUCP poderão assim contribuir para o desenvolvimento de uma prática profissional ainda bastante incipiente entre nós, com evidentes implicações para a constituição de carreiras profissionais para os agentes da intervenção psicológica (ver

Campos, 1985).

Refira-se ainda, a terminar, que sob o ponto de vista metodológico esta formação deverá procurar conceptualizar-se numa perspectiva cognitivo-desenvolvimental, em que às preocupações com a aquisição de competências técnicas, se juntem objectivos ao nível da estruturação de um novo discurso interno e de desenvolvimento pessoal (Gonçalves, 1985; Gonçalves, Ivey & Langdell, 1986; Hardy & Delworth, 1982).

CONCLUSÃO

Procuramos ao longo deste trabalho defender a ideia de que para o desenvolvimento global dos alunos, professores e da comunidade na qual se encontra inserida, a Universidade poderá beneficiar largamente de um Serviço de Consulta Psicológica e Educacional. Poder-se-ão assim proporcionar aos seus agentes e à comunidade serviços sistemáticos e intencionais de potencialização de um desenvolvimento humano mais integral.

Quatro grupos de objectivos foram apontados como podendo presidir à organização destes serviços:

1 - Proporcionar serviços de consulta psicológica e educacional a estudantes universitários, de molde a promover a resolução de problemas e otimizar o desenvolvimento no decurso da confrontação com a experiência universitária. Foram a este nível apresentados exemplos de tipos de acção directa e indirecta, com o objectivo de remediar, prevenir e desenvolver os estudantes universitários nas áreas académica, social e vocacional.

2 - Proporcionar à comunidade na qual se encontra inserida serviços de consulta psicológica e educacional, que promovam a transformação recíproca da comunidade e da universidade. Insistiu-se aqui na necessidade, que cabe a um SUCP, da dinamização das trocas com a comunidade, assegurando um serviço aos membros dessa comunidade em geral, e ao sistema educativo e industrial, em particular.

3 - Investigar e contribuir para o avanço do conhecimento acerca dos mecanismos reguladores dos processos de transformação e desenvolvimento humano. Foi defendida a ideia de que aos objectivos do SUCP deverá presidir uma constante preocupação de investigação, com a dupla finalidade de aumentar a eficácia da intervenção, contribuindo simultaneamente para o avanço do conhecimento acerca dos mecanismos de mudança psicológica.

4 - Participar no treino e desenvolvimento profissional dos agentes da intervenção psicológica e educacional. Salientou-se assim o importante papel que os SUCP poderão desempenhar no contexto da formação dos profissionais que neles trabalham.

Na Figura 3 são apresentados, em esquema, os quatro objectivos centrais propostos para a organização de serviços universitários de consulta psicológica. Em cada um dos círculos resumem-se as áreas e metodologias de abordagem na intervenção, junto da população universitária e da comunidade. As setas entre os dois

círculos, simbolizam a necessidade da interdependência entre estas duas vertentes da intervenção. Finalmente, os círculos encontram-se enquadrados por duas dimensões sempre presentes na realização das actividades do SUCP: a dimensão da investigação e a dimensão da formação.

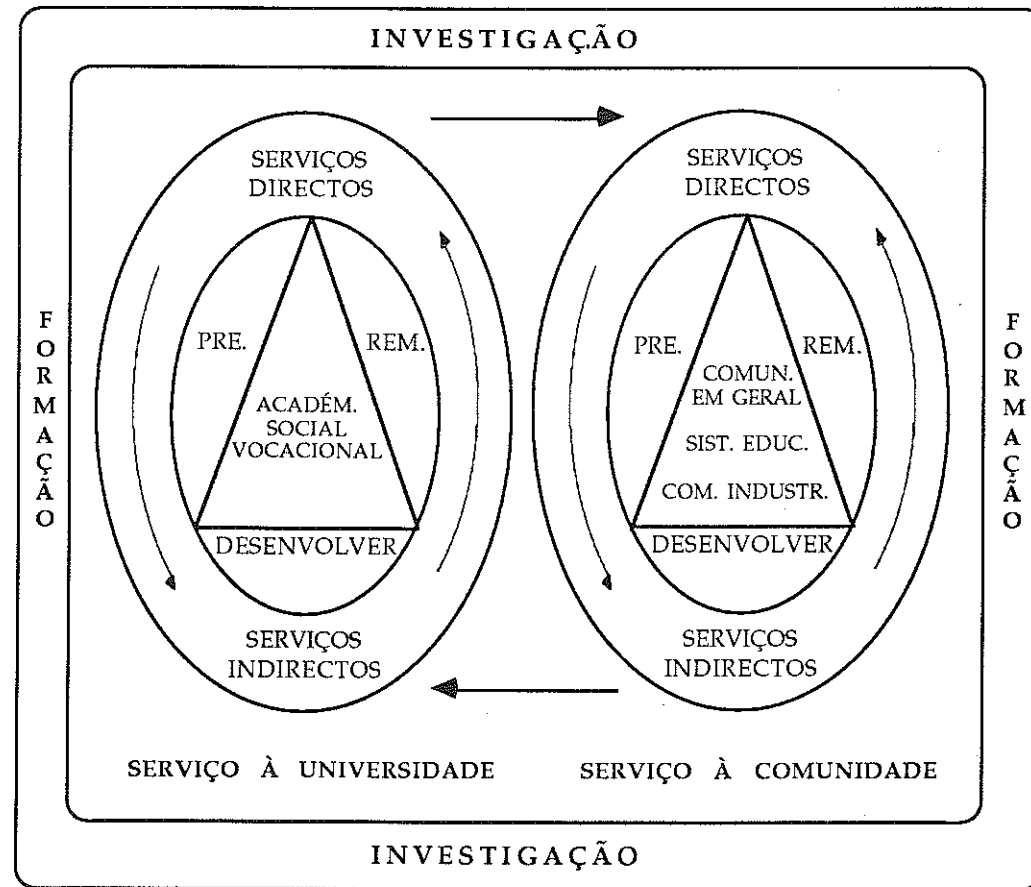


Figura 3

Esquema geral dos objectivos e serviços do SUCP

As Ciências Humanas estão já capazes de responder tecnologicamente às exigências de desenvolvimento humano das populações. As universidades, enquanto instituições transformadoras do conhecimento, deverão desempenhar um papel pioneiro na organização de serviços e estratégias para o desenvolvimento humano das suas populações. A constituição de um SUCP permitirá enriquecer o papel educativo da universidade junto dos seus alunos e da comunidade, proporcionando condições de

uma maior optimização educativa para os desafios das gerações futuras. Deste modo, um SUCP poderá não só funcionar como estrutura de inovação, mas poderá também constituir mais uma ponte entre a universidade e a comunidade, preocupando-se simultaneamente com o desenvolvimento pessoal e educacional dos estudantes.

Refira-se a terminar que, se os caminhos são promissores, a incipiência destes serviços exige uma progressão cuidada, gradual e tentativa, de modo a que na procura de trazer luz para uma floresta que é ainda virgem, não se abatem demasiadas árvores.

REFERÊNCIAS

- Bairrão, J. (1985). Introdução ao estudo de um modelo em psicologia da educação. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Bairrão, J. Pinto, I. M., Rodrigues, A., Silva, M. F. & Tormenta, J. (1985). Uma experiência psicopedagógica no ensino primário. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 103-110.
- Bairrão, J., Pinto, I., Rodrigues, M., Tormenta, R., & Silva, M. (1984). *Uma experiência psicopedagógica no ensino primário*. Porto: Serviço de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem.
- Bloiland, P. A. (1987). Leisure as a campus resource for fostering student development. *Journal of Counseling and Development*, 65, 291-294.
- C.O.O.M.P. (1980). *Estudo epidemiológico da deficiência mental (1º vol.): objectivos, metodologia de investigação e descrição da população em estudo*. Lisboa: Ministério dos Assuntos Sociais.
- Campos, B. P. (1985). Exercício profissional da psicologia: Condições e carreiras. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 177-184.
- Campos, B. P., & Outros (1985). Consulta Psicológica na orientação escolar e profissional em escolas secundárias da Região Norte. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 139-150.
- Castro, L. (1985). Intervenção dos psicólogos no ensino preparatório: Evolução dos pedidos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 103-110.
- Cruz, J. F. (1987). *Teoria nos testes e exames: teoria, investigação e intervenção*. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (1988). "Stress" e ansiedade nos professores: uma abordagem cognitivista. *Actas do I Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. (no prelo). Factores cognitivos e afectivos da ansiedade nos testes escolares: um estudo exploratório ao longo do ciclo de realização. In *Actas do Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Afrontamento.
- Gonçalves, O. F. (1986). Consulta psicológica e desenvolvimento do auto-conhecimento: Uma perspectiva cognitivo-construtivista. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 35-46.
- Gonçalves, O. F., & Cruz, J. F. (1985). Desenvolvimento interpessoal e formação de professores. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Gonçalves, O.F., Ivey, A., & Langdell, S. (1987). The effects of presentation of uncounscious information on therapist's conceptualizations, intentions, and responses.
- Gonçalves, O. F., & Norris, N. (1986). *Self-knowledge and psychological teacher education*. Comunicação apresentada ao First International Meeting on Psychological Teacher Education. Braga, Universidade do Minho.
- Hood, A., & Ferreira, J. (1983). Stages in the cognitive development of university students. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVII, 79-90.

- Imaginário, L. (1985). Ajuda sistemática à decisão vocacional no 9º ano de escolaridade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 117-130.
- Jordaan, J. - P. Myers, R. A., Layton, W. L., & Morgan, H. H. (1980). The counseling psychologist: A definition in 1968. In J. M. Whiteley (Ed.), *The history of counseling psychology*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Leitão, L. M., & Abreu, M. V. (1985). Insucesso escolar: Causas ou circunstâncias. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Lima, M. L., Calheiros, M. M., & Santos, S. B. (1985). Métodos cognitivo-comportamentais na aprendizagem da leitura e escrita. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Lourenço, O. M. (1985). A socialização da criança para o comportamento pró-social: Das estratégias comportamentais às estratégias atribucionais. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Marques, J. F. (1985). Organização de serviços de orientação escolar e profissional no campo da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 193-199.
- Marques, J. F., Caeiro, L. A., & Pinto, H. R. (1985). O Programa de Orientação da Carreira (POC) para o 9º ano: Organização geral e avaliação em 1982/83. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Miranda, G. M., & Silva, M. I. (1985). Organização e dinamização de meios educativos para o desenvolvimento da criança em comunidade rural. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Morais, I., Coelho, E. Ferreira, F., & André, J. (1985). Orientação escolar e profissional em escolas da Região Centro com ensino técnico-profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 131-138.
- Morril, W., Oetting, E., & Hurst, D. (1974). Dimensions of counseling functioning. *Personnel and Guidance Journal*, 52, 354-359.
- Paixão, M. P. (1985). Promoção do sucesso escolar: Uma intervenção psicológica na escola. In J. F. Cruz, L. S. Almeida e O. F. Gonçalves (Eds.), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: APLP.
- Soares, I., & Campos, B. P. (1985). Dificuldades de relacionamento entre jovens e programas de desenvolvimento interpessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 151-162.
- Taveira, M. C. (1986). Consulta psicológica vocacional em grupo. *Jornal de Psicologia*, 5, 17-20.

THE ORGANIZATION AND IMPLEMENTATION OF UNIVERSITY COUNSELING AND HUMAN DEVELOPMENT SERVICES

ABSTRACT - The authors present some principles and suggestions to the organization and implementation of counseling and human development services at the university. Such organization has four main underlying goals: a) to offer educational and psychological counseling services to the students, in order to promote the problem solving and to optimize the development across the coping process with the university experience; b) to offer educational and psychological counseling services to the community in order to promote the reciprocal transformation of the community, the university and its agents; c) to research and to contribute for the advancement of the knowledge about the regulation mechanisms of the human transformation and development processes; d) to participate in the professional training and development of the psychological and educational intervention agents.

ORGANISATION ET IMPLEMENTATION DE SERVICES UNIVERSITAIRES DE CONSULTATION PSYCHOLOGIQUE ET DE DEVELOPPEMENT HUMAIN

Résumé - Les auteurs présentent quelques principes et suggestions pour l'organisation et l'implémentation de Services Universitaires de Consultation Psychologique et de Développement Humain. L'organisation de ces services a quatre objectifs fondamentaux sous-jacents: a) proportionner des services de consultation psychologique et éducative pour étudiants de façon à promouvoir la résolution de problèmes et optimiser le développement, au cours de leur confrontation avec leur expérience universitaire; b) proportionner à la communauté, dans laquelle l'université est insérée, des services de consultation psychologique et éducative qui puissent promouvoir la transformation réciproque de la communauté, de l'université et de leurs agents; c) rechercher et contribuer au progrès de la connaissance concernant les mécanismes régulateurs des processus de transformation et développement humains; d) participer à la formation et au développement professionnels des agents de l'intervention psychologique et éducative.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES À LUZ DA LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO

Manuel F. Patrício
Universidade de Évora, Portugal

Resumo - Partindo da constatação de que a Lei de Bases nos coloca perante o desafio de reestruturarmos o processo de formação de professores, o autor faz uma reflexão sobre os princípios gerais e organizativos do sistema educativo, as valências profissionais dos professores, os princípios gerais e as instituições responsáveis pela sua formação inicial e contínua, os problemas postos pela profissionalização em exercício e a qualificação para funções educativas especiais. Insiste em que o objectivo da formação deve visar "o professor cultural" que se rege pelo "princípio da liberdade criadora".

INTRODUÇÃO

A Lei de Bases do Sistema Educativo altera bastante profundamente o quadro em que se desenvolve a educação portuguesa. Ela manifesta ainda a intenção do legislador, que foi a Assembleia da República, em que essa alteração se realize rapidamente. A sociedade portuguesa, na verdade, há muito que necessita de reformar profundamente a sua organização educativa. Não deixa de ser um pouco surpreendente, e decerto negativo, que apenas 12 anos após o 25 de Abril se inicie de maneira orgânica o reordenamento da educação portuguesa. Mais vale, no entanto, tarde que nunca - é o que diz a sabedoria popular, que é velha, prudente e curtida de sofrimento. Podemos fazer nosso o ditado.

O desafio que é agora posto a todos nós é o da execução da Lei de Bases, ou seja, o da sua transformação em realidade. Não vai ser fácil. Mas como é vital para o nosso futuro como povo livre, progressivo e próspero, é possível porque **tem de ser possível**. Depende da nossa vontade. Está nas nossas mãos. Nós, educadores profissionais, temos graves responsabilidades perante o povo português quanto à educação que vai ser ministrada às novas gerações.

É grave a responsabilidade de todo o educador ou professor. É mais grave ainda a responsabilidade dos que têm nas suas mãos a formação dos educadores e professores. É exactamente o nosso caso. O estarmos aqui reunidos já é um bom sinal. Com efeito, a formação dos educadores e professores deve começar por ser pensada em comum por aqueles que receberam o encargo social de a levar à prática. Perante a

novidade do quadro em que essa formação vai ser feita, a reflexão em comum dos responsáveis é uma necessidade imperiosa. A acção começa pela reflexão e deve segui-la imediatamente.

Compete-me organizar para todos nós uma proposta de reflexão sobre a formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo. Fá-la-ei rigorosamente cingido ao texto da Lei, na sua letra e no que julgo ser o seu espírito. Será uma reflexão pessoal, aberta a todas as reflexões que com ela se quiserem conjugar. Assenta em convicções pessoais, discutíveis como todas as convicções pessoais. Um só é o meu propósito: fazer jorrar sobre o problema da formação de professores, que é nuclear para o bom funcionamento do sistema educativo, algumas centelhas da luz da Lei de Bases, a fim de com essa claridade equacionarmos melhor o problema e criarmos as condições adequadas para a sua correcta resolução.

Dividirei a minha exposição por pequenos capítulos, por duas razões: para a tornar mais clara e para respeitar as grandes articulações do problema na própria Lei de Bases. Serei um pouco mais longo do que desejaria, mas não encontrei maneira de analisar satisfatoriamente o problema, nesta fase inicial do processo complexo que vai ser o seu desenvolvimento, sem alguma demora.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEVE OBEDECER AOS PRINCÍPIOS GERAIS ESTABELECIDOS PELA LEI DE BASES

Dos princípios gerais consignados no artigo 2º apenas serão referidos os que têm clara e inequivocamente a ver com os professores e a sua formação. É o caso, parece-me, dos nºs 3, 4 e 5.

O nº 3 garante a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis. A fim de concretizar na prática este princípio, o Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas, o ensino público não será confessional e é garantido o direito de criação de escolas particulares e cooperativas.

O nº 4 vincula o sistema educativo às necessidades e exigências do desenvolvimento da sociedade, comprometendo-o a incentivar a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e orientando-o para valorizar a dimensão humana do trabalho.

O nº 5 consigna expressamente à educação o objectivo de promover o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Eu direi que é um, e um só, o princípio a que se refere o artigo 2º da Lei de Bases. Chamar-lhe-ei o **princípio da liberdade criadora**. Há aqui, talvez, um erro: o de adjectivar a liberdade, qualificando-a de criadora. Eu creio que o poder criador faz parte essencial do conceito de liberdade. A liberdade é, intrinsecamente, criadora. Mas também me parece que não faz mal enunciar o princípio da liberdade em termos reais em vez de formais, concretos em vez de abstractos, e explicitar com clareza que a liberdade é fecunda: individual e socialmente. Assim se apartam imediatamente as

águas, deixando a liberdade liberta de dois inimigos seus: os inimigos declarados, que dizem que a odeiam e contra ela actuam; os inimigos ocultos, disfarçados de falsos amigos, que dizem que a amam mas a reduzem na prática a uma retórica vazia e estéril.

A grande conclusão a tirar é, pois, esta: o professor para que a Lei de Bases aponta deve ser formado em obediência ao princípio da liberdade criadora. Considera-se, decerto, que de tal orientação beneficiará o próprio professor, beneficiarão os educandos e beneficiará a sociedade portuguesa. Disso beneficiará, igualmente, a comunidade humana, pois o jardim humano é composto dos canteiros nacionais.

Este princípio da liberdade criadora é por mim entendido como configurador de uma ética cívica fundamental a cuja obediência todo o professor está obrigado. Este princípio comete a todo o professor graves responsabilidades. O professor tem que ser preparado para as entender e fazer assumir na prática.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEVE OBEDECER AOS PRINCÍPIOS ORGANIZATIVOS DO SISTEMA EDUCATIVO

Os princípios organizativos do sistema educativo são enunciados no artigo 3º da Lei de Bases. Passemos por alto se se trata ou não, em todos ou em alguns casos, de princípios propriamente ditos e consideremos pragmaticamente o conteúdo do texto da Lei.

Começará por ser importante salientar que parece estar subjacente ao texto da Lei a ideia de que a organização do sistema educativo não é neutra: ela pode servir ou desservir as grandes finalidades e objectivos do sistema. É, assim, da maior importância organizar o sistema educativo de forma a fazer dele um instrumento sério e eficaz de realização da educação que se pretende.

Uma meta fundamental a alcançar será a da defesa da identidade nacional e do complementar, conseqüente ou correlativo reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal. Tal trabalho educativo exige um professor capaz de consciencializar os educandos relativamente ao património cultural do povo português. O culto da identidade nacional não é confundido com a patologia de qualquer equívoco nacionalismo. A cultura portuguesa é correctamente situada no quadro da tradição universalista europeia e também no da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo.

Para que o professor esteja à altura de tão elevadas finalidades ele não pode ser preparado apenas com o fito de ser competente nas matérias da especialidade do seu grupo de docência, nem com o de anexar a esta uma competência didáctica mínima, nem mesmo com o de a conjugar com uma boa formação científico-educacional. É preciso um professor diferente e eu direi que de perfil novo: o professor - homem - de - cultura, o professor *clerc*, o professor cultural.

Uma segunda meta fundamental assinalada pela Lei de Bases é a realização plena do educando. Essa realização implica o pleno desenvolvimento da personalidade deste. É necessário, para o efeito, proporcionar-lhe um equilibrado desenvolvimento físico, formar-lhe o carácter, promover-lhe o espírito da cidadania e prepará-lo para a superior vida do espírito, que é a vida da cultura: a dos bens e

valores intelectuais, estéticos, éticos, cívicos e religiosos. Tal meta não pode ser atingida, a meu ver, apenas por meio da escola curricular, exigindo uma organização e uma dinâmica da escola poderosamente culturais. Para essa escola nova, a que chamo escola cultural, é inadequado e insuficiente o professor curricular. Para essa escola é indispensável o professor cultural, que não temos por ora senão em casos excepcionais, mas que urge começarmos a formar sistematicamente.

O direito à diferença que a Lei refere expressamente é, para mim, o direito fundamental que cada qual tem de ser quem é. É uma maneira de explicitar o conteúdo da meta da realização plena do educando. Não há, na verdade o educando, mas incontáveis educandos. Cada educando é uma pessoa, um caso único e intransmissível. O educador não trabalha com abstrações, com entidades estatísticas, mas com pessoas únicas, concretíssimas. Assim, o respeito pelas personalidades individuais e pelos projectos individuais de existência é a exigência quotidiana que se põe ao educador. Nesses projectos individuais de existência podem caber os mais diversos saberes e culturas. A escola rígida não pode assegurar o direito à diferença assim entendido. A escola massificante não se vislumbra no horizonte da Lei de Bases. A escola para que ela aponta é flexível, aberta, múltipla, personalizadora. É, mais uma vez, o perfil da escola cultural que aparece delineado frente ao nosso olhar. Consequentemente, é mais uma vez o perfil do professor cultural que se desenha dentro dessa escola. Também ele tem que possuir uma formação científica, técnica, artística, pedagógica e cultural mais flexível, mais aberta, mais plástica, mais personalizada e personalizadora.

A cultura, na plenitude da sua essência, não tem que ver apenas com o ócio, tem que ver também com o negócio (o nec-otium dos romanos); não tem que ver apenas com o lazer, tem que ver também com o fazer. Se a vida humana decorrer sob o signo da liberdade criadora, então toda a actividade do homem será o fruto, sempre a ser colhido e sempre a renascer, da fecundidade intrínseca e inesgotável da liberdade. Vêm estas considerações a propósito da referência ao trabalho que é feito no artigo 3º da Lei de Bases. Se fracturarmos o conceito de cultura fracturamos, no mesmo lance, o conceito de educação. Se colocarmos o trabalho fora da cultura, colocá-lo-emos fora da educação e, portanto, da escola. Ao invés, se dignificarmos todo o labor com o selo da cultura, que de direito lhe pertence, obrigamo-nos a dar guarida ao trabalho na escola. O que nesta não pode ter lugar é o trabalho desculturizado, entendido como a pena que cumprem os condenados na penitenciária da vida.

É a esta luz que eu leio a meta do desenvolvimento da capacidade para o trabalho, pela formação para o sistema de ocupações socialmente úteis. Os olhos da escola têm de estar sempre postos na realização plena do educando, definido como sujeito criador e fruidor da cultura humana na plenitude dos seus aspectos e níveis de altitude. Não creio que tenha sido por distração do legislador que a formação para o sistema de ocupações socialmente úteis aparece intimamente associada à prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres. A educação escolar integral realiza-se mediante três vectores: o da formação geral curricular, o da formação específica curricular para a ocupação de um justo lugar na vida activa, o da prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres por meio de actividades extra-curriculares. Os professores exigidos pela Lei de Bases têm de ser formados segundo esquemas que venham a garantir a equilibrada efectividade dos três vectores da educação escolar integral. Não os temos; temos que reconverter os que temos; temos

que formar de raiz os do futuro.

O princípio da liberdade criadora activa toda a educação e activa, como tem vindo a evidenciar-se, toda a existência do homem. Nesta existência podemos distinguir uma esfera radicalmente privada e uma esfera social. Na esfera privada, cada homem é uma consciência radicalmente solitária. Na esfera social, cada homem é uma consciência radicalmente solidária. A educação é o próprio processo de formação do humano no homem. Onde houver promoção do humano num homem há actividade antropagógica. Ora a promoção do humano no homem acontece e repercute-se tanto na esfera do privado como na esfera do social. Nesta devemos privilegiar três categorias situacionais particularmente relevantes: a familiar, a profissional e a cívica. A acção educativa tem que atender à existência das duas esferas referidas e, na esfera social, à família, à profissão e à cidadania.

Os princípios organizativos referidos no artigo 3º contemplam a esfera da privacidade e contemplam a esfera da socialidade. Nesta, contemplam as categorias situacionais da profissão e da cidadania. Deve registar-se que não contemplam suficientemente a da família. Eu creio que é um desequilíbrio importante. Não creio que seja significativo, porque toda a Lei de Bases se mostra, em diversos momentos e sob diversos aspectos, em sintonia com a importância fundamental da família na vida e na educação das pessoas. Convém, no entanto, que esse espírito se exprima concretamente na organização do sistema educativo.

Se o princípio da liberdade criadora é o primeiro motor de todo o sistema educativo português - e sê-lo-á então, necessariamente, de todo o sistema social português, pois o sistema educativo é derivado em relação ao sistema social -, então a sua eficácia há-de estar presente na vida íntima de cada qual, na vida familiar, na vida profissional e na vida cívica. É aqui que, a meu ver, se encontra a raiz da descentralização, da desconcentração e diversificação das estruturas e acções educativas, numa lógica de desenvolvimento local e regional equilibrado e justo. Com efeito, o princípio da liberdade criadora inclui a ideia da igualdade das liberdades criadoras. Direi, kantianamente, que a afirmação da liberdade criadora de um homem, de uma classe, de uma raça, de uma nação, de um Estado, de uma região, de uma entidade colectiva qualquer, é incompatível na sua essência com a negação da liberdade criadora a qualquer homem, classe, raça, Estado, região ou entidade colectiva qualquer. O princípio da liberdade criadora é expansivo e de aplicação universal, não retractivo e de aplicação limitada. A organização do sistema educativo deve exprimir institucionalmente a dimensão igualitária da liberdade.

O professor que a Lei de Bases exige é, portanto, um construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagógico. Em primeiro lugar, ele tem de entender, na sua radicalidade, a essência antropagógica da actividade educativa profissional, pelo que deve assumir-se, não como funcionário público, mas como funcionário humano. Depois, ele tem de ser competente para actuar educativamente com eficácia na esfera do privado e na esfera do social - e, nesta, no âmbito do familiar, do profissional e do cívico. Assim, a turma não será o seu palco exclusivo, mas é forçoso que ele saiba actuar, e actue, educativo-culturalmente no âmbito global da escola e no âmbito da comunidade. Ele não é educativamente responsável apenas pelas crianças, jovens ou adultos que têm o seu nome inscrito na caderneta que lhe foi posta nas mãos pela administração da escola, mas também pela população da comunidade em que a escola está implantada. Nunca será possível descentralizar,

descentrar e diversificar as estruturas e acções educativas, de modo a proporcionar uma correcta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, bem como uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes sem a mola impulsora do professor comunitário. Esse professor é igualmente exigido pelo propósito de incrementar, em todas as regiões do País, a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência. Também não será possível assegurar uma escolaridade de segunda oportunidade, com a qualidade educativa desejável, aos que dela necessitam de usufruir sem o professor comunitário.

No fundo, o princípio da liberdade criadora é incompatível com todas as discriminações negativas. Neste sentido, o pobre não pode ser discriminado em face do rico, a mulher em face do homem, o trabalhador mecânico em face do trabalhador burocrático ou do intelectual, o nacional das regiões deprimidas em face do nacional das regiões desenvolvidas, o idoso em face do jovem, o jovem em face do maturo. O princípio da liberdade criadora pode implicar - e a meu ver implica - a discriminação positiva como meio suficiente, mas só até onde for necessário, para repor as condições reais de igualdade de oportunidade onde elas não existam sem culpa para o próprio.

O professor para que apontam os princípios organizativos do sistema educativo expressos na Lei de Bases não é um mero executante de uma política educativa determinada de cima, mas um participante efectivo na definição dessa política. Assim, esse professor deve estar em condições pedagógicas e técnicas de participar com perfeita consciência e profissionalismo na administração e gestão do sistema escolar. A meta explícita é, neste caso, o desenvolvimento do espírito e da prática democráticos, que não podem ser confundidos com o espírito e a prática corporativos, fazendo do professor o corporante mais forte da escola-corporação e excluindo da gestão do sistema escolar um interveniente tão importante e naturalmente responsável como a família, ou um poder tão óbvio e tão legítimo como o da comunidade civicamente organizada. A Lei de Bases delinea o perfil do professor democrático, não o do professor corporativo.

AS VALÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES

À LUZ DA LEI DE BASES

O sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar (artigo 4º). A educação implica sempre educandos e educadores. Precisamos, pois, de educadores qualificados para a educação pré-escolar, para a educação escolar e para a educação extra-escolar. Para não complicar demasiado a análise, limitar-me-ei, nesta comunicação, ao âmbito da educação pré-escolar e da educação escolar. Fica pois, excluída a educação extra-escolar, ainda que me pareça da maior importância a formação dos agentes educativos para esta componente estrutural do sistema educativo.

A Lei de Bases associa intimamente a organização do sistema educativo às valências profissionais dos educadores e professores. A educação pré-escolar tem objectivos próprios (artigo 5º) que só podem ser atingidos mediante a acção de educadores especialmente preparados e qualificados para actuarem profissionalmente no quadro desta componente estrutural do sistema. A educação

escolar tem uma complexidade estrutural maior, pois compreende os ensinamentos básico, secundário e superior, integrando modalidades especiais e incluindo actividades de ocupação de tempos livres (artigo 4º, nº 3). Deixarei fora da minha análise o ensino superior e debruçar-me-ei apenas sobre os ensinamentos básico e secundário.

O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito e tem a duração de nove anos (artigo 6º, nº 1). A obrigatoriedade de frequência deste ensino começa aos 6 e termina aos 15 anos de idade (artigo 6º, números dois, três, e quatro).

O ensino básico tem um conjunto de objectivos gerais que o caracterizam de maneira unificada. Assim, a organização deste ensino em três ciclos sequenciais não fere a sua unidade fundamental, que deve concretizar-se num projecto educativo dirigido para a totalidade dos futuros cidadãos da comunidade nacional portuguesa. O respeito pela unidade fundamental do ensino básico exige, a meu ver, a correlativa unidade fundamental do perfil profissional do professor do ensino básico. A não assumpção do ensino básico como o projecto educativo de formação geral organizado para a universalidade da população portuguesa só pode levar à perversão e subversão das suas finalidades essenciais. Tenho a firme convicção de que nenhuma razão de ordem pragmática ou motivo de natureza profissional corporativa podem conceptualmente sobrepor-se à lúdica essência e à grave importância nacional do ensino básico. Razões de ordem pragmática poderão ser, por exemplo, as previsíveis dificuldades das Universidades para diferenciarem inequivocamente os programas de formação dos professores do ensino secundário e os dos professores do 3º ciclo do ensino básico. Ainda razões de ordem pragmática poderão ser as igualmente previsíveis dificuldades de articular a autonomia científica e pedagógica das Universidades com a dependência científica e pedagógica das Escolas Superiores de Educação relativamente à elaboração dos planos de estudo e programas de formação dos professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, dificultando ou impossibilitando o acordo nacional num denominador comum de formação, confundindo autonomia com independência, dependência com submissão, e acordo com imposição de um parceiro e abdicação do outro. Motivos de natureza profissional corporativa podem ser, por exemplo, preconceitos psico-socio-profissionais de professores do 2º ciclo do ensino básico relativamente aos do 1º ciclo ou de professores do 3º ciclo face aos do 2º. O prestígio social do professorado é baixo em todos os escalões e não subirá correctamente se a competência geral dos professores, promovida e reconhecida pelos órgãos de soberania adequados do Estado, e exigida pelas suas associações de classe, não for aceite universalmente pela sociedade. É a dignidade universal do professorado que uma política de formação de professores tem de promover e garantir e não a falsa dignificação de uns sectores operada pela desqualificação de outros sectores.

Afirmo, em consequência, claramente que o professor do ensino básico não pode confundir-se, nem na sua formação, nem na configuração mental subjacente à sua atitude profissional, como professor do ensino secundário. O ensino básico não tem entre os seus objectivos o de se organizar em função dos objectivos do ensino secundário. Pelo contrário, tem objectivos próprios, tanto gerais como específicos de cada um dos três ciclos sequenciais que o compõem, todos definidos numa perspectiva de unidade global do ensino básico. O ensino básico é um ensino terminal. Os que o concluírem com aproveitamento terão direito à posse de um diploma e ao acesso a qualquer curso do ensino secundário. Não faria qualquer sentido subordinar um ensino obrigatório a um

ensino facultativo. A Lei de Bases não comete tal atropelo à lógica.

Não penso que seja menos digno - científica, pedagógica, social ou profissionalmente - ser professor do ensino básico do que do ensino secundário. Também não penso que seja mais fácil a formação de um professor do ensino básico do que a de um professor do ensino secundário. Limite-me, por agora, a afirmar que devem ter formações diferentes, ajustadas aos objectivos gerais de cada um dos ensinos.

O ensino básico põe problemas particularmente complicados relativamente à formação dos professores de que necessita. Com efeito, cada um dos seus três ciclos parece exigir um professor com uma valência profissional específica. No 1º ciclo o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, ainda que se admita que este possa ser coadjuvado em áreas especializadas. O professor de que se necessita para este ciclo é, pois, um professor generalista, completamente competente nas áreas gerais e fundamentais dos respectivos programas mas de competência apenas suficiente nas áreas especializadas. No 2º ciclo o ensino organiza-se por áreas interdisciplinares de formação básica e desenvolve-se predominantemente em regime de professor por área. Só a definição que vier a ser feita das áreas interdisciplinares e a estrutura epistemológica interna de cada uma dessas áreas nos permitirá fazer uma ideia satisfatória do espectro dos perfis profissionais concretos exigidos pelo 2º ciclo do ensino básico. O que é evidente é que o professor do 2º ciclo do ensino básico terá de ter um perfil profissional distinto do do 1º ciclo. No 3º ciclo o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, integrando áreas vocacionais diversificadas e desenvolvendo-se em regime de um professor por disciplina ou grupo de disciplinas. Uma primeira conclusão imediatamente a extrair é que estamos perante a exigência de um terceiro perfil profissional de professor. Que disciplinas vão, no entanto, constituir o plano curricular e como se vão agrupar, quando for caso disso? Além disso, que áreas vocacionais vai o plano curricular integrar e como vai ser a sua estrutura epistemológica interna? O futuro, esperemos que próximo, é que no-lo há-de dizer. Assim, é para já evidente que o professor do 3º ciclo do ensino básico terá de ser especificamente qualificado e terá de ser, por conseguinte, especificamente formado.

Vejam agora que leitura nos sugere a Lei de Bases sobre a formação de professores relativamente ao ensino secundário. Os cursos do ensino secundário passarão a ter a duração de três anos. Quer isto dizer que terminará a indefinição em que tem flutuado o 12º ano, com reflexos na escolha dos docentes que leccionarão o ano terminal do ensino secundário. Organizando-se segundo formas diferenciadas, e contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos, o ensino secundário determinado pela Lei de Bases reforça claramente o peso curricular de certas componentes de formação: as de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante, bem como as de língua e cultura portuguesas. Com efeito, todos os cursos incluirão estas componentes, o que aumenta a necessidade de professores qualificados para as leccionar - aspecto quantitativo do problema - e obriga a adequar (a ajustar) a sua competência profissional à natureza dos diversos cursos - aspecto qualitativo do problema. Como cada professor será responsável, em princípio, por uma só disciplina, vamos ter de formar professores científica, técnica e tecnologicamente mais especializados, com uma atitude geral de muito maior abertura para a articulação da escola com o mundo do trabalho, mais sensíveis às exigências que põem à escola a sociedade industrial e pós-industrial e ao mesmo tempo suficientemente flexíveis para se adaptarem às formas diferenciadas

de organização do ensino secundário e à permeabilidade curricular que este deve garantir. Acresce a tudo isto a possibilidade de criação de estabelecimentos especializados destinados ao ensino e prática de cursos de natureza técnica e tecnológica ou de índole artística. A Lei de Bases obriga-nos a pensar o problema da formação inicial de professores em termos sistémicos bem diferentes dos que são correntes e nos conduzem a tomar como modelo referencial os cursos "clássicos" das Faculdades de Letras e de Ciências, que continuam a ser o suporte científico da especialidade das licenciaturas em ensino.

É de prever que um dos pontos de controvérsia sobre a formação de professores no futuro próximo venha a ser o da identidade ou diferença, em termos de formação inicial, dos professores do 3º ciclo do ensino básico e dos do ensino secundário. Como já sugeri, é possível que as Universidades invoquem argumentos mais ou menos relacionados com a racionalidade da gestão dos seus recursos para defender a identidade da formação. Embora esteja consciente da seriedade de uma tal argumentação, não me parece que seja possível defender a tese da identidade sem um afastamento substancial do que se me impõe como sendo a letra e o espírito da Lei de Bases. Em primeiro lugar, não pode confundir-se a natureza, finalidades e objectivos do ensino básico com a natureza, finalidades e objectivos do ensino secundário. Em segundo lugar, a organização curricular do 3º ciclo do ensino básico vai ser muito diferente da do ensino secundário. Ora o artigo 31º diz expressamente que os cursos específicos destinados à formação dos professores tem de ser conforme às necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino. Mesmo que venha a haver no currículo do 3º ciclo do ensino básico e no do ensino secundário disciplinas com nomes idênticos, não vejo bem como é que a perspectiva geral e integradora do ensino básico e a perspectiva especializada do ensino secundário não vão implicar uma formação de base claramente diferenciada, tanto na vertente da especialidade como na vertente pedagógica. Acredito que possa haver troncos comuns de formação, em certos casos, mas formação inteiramente comum, só lendo a Lei com tal liberalidade que será talvez lê-la com vício. Em terceiro lugar, não podemos analisar as transformações a operar na formação dos professores no quadro de um ensino superior imutável. No que apenas à formação de professores concerne, estamos já a viver uma mudança institucional profunda e vasta com a criação e início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação. Depois, as responsabilidades cometidas ao ensino universitário pela Lei de Bases, no tocante à formação de professores, arrastarão consigo, inevitavelmente, uma profunda transformação da Universidade. Essa transformação não tem apenas que ver com o modelo de formação - integrado, como manda a Lei de Bases no artigo 30º -, mas com a variedade de cursos específicos de formação a ministrar, de leque muito mais amplo do que até aqui tem ocorrido, como é evidente quando pensamos nas áreas vocacionais, técnicas, tecnológicas e artísticas. Essa transformação tem ainda que ver com o reordenamento global dos cursos ministrados por certas Universidades ou escolas universitárias portuguesas, como é o caso das Universidades Novas com licenciaturas em ensino, das Faculdades de Letras e das Faculdades de Ciências.

A contradição entre licenciaturas profissionalizantes e licenciaturas em conhecimento puro vai ter que ser frontalmente assumida e superada por um repensar global da relação da Universidade com a sociedade e do quadro consequente de cursos que cada uma, ou cada escola, deve ministrar. A Universidade portuguesa vai ter que

assumir sem ambiguidades a formação inicial de professores, reformando-se positiva e profundamente a partir dessa assumpção.

PRINCÍPIOS GERAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES E SUAS IMPLICAÇÕES PRÁTICAS

O artigo 30º da Lei de Bases enuncia os 8 princípios sobre que deve assentar a formação de educadores e professores. Convém pô-los bem à vista, analisá-los um por um, ainda que sumariamente, e explicitar a respeito de cada um as principais implicações práticas previsíveis.

O 1º princípio determina que a formação inicial de todos os educadores e professores é de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicas e pedagógicas de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função. Assim passará a ser, por conseguinte, de ora em diante. Talvez não seja, no entanto, demasiado utópico ou ousado pensar, ou propôr, ou reivindicar, a validade da extensão deste princípio aos educadores e professores em exercício dentro do sistema cuja formação inicial não tenha sido de nível superior. A formação contínua pode ser organizada de modo a realizar gradualmente, e seriamente, este objectivo, que é do interesse do sistema educativo e é do interesse dos profissionais de educação e ensino. A Lei coloca em pé de igualdade a informação, os métodos e as técnicas científicas e a informação, os métodos e as técnicas pedagógicas: a formação é, nos dois casos, de nível superior. A secundarização epistemológica da formação pedagógica é negada por este princípio. A Lei diz ainda que um professor não é apenas o agregado da ciência da especialidade e da ciência da educação, mas o produto de uma formação mais complexa, que compreende também a formação pessoal e a formação social, competindo às instituições superiores de formação proporcionar de igual modo as condições de realização desta formação. Se me permitem, direi que este 1º princípio manda formar um professor cientificamente competente, pedagogicamente competente, culto, ou seja, culturalmente competente, e civicamente comprometido, ou seja, civicamente competente. Uma leitura mais aprofundada deste entendimento da formação inicial integral do professor será tentada a propósito do 4º princípio.

O 2º princípio determina que a formação dos professores deve ser contínua, no sentido de que deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de educação permanente. Os termos em que o princípio é enunciado são reveladores de que o espírito da Lei não permite a redução da formação contínua à componente da especialidade, ou à componente pedagógica, ou à componente de formação pessoal e social, ou a qualquer limitada associação inorgânica de duas delas ou de todas elas. É do professor-homem-de-cultura que a Lei fala. A cultura é a integração de todas as formas e níveis do conhecimento humano. O professor cultural é um professor de consciência integrada, em que todas as componentes de formação convergiram para um saber unificado e doador de sentido à vida. Uma outra importante consequência prática deste 2º princípio é a responsabilização dominante do ensino superior pela formação contínua. Com efeito, não faria sentido que a complementação e actualização da formação inicial fosse realizada por entidades alheias ao ensino

superior e menos capacitadas do que ele para o efeito.

O 3º princípio determina que a formação seja flexível, permitindo a reconversão e mobilidade dos educadores e professores dos diferentes níveis de educação e ensino, nomeadamente o necessário complemento de formação profissional. Há dois aspectos a considerar no princípio, tal como está enunciado: o aspecto administrativo e o aspecto formativo. O primeiro aponta para problemas de gestão administrativa do pessoal docente, admitindo desde já a possibilidade e a necessidade de mudanças de nível de educação e de ensino, o que implicará mudança de quadro, decerto conforme as flutuações dos efectivos escolares, previsíveis por estudos realizados ou a realizar de demografia escolar. O segundo aponta para problemas de formação profissional, exigida pelas novas condições de enquadramento educativo em que esses educadores e professores vão trabalhar. Que entender, neste contexto, por formação profissional? Apenas formação pedagógica? Os números 2 e 3 do artigo 31º não permitem esta interpretação, pois utilizam a expressão "formação pedagógica" em sentido preciso, como formação complementar da especialidade, sendo a formação profissional a totalidade que inclui aquelas duas (e não só, como já se viu). Assim, o "necessário complemento de formação profissional" a que se refere o artigo 30º há-de incidir sobre todos os aspectos estruturais da formação do professor: o da especialidade, o pedagógico, o da formação pessoal e social. O que o 3º princípio determina, por conseguinte, com suficiente clareza é que a reconversão profissional dos professores é possível mas não poderá ser um processo puramente administrativo. O professor delineado pela Lei de Bases tem um perfil geral, mas este desdobra-se em perfis específicos: naqueles que a organização do sistema escolar impõe.

O 4º princípio determina que a formação do professor deve ser integrada, quer no plano da preparação científico-pedagógica, quer no da articulação teórico-prática. Estas palavras parecem claras. Elas devem ser articuladas com as do artigo 31º, em especial com as dos números 2 e 3. O número 2 refere-se à formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário, a qual se adquire em cursos profissionais adequados (sublinhe-se a palavra "adequados"), complementados por uma formação pedagógica. São talvez possíveis duas leituras do texto da Lei: uma, em que o complemento de formação pedagógica é parcial ou totalmente simultâneo do curso profissional, sem perda da autonomia deste; uma outra, em que o complemento de formação pedagógica se segue à conclusão do curso profissional. Em qualquer das leituras, o curso profissional do candidato a professor tem de ser adequado, ou seja, tem de ser compatível com uma formação profissional integrada. O número 3 abre a possibilidade de aquisição da qualificação profissional para professores do 3º ciclo do ensino básico e para professores do ensino secundário aos licenciados que, tendo as habilitações científicas requeridas para o acesso à profissionalização no ensino, obtenham a necessária formação pedagógica em curso adequado. Para que esta determinação não contrarie o princípio da formação integrada será necessário preencher principalmente duas condições: uma é definir correctamente as habilitações científicas, ou seja, da especialidade, para o acesso à profissionalização no ensino, não viciando essa definição por pressão conjugada das Universidades e dos licenciados por elas; outra consiste em organizar bem o curso adequado de formação pedagógica, de modo a garantir o melhor possível uma formação tendencialmente integrada tanto no plano da preparação científico-pedagógica como no da articulação teórico-prática. Em

todos os casos, tanto na via normal de formação como nas vias de excepção, o conceito de integração tem que ser clarificado. A formação integrada surgiu em Portugal em 1976, com os bacharelatos em ensino, e fortaleceu-se em 1978, com as licenciaturas em ensino. As licenciaturas do ramo educacional, criadas nas três Faculdades de Ciências do País em 1972, nunca foram conceptualmente entendidas, nem classificadas, como realizando um modelo de formação integrada. Assim, o que é já a nossa tradição, ainda que recente, conduz-nos a definir a formação integrada como aquela em que as diversas componentes de formação se executam em simultâneo. Esta pureza do conceito só tem sido assumida e praticada pelas licenciaturas em ensino. Porém, face à experiência que temos do funcionamento destas licenciaturas, é lícito perguntar se temos estado a realizar efectivamente uma formação integrada ou apenas um simulacro dela. A formação integrada tem duas dimensões: uma dimensão subjectiva e uma dimensão objectiva.

A dimensão subjectiva é o processo de integração que se realiza na consciência do formando. A dimensão objectiva é a organização e funcionamento das estruturas e do processo de ensino por parte dos formadores. É óbvio que tudo o que concerne à dimensão objectiva se repercute na dimensão subjectiva. Nas condições em que se tem estado a trabalhar, a inversa não é suficientemente significativa para se poder dizer que é verdadeira. Afirmarei, concluindo, que as licenciaturas em ensino que temos em funcionamento só têm permitido a realização da possível e inevitável integração subjectiva. Integração objectiva, realmente não tem havido. As tensões, de vez em quando patentes, mas sempre latentes, entre os sectores responsáveis pela componente da especialidade e os responsáveis pela componente pedagógica têm-se traduzido, objectivamente, na existência de duas componentes paralelas - que, portanto, nunca se encontram - e mesmo antagónicas. Não falo já da componente de formação pessoal e social, porque essa só tem sentido real num quadro de formação integrada efectiva. No plano da preparação científico-pedagógica é, pois, necessário assumir honesta e corajosamente a formação integrada. Não o conseguiremos sem um espírito mobilizador, crítico e vigilante por parte das Escolas Superiores de Educação, que estão exactamente a tempo de arrancar como deve ser, evitando erros já detectados e classificados. Não o conseguiremos sem uma reforma profunda da mentalidade universitária portuguesa, condição *sine qua non* da reforma profunda da própria Universidade portuguesa, naquela sua parte comprometida com a formação de professores. A verdade é que temos exemplos muito positivos, na Universidade portuguesa, de cursos realizados segundo o modelo da integração. É o caso dos cursos de Medicina e dos de Engenharia, por exemplo. Esta é a hora de aplicarmos o princípio da integração, com todas as suas consequências, à formação de professores.

Referi-me, até agora, à formação integrada exclusivamente no plano da preparação científico-pedagógica. Devo agora analisar um pouco o problema no plano da articulação teórico-prática. Entendamos aqui o plano teórico como o do saber fundamental e o plano prático como o do saber aplicado. Tanto a componente da especialidade como a componente pedagógica incluem os dois planos e devem articulá-los convenientemente. Esta articulação é a de primeiro nível. Ao articularem-se depois entre si, as duas componentes permitirão a realização de uma articulação teórico-prática de segundo nível. Estamos ainda, no entanto, no domínio do saber - do saber puro e do saber-fazer -; não estamos ainda no domínio do fazer propriamente dito. Mesmo no domínio da formação pedagógica, não devemos

confundir pedagogia prática com prática pedagógica. O 4º princípio não respeita à prática pedagógica, mas à preparação científico-pedagógica teórica, prática e articuladamente teórico-prática.

É o 5º princípio que diz realmente respeito à prática pedagógica. Ele determina que a formação deve assentar em práticas metodológicas afins das que o educador e o professor vierem a utilizar no exercício da docência. As implicações práticas deste princípio são da maior importância. É que não se trata apenas de definir, ou caracterizar, as práticas metodológicas, mas de as praticar, de as executar. Não se tem disposto das condições institucionais adequadas a seguir esta orientação. É necessário pôr à disposição das instituições superiores de formação alunos reais das nossas escolas. Das soluções possíveis, destacarei duas: a celebração de protocolos de acordo de cooperação entre instituições superiores de formação e escolas; a criação de escolas experimentais, ou de complexos escolares experimentais, em cuja gestão e direcção pedagógica a instituição superior de formação tenha participação. Só uma solução deste tipo, abrindo a escola à instituição superior de formação, permitirá uma boa organização das práticas metodológicas incluídas no processo global de formação dos futuros professores. A Lei é omissa quanto à extensão dessas práticas metodológicas. Trata-se, limitadamente, de práticas metodológicas de ensino? Ou trata-se, mais amplamente, de práticas metodológicas educativas? A primeira leitura é a adequada à escola curricular. Só a segunda é adequada à escola cultural. É minha convicção que a inserção progressiva na realidade viva da escola potenciará extraordinariamente as possibilidades de uma sólida e realista formação dos educadores e professores. Creio, de resto, que só assim a formação poderá ser verdadeiramente integrada.

O 6º princípio determina que a formação estimule, em referência à realidade social, uma atitude simultaneamente crítica e actuante. Não se pretende, por conseguinte, um professor passivo, um funcionário executor de ordens no interior de um sistema educativo estanque à sociedade, mas sim um professor consciente dos problemas da comunidade a que pertence, um professor-cidadão, que afina o seu trabalho pelas necessidades e aspirações da comunidade e actua numa perspectiva de transformação positiva, permanentemente à luz da leitura crítica da realidade social e educativa.

O 7º princípio determina que a formação favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa. É, agora em referência à realidade educativa, a reafirmação do professor crítico, activo, interveniente. Nenhuma sociedade pode ser progressiva sem inovação e sem investigação. A inovação consciente também não é possível sem investigação. A escola de uma sociedade dinâmica exige o professor que observe, reflecta e investigue permanentemente a realidade que está a trabalhar. Não se trata de fazer do professor um investigador, mas de lhe fornecer os instrumentos metodológicos essenciais para introduzir na sua prática pedagógica quotidiana a atitude e o hábito da questionação permanente e metódica da sua actividade educativa.

O 8º princípio determina que a formação seja participada e conduza, por essa via, a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem. Direi que se trata de uma consequência directa do grande princípio da liberdade criadora e que deve encontrar uma expressão particularmente significativa na formação contínua. Direi ainda que vejo neste princípio a confirmação do professor-

homem-de-cultura, do professor cultural, que é autónomo no processo ininterrupto da sua pessoal formação e valorização. Direi, finalmente, que só a escola cultural me parece o mundo pedagógico propício à formação participada. O professor cultural é, mais do que qualquer outro, solitário, porque é uma liberdade mais nítida, mais apurada e mais responsável. Mais do que qualquer outro ele é também, no entanto, solidário, porque a cultura é, por essência, a solidariedade espiritual dos homens.

Creio que a sumária leitura interpretativa dos 8 princípios gerais sobre a formação de educadores e professores constantes da Lei de Bases do Sistema Educativo nos permite visionar o imenso campo de possibilidades que esta Lei nos abre, mas também a magnitude e gravidade do desafio que ela nos lança. Num País que andou muitos anos a lamentar-se de não ter uma Lei de Bases de Sistema Educativo, mas que depois se distraiu surpreendentemente quando ela foi aprovada pelo órgão legislativo da República, é talvez um trabalho de alguma utilidade pôr publicamente à vista o conteúdo dessa Lei.

INSTITUIÇÕES RESPONSÁVEIS

PELA FORMAÇÃO INICIAL DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA E DOS PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

Este é um ponto bastante conhecido, pelo que o abordarei rapidamente.

Já se viu que a via normal de formação dos educadores e professores é a de cursos específicos destinados à respectiva formação. As instituições ministradoras desses cursos são as escolas superiores de educação e as universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito. A Lei não particulariza o sentido da expressão "unidades de formação própria para o efeito". Deve notar-se que fala de universidades e não de escolas, faculdades, instituições, departamentos ou outro tipo de unidades funcionais. Portanto, essas unidades de formação têm que pertencer é à universidade e não que estejam concentradas em qualquer escola, faculdade ou instituto. Os Centros Integrados de Formação de Professores já criados são, certamente, unidades de formação próprias para o efeito. Pode haver outras. Uma Faculdade de Letras e uma Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de uma mesma Universidade convenientemente articuladas constituirão, decerto, uma unidade de formação própria para o efeito. É evidente que pode haver, neste ponto, uma razoável diversidade de configurações institucionais. O que não bastará, para se cumprir a Lei, é que as unidades de formação o sejam, mas não exactamente próprias para o efeito. Uma estrutura institucional pode chamar-se, por exemplo, Centro Integrado de Formação de Professores e só o ser na aparência. A questão aqui reside em saber se vamos ser honestos e transparentes no cumprimento da Lei ou se vamos desrespeitá-la sob estes ou aqueles pretextos e com estas ou aquelas justificações.

A formação dos educadores de infância e dos professores do 1º e 2º ciclos do ensino básico realiza-se em escolas superiores de educação e pode ainda realizar-se nas universidades que disponham das adequadas condições. Os diplomas atribuídos são os mesmos.

A formação dos professores do 3º ciclo do ensino básico e dos professores do ensino secundário realiza-se em universidades. Note-se que a Lei não diz: "a formação de professores para o 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário". A

Lei diz: "a formação de professores do 3º ciclo do ensino básico e de professores do ensino secundário". A redacção encontrada pelo órgão legislativo é claramente diferenciadora de uns professores e dos outros.

Estes professores podem ainda ser formados a partir dos licenciados que, tendo as habilitações científicas requeridas para o acesso à profissionalização no ensino, obtenham a necessária formação pedagógica em curso adequado. Registe-se que os possíveis utilizadores desta modalidade, nitidamente delineada como uma modalidade lateral e secundária, têm de ser licenciados. Está expressamente excluída pela Lei a possibilidade de iniciar o curso adequado de formação pedagógica antes da conclusão da licenciatura. Por outro lado, certamente que não poderá considerar-se como adequado um curso de formação pedagógica que não seja globalmente equivalente à componente respectiva dos cursos específicos de formação, pelo que tem de se concluir que a Lei também arreda a possibilidade de uma formação pedagógica simulada, ou qualitativa e quantitativamente diminuída, para esta via lateral de formação de professores. Temos de estar atentos para impedir que esta via venha a ser utilizada como aquela porta por onde gostam de entrar alimárias de uma conhecida espécie. A solução está - já o disse e insisto - na adaptação da Universidade às determinações da Lei de Bases.

Falta referir a formação dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico e secundário. Ela adquire-se em cursos profissionais adequados ministrados em escolas superiores e complementados por uma formação pedagógica. Este ponto da Lei apresenta-me alguma obscuridade. O que se entende por disciplinas de natureza profissional? Incluem elas as disciplinas tecnológicas? Suponhamos que sim. Então, a formação de professores envolverá quase todo o ensino superior politécnico, muito para além do envolvimento actual das escolas superiores de educação. Como os professores de disciplinas de natureza profissional e vocacional só o poderão ser ao nível do 3º ciclo do ensino básico e ao nível do ensino secundário, os respectivos cursos de formação serão cursos de licenciatura, o que implicará que serão obtidos em universidades, ou que serão cursos de estudos superiores especializados do ensino politécnico organizados nos termos do número 7 do artigo 13º. Se forem obtidos em universidades, não vejo problemas de natureza institucional. Se forem obtidos em estabelecimentos de ensino superior politécnico, o que me parece estar de acordo com o espírito da Lei é que o complemento de formação pedagógica seja ministrado em universidades, embora a Lei abra a possibilidade da celebração de convénios entre as escolas superiores de educação e as universidades com vista à formação de educadores e professores. Suponhamos, no entanto, que as disciplinas de natureza profissional não incluem as disciplinas tecnológicas. Neste caso, a formação de professores destas disciplinas poderá ser feita por duas vias: a dos cursos específicos e a das licenciaturas complementadas por um curso adequado de formação pedagógica. A primeira ficaria exclusivamente a cargo das universidades com unidades de formação próprias para o efeito. A segunda poderia implicar outras universidades ou unidades funcionais de universidades e ainda estabelecimentos de ensino superior politécnico, nos moldes da 1ª hipótese. A utilização de uma ou outra das duas vias dependeria, em certos casos, da natureza dos cursos profissionais em causa.

Dada a importância e o peso que vão ter, dentro do novo sistema educativo português, estes tipos de disciplinas, é desejável esclarecer o que me parece serem

estas obscuridades e encontrar as melhores soluções possíveis para os problemas postos.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA

A consciência pedagógica contemporânea dá o maior relevo à formação contínua. O professor faz parte integrante da cadeia da produção e difusão do conhecimento. Sabe, pois, por experiência própria e quotidiana, que o conhecimento constituído tem hoje uma vida de duração crescentemente curta e que é fundamental para si estar permanentemente em contacto com as fontes do conhecimento constituinte, que são as da investigação científica e tecnológica e a da própria realidade social. Assim, a formação contínua dos professores é uma exigência do mundo moderno. Ela não é um luxo de professores mais curiosos, mais insatisfeitos ou mais ambiciosos, mas parte essencial do processo normal da formação de um professor. A formação contínua é hoje, na verdade, a continuação natural da formação inicial - a segunda etapa, e a etapa mais longa, do processo complexo e exigente que é a formação de um professor.

É, pois, natural que a Lei de Bases do Sistema Educativo reconheça a todos os educadores e professores o direito à formação contínua, só sendo pena que a não tenha declarado um dever de todos os educadores e professores. Um professor consciente considerá-la-á, por si mesmo, um dever a cumprir, mas também um gosto a saborear.

A Lei comete às instituições responsáveis pela formação inicial o encargo de assegurar, predominantemente, a formação contínua dos educadores e dos professores, em estreita cooperação com os estabelecimentos onde estes trabalham. É, assim, constituído umnexo estrutural de formação contínua entre as escolas e as instituições superiores de formação, de que há imenso a esperar. Esta ligação directa escola-ensino superior pode ser de grande fecundidade científica, pedagógica e social. Enriquecerá a escola; enriquecerá o ensino superior; enriquecerá a sociedade. Implicará, no entanto, profundas transformações na escola e nas estruturas do ensino superior vocacionadas para a formação de professores.

Um dos aspectos mais positivos da Lei de Bases relativamente à formação contínua é a relação estabelecida entre esta formação e a progressão na carreira. Determinando que a progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas, a Lei cria as condições básicas para que o exercício da profissão docente se torne mais estimulante, possibilitando uma progressão na carreira que exprima o mérito e o dinamismo profissionais revelados, acicatando ao mesmo tempo os que tiveram uma partida profissional melhor e os que a tiveram menos favorável. É de registar a referência à avaliação de toda a actividade desenvolvida. Tal posição aponta para uma formação contínua que não se reduz a uma hetero-formação, mas que compreende igualmente a auto-formação. O que será então necessário é pôr de pé estruturas e esquemas de avaliação tecnicamente correctos e socio-profissionalmente justos. Será de presumir que as instituições superiores de formação venham a ter em todo o processo de creditação um papel de relevo.

A FORMAÇÃO EM EXERCÍCIO

Na Lei de Bases não encontramos a expressão "formação em serviço", mas sim a expressão "profissionalização em exercício". Esta expressão encontra-se no nº 2 do artigo 62º, que determina a organização de um sistema de profissionalização em exercício para os docentes devidamente habilitados actualmente em exercício ou que venham a ingressar no ensino, de modo a garantir-lhes uma formação profissional equivalente à ministrada nas instituições de formação inicial para os respectivos níveis de ensino. Além da garantia dada a todos os que se encontram no sistema a Lei dá, como se vê, essa garantia aos que venham a ingressar nele.

O nº 1 do mesmo artigo anuncia para muito curto prazo uma situação em que não é necessária a contratação em regime permanente de professores sem habilitação profissional.

A formação em serviço actual, por conseguinte, não deverá demorar a desaparecer, completamente ou quase.

A implementação da Lei de Bases, nos prazos que ela própria estabelece, vai, no entanto, obrigar a ajustamentos do esquema actual da formação em serviço. Tais ajustamentos inserem-se no regime de transição a que se refere o artigo 61º. A Lei garante formalmente que nem professores, nem alunos, nem pessoal não docente serão afectados nos direitos adquiridos.

Confirma-se que a formação em serviço é um problema conjuntural, que deve ser resolvido sem perda de tempo. Isto não quer dizer que não deva ser bem resolvido. Nada que se pareça com uma solução administrativa pode ser aceite. A dignidade da função docente repele-o. Creio, mesmo, que devemos tomar consciência de que o programa de formação em serviço em curso vai lançar no sistema, a curto prazo, aproximadamente 12.000 professores profissionalizados. Não se pode perder esta oportunidade para realizar um grande esforço de qualificação profissional desses professores.

É, no entanto, muito importante que não confundamos a actividade educativa global do professor com a actividade lectiva. Perderíamos esta oportunidade se não a aproveitássemos para promover, já com o programa de formação em serviço, a formação do professor cultural. Orientemos, por conseguinte, para a escola cultural a formação em serviço em que estamos envolvidos. A massa dos 12.000 professores nela implicados é por si uma força poderosa. Essa massa pode ser, no seu conjunto, um fermento para a transformação positiva da nossa escola. Eu creio que, se realizarmos neste sentido a formação em serviço, estamos a cumprir a letra e o espírito da Lei de Bases.

QUALIFICAÇÃO PARA FUNÇÕES EDUCATIVAS ESPECIAIS

O artigo 33º da Lei de Bases identifica as seguintes funções educativas especiais: docência em educação especial; cursos especializados de administração e inspecção escolares, de animação sócio-cultural, de educação de base de adultos e outros necessários ao desenvolvimento do sistema educativo; exercício das actividades de apoio educativo.

A docência em educação especial pode ser adquirida pelos educadores de

infância e os professores dos ensinos básico e secundário que tenham já prática de educação ou de ensino regular ou especial, mediante a obtenção de aproveitamento em cursos especialmente vocacionados para o efeito. Estes cursos serão realizados em escolas superiores que disponham de recursos próprios nesse domínio. Há-de vir a ser definida a rede dessas escolas, que certamente poderão ser escolas superiores de educação ou universidades com unidades de formação adequadas. A Lei, no entanto, parece admitir outras soluções.

Quanto à qualificação para as outras funções educativas acima mencionadas ela obter-se-á mediante a frequência e aprovação em cursos especializados, a ministrar nas escolas superiores de educação e nas universidades com unidades de formação próprias para a formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário (nº 1 do artigo 31º).

CONCLUSÕES

Fica traçado um quadro, extenso e complexo embora não ainda completo, do desafio constituído pela Lei de Bases do Sistema Educativo relativamente à formação de educadores e professores.

O campo que se abre à actividade formadora dos estabelecimentos de ensino superior para o efeito vocacionados é vastíssimo.

A reforma de mentalidades, práticas e estruturas a que o novo enquadramento jurídico obriga tem de ser profunda.

Creio, no entanto, que da correcta resolução deste problema decorre em larga medida o futuro da educação portuguesa.

O Projecto Global de Actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo presta-lhe a devida atenção, consagrando-lhe uma actividade específica e relacionando-a com a reorganização dos planos curriculares e a redefinição correlativa dos grupos de docência, com a introdução na escola de uma forte dimensão extra-curricular, com o redimensionamento e nova tipologia das escolas, com a promoção do sucesso educativo.

A excelência dos professores é uma chave: com ela não se abrem todas as portas do sucesso; porém, sem ela conservam-se fechadas todas as portas do sucesso.

LA FORMATION DES PROFESSEURS A LA LUMIERE DE LA LOI DES BASES DU SYSTEME EDUCATIF

Résumé - Ayant comme point de départ la constatation que la Loi des Bases nous situe face au défi de la restructuration du processus de formation des professeurs, l'auteur réfléchit sur les principes généraux et d'organisation du système éducatif, les valences professionnelles des professeurs, les principes généraux et les institutions responsables de leur formation initiale et continue, les problèmes posés par la professionnalisation en service et la qualification pour des fonctions éducatives spéciales. L'auteur insiste sur le fait que, l'objectif de la formation doit viser "le professeur culturel" qui se régit par le "principe de la liberté créatrice".

TEACHER EDUCATION AND THE EDUCATIONAL SYSTEM LAW

Abstract - Considering that the new Educational System Law imposes the challenge of the restructuration of the teacher education process, the author makes a reflection about the general and organizational principles of the educational system, the teachers professional valences, the problems of the preservice and inservice teacher professionalization and the qualification to special educational functions. The author stresses that the teacher training goal must be the "cultural teacher" regulated by the "creative freedom principle".

A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO, A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA E A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

José Ribeiro Dias
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O autor foca os pontos fortes e fracos da Reforma Educativa mencionando, entre os últimos, a não explicitação da filosofia subjacente e certa confusão de linguagem. Analisa o estatuto da Educação Secundária a partir da sua finalidade de tornar o jovem capaz de conduzir o processo da sua auto-educação na vida adulta. Neste contexto, faz notar como a substituição, na formação geral da Educação Secundária, da disciplina de Filosofia que ensina a estruturar o pensamento, a pensar e a questionar, pela disciplina de História das Ideias e da Cultura, de carácter informativo, parece contradizer os princípios e objectivos da própria Reforma.

O processo desencadeado pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e a seguir coordenado pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo encontra-se agora na sua terceira fase, de discussão pública dos vários projectos que lhe dizem respeito.

O debate vem decorrendo num clima estimulante de liberdade, abertura e diálogo e vai rapidamente ceder o lugar ao tempo das decisões.

Porque se trata de um momento crucial para os destinos da nossa vida colectiva, impõe-se no tratamento destes assuntos a máxima atenção e isenção, sobretudo em pontos que, se forem mal resolvidos, possam pôr em causa o êxito da própria reforma.

Neste sentido e através de uma espécie de corte transversal, propomo-nos apresentar à reflexão comum os três pontos em epígrafe que, ao ligarem-se entre si, podem constituir uma amostragem das linhas de força efectivas e das virtualidades a explorar na reforma que está em marcha.

1. LINHAS DE FORÇA DA REFORMA EDUCATIVA

1.1. O conjunto dos documentos preparatórios até agora publicados e apesar de se mencionar que a responsabilidade do texto cabe aos respectivos proponentes, revela desde já uma coordenação das linhas gerais de orientação, de sinal muito positivo, que a seguir destacamos.

1.1.1. Representa um esforço de abordagem sistémica dos problemas da educação.

1.1.2. Faz o enquadramento do sub-sistema escolar no contexto do sistema educativo.

1.1.3. Situando-se numa perspectiva universal, preocupa-se com respeitar a especificidade da situação portuguesa.

1.1.4. Parte de um bom diagnóstico da situação actual:

- Não adaptação integral do sistema às novas condições proporcionadas pelo regime de democracia.
- Prossecução dos objectivos da educação a partir da perspectiva redutora da escolaridade.
- Divórcio entre a escola e a família, a comunidade e o meio.
- Manutenção de um curriculum sobrecarregado, fragmentado e desarticulado, horizontal e verticalmente.
- Inexistência de gestão do processo em todas as suas etapas.
- Centralismo estatal na tomada de decisões.
- Carência de meios humanos, materiais (instalações e equipamentos) e financeiros, designadamente no que diz respeito a despesas correntes.

1.1.5. Define como objectivo fundamental a formação do homem total em cada aluno.

1.1.6. Propõe, no âmbito dos objectivos específicos ao nível do Básico e do Secundário, criar condições para que o aluno atinja um elevado nível de realização como pessoa, como cidadão, como profissional.

1.1.7. Adopta um modelo de organização que:

- visa o equilíbrio entre o poder central, regional, local;
- inova em conceitos tais como Centro educativo e Território educativo;
- apresenta um modelo de gestão respeitador da hierarquia dos planos educativo, escolar, pedagógico, administrativo.

1.1.8. Aponta para uma abordagem sistémica do curriculum, nas dimensões formal e informal e de acordo com os princípios orientadores do sucesso educativo, integração, participação e educação permanente.

1.1.9. Prevê o recurso a diversificadas estratégias de aprendizagem.

1.1.10. Encara processos de avaliação consentâneos.

1.2. Por outro lado, particularmente ao nível da fundamentação e a começar pelo texto da Lei de Bases, detectam-se alguns pontos que exigem clarificação e aprofundamento.

1.2.1. Tendo em conta a sequência dos níveis de fundamentação dos processos educativos - Filosofia, Política, Estratégia, Programa e Acção - e ainda que de uma ou de outra forma e um pouco por toda a parte o primeiro nível apareça nos diversos documentos, seria vantajoso começar por explicitar e esclarecer a Filosofia que está subjacente à Reforma, no que diz respeito à concepção geral do homem e da vida e às atitudes que se preconizam perante si próprio, os outros homens, o curso e o sentido da existência, a sociedade, os valores.

1.2.2. Nesta ordem de ideias, o processo de aplicação da reforma e os seus documentos finais ganharão em clareza e em força se partirem de forma mais explícita e organizada da perspectiva que a evolução dos conceitos de educação impôs nas últimas décadas, designadamente no que se refere à Educação Permanente e à Educação Comunitária.

Assim, a Educação Permanente, entendida como processo de desenvolvimento integral da pessoa humana, desde que nasce até que morre, modifica radicalmente a perspectiva tradicional, pondo em relevo que os períodos de educação pré-escolar,

escolar, de adultos e da terceira idade constituem fases desse processo e que, dentro da fase da educação escolar, os níveis básico, secundário e superior não passam de sub-fases do mesmo.

Por outro lado, a Educação Comunitária, entendida como processo de desenvolvimento da comunidade resultante da interacção dos processos de Educação Permanente de cada um dos seus membros, porá em relevo as relações de interdependência e de solidariedade que ligam os indivíduos e os grupos, designadamente a escola e o meio (familiar, comunitário e mesmo ambiente), bem como o enriquecimento mútuo que a experiência de trabalho em grupo e de vida em comunidade a todos poderá proporcionar.

1.2.3. O processo de aplicação da Reforma e os seus documentos finais ganharão ainda em inteligibilidade e capacidade de mobilização se partirem dessa perspectiva unificadora para a definição dos vectores

- da política educativa (finalidades, metas, objectivos),
- da organização geral do sistema no sentido de mobilização dos meios (humanos, materiais, financeiros),
- do desenvolvimento do curriculum, da adopção das estratégias de aprendizagem e da opção sobre processos de avaliação.

1.2.4. Este esforço de clarificação poderá e deverá começar pela adopção de uma terminologia coerente em cada um dos documentos e no seu conjunto, o que não se verifica. Com efeito e referindo-nos apenas ao sector de que nos vamos ocupar mais directamente, a "Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário" depois de, no título geral falar de ensino, no título do capítulo V ("Configuração da educação secundária") fala de educação para a seguir, no decorrer do texto e relativamente a "características gerais", "objectivos", "organização estrutural", "plano de estudos" e "gestão pedagógica" continuar a falar de ensino (pp. 33-250).

Semelhante situação verifica-se aliás na própria Lei de Bases (nº 3 do Artº 4º e toda a Secção II, Artºs 6º a 22º).

Uma tal oscilação na terminologia traduz provavelmente as dificuldades que todos sentimos na evolução acelerada a que nos encontramos sujeitos.

No entanto há que reconhecer que um dos primeiros imperativos da reforma consiste na adopção do vocabulário adequado à perspectiva que hoje adoptamos. Se no sistema escolar (que visava uma parte da vida humana, sofria de tendência para reduzir-se à dimensão intelectual e se organizava de acordo com rígidos escalões de aproveitamento) se podia falar de níveis de ensino, no sistema educativo (alargado a todo o curso da existência e a todas as dimensões da pessoa), deveremos falar de fases ou sub-fases de educação.

2. O ESTATUTO DA EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA

O conjunto destas anotações tem provavelmente especial relevância na Educação Secundária.

2.1. É significativo que os autores da "Proposta de reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário", ao abordarem, no Cap. V, a "configuração da educação secundária", comecem por mencionar o facto de em grande

número de países aparecerem hoje "as maiores dúvidas e perplexidades" "tanto no que se refere a disciplinas e conteúdos como quanto à forma e à própria finalidade deste nível de ensino" (pág. 233).

2.2. Por seu lado, o Grupo de Trabalho, depois de mencionar, a maneira como a Lei de Bases caracteriza o ensino secundário:

- Ciclo global
- com unidade de objectivos
- a atingir "segundo formas diferenciadas, contemplando a existência de cursos predominantemente orientados para a vida activa ou para o prosseguimento de estudos".
- entre os quais "é garantida a permeabilidade", apresente o que designa como seu "entendimento" sobre a matéria, atribuindo ao ensino secundário
- "caracter terminal"
- com "identidade própria de metas, conteúdos, estratégias e regime de progressão"
- "desvinculando-o da função quase exclusiva de ponte para o ensino superior que tem vindo a desempenhar" (pág. 233).

2.3. Detenhamo-nos sobre o problema fundamental da finalidade do ensino secundário. O aprofundamento da análise conduz-nos à verificação da ambiguidade da perspectiva escolar tradicional (ensino) e da necessidade de a substituir pela perspectiva mais ampla e actual (da educação permanente).

2.3.1. Com efeito, visto apenas ao contexto do sistema escolar, o ensino secundário tem aparecido, como nível intermédio, entre o ensino básico (geral e universal) e o ensino superior (orientado para a especialização de elites).

2.3.2. Acontece mesmo que, enquanto a fronteira entre o ensino secundário e ensino superior se tem mantido relativamente estável, a fronteira entre ensino secundário e ensino básico tem-se deslocado progressivamente:

a) entre o 4º e o 5º anos da actual escolaridade (passagem da Escola Primária para a Escola Secundária);

b) entre o 6º e o 7º anos (passagem da Escola Preparatória para a Escola Secundária);

c) entre o 9º e o 10º anos (passagem do 3º ciclo da Educação Básica para a Educação Secundária na actual Lei de Bases, 1986).

2.3.3. Este processo de deslocação de fronteiras e sem prejuízo do aumento de um ano (12º) de escolaridade, implicou sempre a redução do período de tempo reservado ao secundário.

2.3.4. Coincidindo o período de Educação Básica com o da escolaridade obrigatória, nada permite prever (antes pelo contrário) que não venha a acontecer em Portugal o que já se verifica nalguns países, ou seja, a ampliação do período de tempo reservado ao ensino "básico" até cobrir o tempo ainda ocupado pelo ensino "secundário".

2.3.5. Nesta situação, não são de estranhar as "dúvidas e perplexidades" que afectam a própria finalidade do "ensino" secundário, a sua crise de identidade e as consequências decorrentes sobre os respectivos objectivos, conteúdos, métodos e gestão.

2.3.6. Nem é difícil compreender a angústia dos alunos perante as duas alternativas que o sistema escolar lhes vem impondo: o êxito através da passagem para o ensino

superior ou o fracasso nessa passagem que facilmente fazem corresponder à tragédia de se sentirem banidos do sistema (Silva, 1986).

2.4. Mas o problema do secundário é passível de uma análise diferente, se nos situarmos na perspectiva mais ampla da educação (permanente) que encara não apenas o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas o desenvolvimento integral e integrado de todas as dimensões da pessoa humana.

2.4.1. De facto, o período actual do secundário corresponde ao período etário entre os 15/16 e os 18/19 anos que constitui a fase de transição entre a infância-adolescência e a vida adulta.

2.4.2. Quer dizer que o Ensino Secundário sub-fase intermédia do sistema escolar, corresponde, na perspectiva da educação permanente, à transição entre a fase correspondente ao período de desenvolvimento da criança na latitude que hoje lhe é correntemente atribuída e a fase de educação de adultos.

2.4.3. Quer dizer ainda que a Educação Secundária apresenta agora uma finalidade clara: criar condições para que o jovem que, através do período de educação básica, atingiu o pleno desenvolvimento das suas capacidades humanas, se prepare agora para a fase seguinte da sua educação como adulto.

2.4.4. E como a educação de adultos se traduz no processo de criar condições para que o adulto se torne capaz, ele próprio, de procurar resposta para as suas necessidades e aspirações nas diferentes situações com que venha a sentir-se confrontado, a educação secundária visará promover nos educandos a aquisição de conhecimentos, saberes, competências e atitudes que lhe permitam tornar-se progressivamente capaz de tomar nas mãos e para a vida toda a condução do processo da sua auto-educação.

2.5. Esta finalidade da Educação Secundária que vem sendo progressivamente reconhecida nas últimas décadas (Fragniere, 1975) envolve profundas consequências ao nível:

2.5.1. do seu posicionamento: trata-se de uma etapa com carácter de transição entre o período de desenvolvimento da criança e o período de vida adulta;

2.5.2. dos objectivos: não apenas o ensino ou a aprendizagem, nem sequer apenas a educação, mas o treino em processos de auto-educação;

2.5.3. da gestão do processo: deve criar condições para o desenvolvimento da autonomia pessoal do aluno que o prepare para a auto-gestão da sua educação e vida de adulto;

2.5.4. do desenvolvimento curricular: a alternativa entre prosseguir os estudos ou inserir-se na vida activa perde relevância perante o facto primordial de a educação secundária dever preparar para a vida adulta qualquer que seja a via escolhida.

Obviamente, nesta perspectiva da educação permanente, também a educação universitária é uma forma de educação de adultos e a universidade, ao responder em pleno à sua vocação de produtora, transmissora e difusora da ciência, da educação e da cultura, passa a constituir o motor de toda a educação de adultos (Fragniere, 1975).

2.6. Quanto à organização estrutural, esta perspectiva implica a necessidade de prever e assegurar uma educação integral e integrada que contemple as componentes de formação correspondentes às dimensões da vida do futuro adulto, como pessoa, como cidadão e como profissional, de acordo aliás com o que está previsto e muito bem

desenvolvido na proposta do Grupo de Trabalho.

3. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Neste contexto, compreende-se melhor o aceso debate que se gerou ao redor da disciplina de Filosofia na Educação Secundária.

Trata-se de um problema delicado cuja má resolução pode afrontar os melhores princípios e objectivos do processo da reforma e prejudicar cada um dos alunos-futuros-adultos e, no limite e a curto prazo, a comunidade nacional que todos nós constituímos.

3.1. A situação da disciplina de Filosofia na proposta do plano de estudos da Educação Secundária é a seguinte:

3.1.1. na componente de formação geral:

- a Filosofia deixa de aparecer;
- o seu lugar parece estar ocupado por uma História das Ideias e da Cultura;

3.1.2. na componente de formação específica:

- a Filosofia aparece apenas nas diversas variantes da área de Estudos Humanísticos.

3.1.3. Não se apresenta uma justificação destas alterações nem se fala da eliminação da Filosofia na componente geral mas, pela positiva, fala-se da criação da História das Ideias e da Cultura como uma das "principais alterações em relação ao regime actualmente em vigor" (pág. 255).

3.1.4. Define-se ainda esta nova disciplina como "vocacionada para fomentar a compreensão do mundo em que vivemos e das grandes linhas de força científicas, artísticas, literárias, sociais e culturais que o têm moldado" (Ib.).

3.2. A substituição, na componente de formação geral, da Filosofia pela História das Ideias e da Cultura que acima se descreve, parece entrar em contradição com os princípios e os objectivos de uma simples reforma do sistema escolar, mas muito mais com os da reforma do sistema educativo em que todos nos encontramos empenhados, na medida em que deixa de assegurar a aquisição, por parte do alunos-futuros-adultos, das capacidades de autonomia pessoal, de auto-educação e de auto-formação e de diálogo participativo que os devem caracterizar.

Poderíamos dizer, por outras palavras, que o processo educativo de cada homem, na integralidade e plenitude que hoje lhe exigimos, ficará sempre incompleto sem a assimilação pessoal da sua última fundamentação e justificação e, portanto, sem a disciplina filosófica.

3.2.1. Com efeito, a disciplina de Filosofia apresenta um carácter estruturado e estruturante gerador de atitudes e hábitos que conduzem a detectar e isolar o essencial que permanece sob o acessório, o original de que tudo deriva, o fundamental que tudo explica. Na sequência do princípio corrente de que em educação (como aliás em tudo) não é a quantidade de conhecimentos mas a sua estruturação que interessa ou, na expressão de Montaigne, não a cabeça cheia mas a cabeça bem feita, substituir por uma disciplina de análise das diversíssimas dimensões da produção cultural a disciplina que tradicionalmente e de acordo com a exigência unificadora do espírito humano reflecte sobre os princípios e as causas de todas essas manifestações, é pôr em causa o objectivo que se pretende alcançar.

Só o homem que, para além de se informar e memorizar, reflectiu e atingiu de algum modo uma síntese pessoal, está em condições de poder compreender o mundo em que vivemos.

3.2.2. A disciplina Filosofia ensina a pensar, reflectir, ponderar, pôr em causa, duvidar, perguntar, questionar. De acordo com a sua etimologia é desejo, amizade, procura do saber. Neste sentido, situa-se à quem de todo o saber e de todas as ciências, cujos fundamentos está sempre a abalar, a desinstalar, a deslocar, e, por isso mesmo, a testar e a fundamentar. Esta função epistemológica repercute-se na dimensão metodológica das diversas ciências, nos seus processos de insatisfação, de procura, de pesquisa, de investigação. É este espírito da filosofia ocidental que explica historicamente o dado curioso de, nos países anglo-saxões, os diplomas académicos do mais alto nível nas diversas disciplinas, serem em Filosofia (= procura do saber): *Master of Philosophie, Philosophiae Doctor*. De facto, (e seria interessante, a este respeito, analisar o sentido de cultura), só a investigação gera e mantém a ciência. Neste contexto, poderíamos concluir que a melhor maneira de assegurar o objectivo da História das Ideias e da Cultura será manter em seu lugar a disciplina de Filosofia.

3.2.3. O homem que se deseja nas comunidades do presente e do futuro não é o recipiente passivo das palavras e iniciativas alheias, mas o centro pessoal, activo, capaz de observar, ouvir, analisar, pensar, avaliar, formular o seu juízo crítico e dizer a sua própria palavra, com tanta segurança que lhe permita aceitar e até buscar o confronto com a palavra dos outros pelo diálogo, disposto a manter a sua posição ou rectificá-la, enriquecer os outros e enriquecer-se com eles, abrindo assim os caminhos inovadores e criativos da educação comunitária. Mas para isto não basta saber o que pensam, disseram e fizeram os outros, mas ser capaz, ele próprio, de pensar, dizer e fazer.

3.2.4. O problema da educação vem-se agudizando no período recente, na medida em que, através dos meios de comunicação social (educação informal), proliferam ideologias e valores opostos que põem em risco a identidade pessoal de cada homem ou/e se impõem às multidões arrastando-as para perspectivas unidimensionais. Por isso, a função actual da educação, para além de instruir e socializar, é também libertar. Por outras palavras, desrobotizar. Não há última palavra sobre seja o que fôr. A maiêutica da libertação começa pela reflexão sobre alternativas, pela dúvida, pela ironia. Mas tudo isto faz parte da metodologia filosófica.

3.3. A inclusão da disciplina de Filosofia na componente de formação específica de apenas uma área de estudos, implica também contradições com os princípios e objectivos da educação secundária e da educação em geral.

3.3.1. Não respeita o princípio de igualdade de oportunidades, em questão de tamanha transcendência:

- a) entre os alunos de Estudos Humanísticos e os das outras áreas;
- b) entre os alunos que ao prosseguir estudos irão beneficiar do clima culturalmente mais rico da Universidade e os restantes.

3.3.2. Não respeita o princípio da discriminação positiva pois vai permitir que os alunos mais afastados das ciências humanas e das atitudes humanistas que elas veiculam passem a estar ainda mais afastados.

3.3.3. Irá dificultar, ainda mais do que no passado, o diálogo entre alunos de Ciências Humanas e de Ciências da Natureza a que se juntam agora, estranhamente, os de Estudos Económico-Sociais e de Estudos Artísticos.

3.4. Poderiam levantar-se ainda, com pertinência, outras questões relacionadas com pontos focados pelos documentos.

3.4.1. Que perfil de professor se prevê para a disciplina História das Ideias e da Cultura?

3.4.2. Se se encara a hipótese de aceitar professores vindos das áreas científicas correspondentes às dimensões que se mencionam ("linhas de força científicas, artísticas, literárias, sociais, culturais") não correremos o risco do professor privilegiar o sector da sua especialização esquecendo os outros? Como poderá fazer de outra maneira?

3.4.3. Não será preferível aproveitar os recursos humanos existentes (professores de Filosofia) exigindo-lhes, através do programa dos conteúdos da disciplina, que orientem todos os esforços para a compreensão do mundo moderno?

3.5. Em resumo, a proposta de eliminação da disciplina de Filosofia da componente de formação geral da Educação Secundária representa uma rotura com a tradição escolar portuguesa, precisamente na altura em que desencadeamos um processo de reforma não apenas ao nível do sistema escolar que forma alunos, mas na dimensão do sistema educativo que visa preparar homens como pessoas, como cidadãos e como profissionais competentes para as múltiplas tarefas da comunidade.

Tudo faz crer que a adopção de uma tal medida constituiria um erro histórico e envolveria uma tremenda responsabilidade perante a geração futura:

Por outro lado, reconhece-se a necessidade de fomentar nos alunos-futuros-adultos a compreensão do mundo contemporâneo.

No sentido de compaginar os diferentes interesses em jogo dentro da orientação de não aumentar o número de disciplinas, poderia considerar-se a seguinte alternativa:

a) manter a disciplina de Filosofia em ordem a assegurar que o jovem-futuro-adulto disponha deste instrumento de unificação, fundamentação e questionamento da sua concepção de vida;

b) prever, na estruturação do respectivo programa, que um dos objectivos essenciais da reflexão seja o questionamento e melhor compreensão das forças, ideias e valores que dominam as diversas dimensões do mundo em que vivemos.

REFERÊNCIAS

- C.R.S.E. (1987, 1988). *Documentos Preparativos I e II*. Lisboa: G.E.P.
 Fragniere, G. (1975). *L'éducation créatrice*. Paris-Bruxelas: Fondation Européenne de la Culture, Elsevier-Sequoia.
 Lei de Bases do Sistema Educativo (1986). *Diário da República*, (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro).
 Pires, E. L. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: ASA.
 Rassekh & Vaideanu (1987). *Les contenus de l'éducation: Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. Paris: UNESCO.

Ricoeur, P. (1978). *La Philosophie*. In *Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales e humaines* (Partie 2, tome 2). Paris, La Haye, New York: Moutan Ed/UNESCO.

Silva, M. M. (1986). *A candidatura ao Ensino Superior*. Lisboa: U.T.L. .

LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF, L'EDUCATION SECONDAIRE ET LA DISCIPLINE DE PHILOSOPHIE

Résumé - L' auteur met en relief les points forts et faibles de la Réforme Educative en signalant, parmi ces derniers, le manque d' explicitation de la philosophie sous-jacente et une certaine confusion de langage. Il analyse le statut de l' Education Secondaire à partir de sa finalité: permettre au jeune d' être capable de diriger le processus de son auto - éducation durant sa vie adulte. Dans ce contexte, l' auteur observe que la substitution, dans la formation générale de l'Education Secondaire, de la discipline de Philosophie qui enseigne à structurer la penssée, à penser et questionner, par la discipline d' Histoire des Idées et de la Culture, de caractère informatif, semble contredire les principes et les objectifs de la Réforme même.

THE REFORM OF THE EDUCATIONAL SYSTEM, THE SECONDARY EDUCATION AND THE PHILOSOPHY SUBJECT

Abstract - The author analyses the strong and the weak aspects of the educational reform and stresses among these the lack of clarification of the underlying philosophy, as well as a certain language confusion. He also analyses the *status* of the secondary education from the point of view of its goal: to promote the adolescents' skills in order that they become capable of conducting their own self-education process at the adulthood. From this point of view the replacement of the philosophy subject, that teaches to structure the thinking, to think and to question, by the Ideas and Culture History subject, in the general education at the secondary level, seems to contradict the principles and the goals of the educational reform.

SOBRE UM ESTUDO DE AVALIAÇÃO DA PROFISSIONALIZAÇÃO EM EXERCÍCIO

Adelino Carvalho Martins

Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal

O G. E. P. (Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação) publicou recentemente um estudo de avaliação acerca do sistema de profissionalização em exercício instituído pelo Decreto-Lei nº 519-T1/79 (G.E.P., 1986), o qual foi elaborado pela Universidade de Aveiro com a colaboração da equipa de projecto SE/2 Formação de Professores do G. E. P..

Os objectivos essenciais desse estudo de avaliação consistiram fundamentalmente em "*avaliar do grau de correspondência entre a filosofia, metas e objectivos visados pelo sistema da profissionalização em exercício e o seu grau de realização*" (G.E.P., 1986, P. 25). Na elaboração desse estudo, de entre os aspectos essenciais, foram tomados em consideração: 1) A filosofia e os objectivos visados pela Profissionalização em Exercício e o seu grau de realização; 2) Os procedimentos internos e o funcionamento do processo da Profissionalização em Exercício.

Dois instrumentos de avaliação foram utilizados: o questionário e a entrevista não-estruturada. Os questionários foram dirigidos a professores provisórios com habilitação própria, profissionalizando, delegados à profissionalização, orientadores pedagógicos, professores profissionalizados do sistema e presidentes dos Conselhos Pedagógicos; as entrevistas realizaram-se com responsáveis das Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário e com o Conselho Orientador.

As conclusões finais do referido estudo encontram-se assim formuladas: "A filosofia do modelo não foi integralmente operacionalizada. Os objectivos visados pelo modelo não foram completamente atingidos; mas o funcionamento e as estratégias utilizadas apresentam marcas de inovação, sem prejuízo de se reconhecerem deficiências e disfunções" (p. 300).

A fim de obter uma compreensão clara do significado e alcance das conclusões do estudo de avaliação publicado pelo G.E.P., importa proceder a uma breve análise da génese e características fundamentais do sistema de profissionalização em exercício, especialmente pelo que diz respeito à filosofia e objectivos relevantes.

A criação do sistema de profissionalização em exercício obedeceu essencialmente ao propósito de resolver um problema crónico que afectava negativamente o funcionamento do sistema educativo nacional: a existência de uma

enorme percentagem de professores do ensino preparatório e secundário sem habilitação legal. Efectivamente, os dados estatísticos revelam-nos que, em 1978-1979, 62,9% da totalidade dos professores no conjunto dos ensinos preparatório e secundário não possuía habilitação profissional completa (Fernandes, 1980) e essa situação poderia agravar-se consideravelmente na hipótese previsível do alargamento da escolaridade obrigatória a 9 anos ou de uma brusca inflexão da expansão escolar.

Para pôr termo a uma situação de tal gravidade impunha-se que o Estado tomasse medidas rápidas no sentido de promover a formação em exercício de milhares de professores do ensino preparatório e secundário, a que se via obrigado a recorrer todos os anos, e bem assim a formação contínua dos profissionalizados, tarefas de que dependia em grande escala o êxito da política de democratização da educação empreendida. Depois de vários meses de negociações, os Sindicatos de Professores e o Ministério da Educação foram chegando à conclusão de que os chamados estágios clássicos não possuíam uma estrutura e organização capaz de responder satisfatoriamente à problemática de formação que se configurava, tanto sob o ponto de vista quantitativo como qualitativo (1). Foi, em obediência a estas razões essenciais, que o V Governo Constitucional fez publicar, em 29 de Dezembro de 1979, o decreto-lei nº 519-T1/79 que institucionalizava o sistema de profissionalização em exercício.

Segundo o decreto-lei nº 519-T1/79, os objectivos fundamentais da profissionalização em exercício eram os seguintes:

1. Criar as condições que permitam, a curto prazo, a estabilidade do corpo docente dos estabelecimentos de ensino, mediante a definição de regras que regularão os contratos plurianuais renováveis;
2. Assegurar de forma eficaz e a curto prazo a profissionalização dos docentes, fazendo-a coincidir com a vigência e a duração do contrato;
3. Contribuir para a criação de reais igualdades de acesso ao ensino, descentralizando a formação do pessoal docente e indo assim ao encontro das necessidades das zonas mais carenciadas do país;
4. Lançar as bases de um verdadeiro sistema de formação contínua;
5. Facultar aos sistemas centrais e periféricos a criação de sistemas mais expeditos de gestão e formação de pessoal que permitam, a curto prazo, a normalização do funcionamento do subsistema de ensino não superior.

Segundo o decreto-lei nº 519-T1/79, a profissionalização em exercício devia realizar-se, durante um período de dois anos escolares, mediante o cumprimento de um plano individual de trabalho e visava o completamento ou aperfeiçoamento de cada uma das seguintes componentes:

1. Informação científica;
2. Informação ou formação no âmbito das ciências da educação;
3. Observação e prática pedagógica orientada.

Estas ideias básicas foram objecto de desenvolvimento e aprofundamento nos documentos reguladores da profissionalização em exercício, especialmente no Projecto

Global de Formação e nos Projectos Específicos, nos quais foram expressos a filosofia, princípios orientadores e objectivos de formação do modelo.

A filosofia educacional do modelo de profissionalização em exercício encontra-se, na sua essência, encerrada no "novo discurso pedagógico" do Projecto Global de Formação (2). A profissionalização em exercício agasalhava no seu seio uma concepção reformista da Escola e do Sistema Educativo nacionais, que pode traduzir-se esquematicamente nos aspectos seguintes.

A Escola deve responder "às necessidades próprias, sejam de alunos e professores, sejam de todo o complexo social de que faz parte" (p. 4). Para responder a essas necessidades, deve tornar-se "centro de formação dos seus docentes" e buscar uma estratégia de inovação (formação em exercício e inovação são polos de um mesmo dinamismo: o da escola como estratégia de mudança) (p. 5). A formação em exercício deve favorecer o desenvolvimento de "um sentido integral de cultura", contribuir para a formação global e permanente dos professores e para transformar as escolas em centros activos de investigação, sob o ponto de vista científico-pedagógico, em "verdadeiros centros de acção cultural e social, ligados às famílias, colectividades locais e actividades regionais" (pp. 5 e 6). A formação em exercício deve promover o desenvolvimento do diálogo construtivo, de um sentimento de "mútua humildade" entre os intervenientes do processo de formação, pois tanto formadores como formandos "se vêem atingidos, ainda que de forma diferente, por um mundo em acelerada transformação sócio-cultural, científica e tecnológica" (p. 6).

Com base nos aspectos dominantes da filosofia educacional do modelo, que acabamos de referir, foram formulados os princípios orientadores e objectivos de formação. A profissionalização em exercício devia "estimular a reflexão sobre problemas fundamentais do sistema educativo", favorecer a discussão e "permanente aperfeiçoamento" do modelo, incentivar "a criatividade do professor para a concepção e realização da acção educativa" e "actividades de investigação sugeridas pela prática educativa", promover "o desenvolvimento de actividades e competências no sentido da auto-formação" e fomentar "a compreensão do sentido recíproco do acto educativo" (pp. 7 e 8).

Estes princípios orientadores traduziram-se na formulação de objectivos gerais e específicos, nas áreas sistema educativo, escola e turma, cujas metas consistiam respectivamente na intervenção dos professores em formação no sentido da renovação contínua do sistema educativo, dinamização pedagógica das escolas e melhoramento contínuo do rendimento escolar (pp. 8 e 9).

A leitura do volume "Profissionalização em Exercício - Um Estudo de Avaliação" publicado pelo G.E.P. (1986) revela-nos que, não obstante "a manifestação de uma imagem Positiva auto-atribuída pelos intervenientes", existe um grande abismo entre os objectivos idealizados no decreto-lei nº 519-T1/79 e a realização prática. De um modo geral, poderia dizer-se que objectivos como "a estabilidade do corpo docente" e "criação de condições para uma gestão mais eficaz" não foram de modo algum atingidos, enquanto "a descentralização da formação", "a correcção de assimetrias na distribuição regional dos professores" e "o lançamento de bases de uma verdadeira formação contínua" apenas terão sido realizados de forma muito parcial e limitada (pp. 297 e 298).

Quanto às metas das áreas de objectivos de formação, sistema educativo, escola e turma, algo de não muito diferente parece ter acontecido. Assim, se o trabalho

realizado, ao nível da turma, se revestiu de alguma importância, a actividade de investigação na área sistema educativo circunscreveu-se fundamentalmente aos profissionalizandos, não se tendo verificado uma repercussão sensível dos resultados obtidos. Quanto à área Escola, se a Escola se sentiu pelo menos parcialmente dinamizada no plano pedagógico, "não se constituía nas suas relações com o meio em centro de acção cultural e social" e parece mesmo "não se ter apercebido de modificações favorecidas pela introdução de um novo modelo de formação" (pp. 298 e 299).

Em síntese, o estudo de avaliação sobre a profissionalização em exercício elaborado pela Universidade de Aveiro mostra-nos, com base na análise rigorosa de grande número de dados colhidos na realização de um inquérito, a nível nacional, que essa experiência inovadora esteve longe de sentir os efeitos desejados. O problema de fundo que levanta a síntese conclusiva desse estudo de avaliação é o seguinte: Como explicar a grande distância verificada entre o modelo projectado e o modelo realizado?

A resposta a esta questão exigiria um sério estudo acerca do processo histórico do sistema de profissionalização em exercício no qual fossem analisados a forma como se processou a concepção e implementação do modelo, os problemas que surgiram durante o seu funcionamento, as atitudes que perante esses problemas assumiram responsáveis, técnicos e políticos, etc. Em todo o caso, não devemos deixar de exprimir um ponto de vista pessoal acerca da problemática da gestão inovação, em matéria de formação de professores.

Nos nossos dias, a concepção, planeamento e implementação de sistemas inovadores como a "profissionalização em exercício" e "a formação em serviço" não pode ser conduzida ao sabor e caprichos de improvisação legislativa e empirismo artesanal, antes pelo contrário, necessita de apoiar-se firmemente nas conquistas realizadas pelas ciências da educação, nos últimos anos, e bem assim no estudo rigoroso e metódico da realidade nacional.

Os estudos científicos realizados revelam-nos que o sucesso de uma inovação é uma tarefa extremamente complexa que reclama a conjugação harmoniosa de um grande número de factores. Da análise desses estudos deduz-se claramente que, para ser levada a bom termo, a tarefa de introdução de sistemas inovadores de formação de professores implica várias condições: planeamento amadurecido e minucioso de projectos e de formação, sua harmonização com o sistema educativo em que se inserem, mobilização de recursos humanos, financeiros e técnicos indispensáveis para realizar os objectivos formulados, existência de estruturas de investigação eficientes destinadas a contribuir para a regulação pedagógica dos sistemas, alargado consenso dos intervenientes acerca dos princípios orientadores da formação, etc.

A problemática da concepção e implementação dos sistemas de "profissionalização em exercício" e de "formação em serviço" será retomada num dos próximos números.

REFERÊNCIAS

G.E.P. (1986). *Profissionalização em Exercício - Um Estudo de Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes G. (1980). *Formação em Exercício. Escola/Separata (Revista do S.P.G.L.)*.

NOTAS

- (1) - Esta conclusão era partilhada simultaneamente pelo S.P.G.L. e Ministério da Educação. Ver sobre o assunto o documento "Contributo para a definição de um sistema de formação de professores em Portugal" in *Escola/Separata (Revista do S.P.G.L.)* e ainda o preâmbulo do decreto-lei nº 519-T1/79, de 29 de Dezembro.
- (2) -Despacho nº 358/80 (Projecto Global de Formação), pp. 4-7.

RECENSÕES CRÍTICAS

Nelson-Jones, Richard (1986). *Human relationship skills : Training and self-help*. Cassell. 274 pp.

Escrito em linguagem simples e clara, este livro de Richard Nelson-Jones, dc *Royal Melbourne Institute of Technology*, na Austrália, constitui não só um bom manual para a organização de cursos de formação em competências de relação humana, mas é também um excelente manual de auto-ajuda. Concebendo as competências de relação como uma série de escolhas que podem ser bem ou mal feitas, o autor pretendeu, com este livro, ajudar os leitores a fazerem melhores escolhas. Daí, como se refere no Prefácio, os três objectivos específicos deste livro: a) promover uma *atitude* de responsabilização pessoal e individual pela opção de escolhas que maximizem a felicidade e a realização pessoal; b) ajudar a adquirir *conhecimento* relativamente às competências de relações humanas; e c) desenvolver *competências* convertendo o "saber" no "fazer".

O livro encontra-se dividido em onze capítulos que abordam, sucessivamente os seguintes temas: 1) *Tu podes relacionar-te mais eficazmente*; 2) *Como aprendeste a relacionar-te com os outros*; 3) *Responsabilidade pessoal e sentimentos*; 4) *Falando acerca de ti próprio*; 5) *Iniciando e desenvolvendo relações*; 6) *Auto-definição e auto-asserção*; 7) *Tornar-se num bom "atendedor"* (listener); 8) *Responder para ajudar*; 9) *Controle do "stress" e da irritação*; 10) *Controle do conflito*; 11) *Manter e desenvolver as competências de relação*.

A organização do livro é também excelente, particularmente no que se refere às secções de Exercícios e do **Discurso Interno Final**, presentes em todos os capítulos. Com efeito, ao longo do texto encontramos 85 exercícios, a maior parte dos quais com evidente utilidade e aplicação prática, e que constituem boas oportunidades para converter o "saber" no "fazer" e para compreender e praticar as competências. Do mesmo modo, merece realce a secção **Discurso Interno**, adoptada como conclusão de cada capítulo. Para além do seu carácter inovador, esta secção parece traduzir as sugestões dos teóricos e práticos cognitivistas, relativamente à necessidade de modificar os processos de pensamento para que se possam produzir mudanças no comportamento. A proposta de discurso ou diálogo interno que aparece no final dos diferentes capítulos e apresentada para que o leitor "leia a si próprio para se recordar" dos principais pontos e aspectos abordados anteriormente, é, sem dúvida, um dos pontos fortes deste livro do mesmo autor de um outro excelente manual, no mesmo domínio: **Practical Counselling Skills**.

Explicando o significado das competências de relacionamento e o "porquê" da necessidade de as reconhecermos e desenvolvermos, Richard Nelson-Jones demonstra bem como as "competências de relação são demasiado importantes para serem deixadas ao acaso". Depois da leitura deste livro ficou-nos a sensação de que ele nos

ajudou. Talvez pelo facto do seu estilo e estrutura estarem mais adequados ao "estilo" do manual de auto-ajuda. Mas nem por isso ele deixa de constituir também um excelente manual de formação e treino para todos aqueles que fazem da relação humana o eixo central da sua actividade profissional.

José Fernando A. Cruz

Nóvoa, António (1988). **Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário: Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física. 64 pp.

Publicadas em finais de 1986, numa tiragem de 1500 exemplares, estas seis dezenas de páginas suportam com muito esforço a corrente, impetuosa e transbordante de informação, reflexão, análise e hipóteses que o autor constroi e afeiçoa com a estatura e o labor de um autêntico mestre.

A dimensão *tempo* é trabalhada de forma múltipla, correndo ora diacrónica ora sincronicamente, ora veloz ora de forma pausada.

Assim, em função do título principal da obra, o conceito de *mestre-escola* arrasta-se entre o século XVI e boa parte do XVIII - ao longo do Antigo Regime para recorrermos a uma designação consensual -, enquanto no período contemporâneo se sucederam e ultrapassaram os conceitos de: mestre régio de ler, escrever e contar; mestre ou professor das primeiras letras; professor de instrução primária; professor do ensino primário.

Em função da produção do *modelo escolar*, não obstante generalizações quase atemporais que a necessidade de as sociedades humanas reproduzirem as suas normas culturais estruturantes da vida colectiva nos permitem inferir, a corrente ganha ritmo nos finais da Idade Média, mais especificamente a partir do século XV, quando da reaparição da intenção educativa no Ocidente.

Mas no tempo há espaços e especificidades. Com efeito, a educação assume a forma escolar por um longo processo evolutivo cujos ritmo e complexidade, o autor, de posse da informação e da análise, testemunha com Roger Chartier - para quem "os três séculos da época moderna foram marcados no conjunto do Ocidente pelas conquistas da forma escolar em detrimento dos modos antigos da aprendizagem" - e com as suas próprias conclusões. Todavia, enquanto por um lado afirma que "a génese e o desenvolvimento do modelo escolar constituem um longo processo, produzido no seio de um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens" (p. 9), por outro lado, releva que "o processo de produção do modelo escolar vai desenvolver-se consideravelmente no século XVI" em que se assiste "a uma verdadeira explosão da vontade de aprender ... e à emergência de um universo cultural dominado pela

escrita" enfim, "a escola vai passar de uma opção possível a um investimento social inevitável" (p. 10).

"A civilização de 'base escolar' está definitivamente estabelecida, como o demonstram a difusão e o prolongamento incessantes da escolaridade: doravante, é à escola que compete o trabalho de reprodução das normas e de transmissão cultural. Grosso modo, podem observar-se duas grandes fases na história da escola a partir do século XVI: a primeira, caracterizada pelo domínio da Igreja, dura até meados de Setecentos; a segunda, que assiste ao controlo do Estado, estende-se até aos nossos dias" (p.11).

Neste ponto, sulquemos fundo, joeiremos cautelosamente, tal a complexidade das transformações históricas em correlação, refoquemos a óptica a fim de divisarmos claramente as forças em confronto, pois estamos perante acontecimentos de decisiva importância na História da Humanidade: a Revolução Industrial anglo-americana; as Revoluções Liberais e toda a atmosfera ideológica e democratizante que as fortalece; os primeiros rebates à colonização; um racionalismo de Estado, que sei eu ... É que, muito embora o autor nos previna que a fase do controlo do Estado sobre a escola é o segundo momento do processo de escolarização das crianças, muito embora, por outro lado, o século XIX em Portugal, nomeadamente, seja uma comprovação das prolongadas cumplicidades entre o Estado e a Igreja no que à escola concerne, julgo que a compreensão da formação dos sistemas educativos actuais resulta favorecida pela relevância do impacto das transformações históricas da segunda metade de setecentos.

E isto para a compreensão do próprio sistema educativo português. Aliás, a noção de descontinuidade resulta aqui mais clara quando o autor se refere com detalhe à política pombalina, especialmente à Reforma de 1772 - "a primeira do género na Europa católica" (p. 19) - e à sequente instituição de um sistema de ensino estatal que levará, entre outros aspectos inovadores, ao "nascimento de uma nova geração de profissionais do ensino, os mestres régios de ler, escrever e contar, pagos pelo Tesouro público e à definição de "uma verdadeira 'rede escolar' a nível nacional" (p. 19).

Para facilitar a leitura sobre o processo de profissionalização da actividade docente, o autor faculta um esquema lúcido e inovador, convidando à reflexão mesmo os menos prevenidos. Pela nossa parte, todavia, entendemos que ele devia traduzir com maior aproximação a complexidade do enunciado relativo ao eixo central contido na respectiva descrição. Deste modo resultaria, por certo, mais inteligível a lógica evolutiva das quatro etapas em confronto para o período de entre finais do século XVIII e princípios do século XX, sucessivamente: "1ª - exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da actividade docente; 2ª - estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente; 3ª - criação de instituições específicas para a formação de professores; 4ª - constituição de associações profissionais de professores" (p.12).

"O mestre-escola dos séculos XVI e XVII, indivíduo sem nenhuma preparação para o exercício da actividade docente e com um estatuto socio-económico muito baixo..." (p. 17), será substituído pelos mestres régios, quando, "sob a protecção do Estado (se) assiste, portanto, nos finais do século XVIII, a um forte impulso do processo de profissionalização da actividade docente em Portugal" (p. 22).

Desenha-se deste modo o perfil profissional do novo mestre, habilitado com a licença estatal, exercendo a tempo inteiro ou como ocupação principal a actividade

docente.

Contemporânea da consolidação do processo de institucionalização do Estado, em cujos momentos decisivos da vida não mais deixará de estar presente, a Escola só muito próximo do nosso tempo ousará ensaiar verdadeiras experiências de institucionalização. Com efeito, se "durante o século XIX, a educação (se) torna praticamente sinónimo de escolarização" a inversa não é porventura verdadeira.

Mestre ou Professor das primeiras letras? - Eis, sustenta António Nóvoa, "uma hesitação terminológica cheia de significado" que nos remete para a primeira metade do século XIX e se salda na "instituição de um sistema de formação de professores" ou seja na "institucionalização do ensino normal, onde os professores aprendam os conhecimentos e as técnicas e integrem as normas e os valores próprios da profissão docente" (p. 28).

Nas últimas décadas do século XIX assiste-se ao surgimento do professor de instrução primária "que viverá um dos períodos mais férteis do pensamento pedagógico em Portugal". Não obstante a grande expectativa nas potencialidades da escola, o professor de instrução primária cujo perfil pode ser encontrado na intersecção das quatro componentes [1 - origem social modesta; 2 - funcionário público (modesto); 3 - vocação; 4 - sacerdócio], não dispõe de estatuto profissional completamente definido. Enquanto funcionário público ou camarário (com funções e comportamentos inspeccionados pelo padre, pelo presidente da junta, mais regularmente pelo delegado paroquial), instalado sem recurso nem apelo na casa da escola, recebe uma gratificação parca e tardiamente, pelo que passa privações de vária ordem. Mesmo em questões de ordem pedagógica a sua opinião tem impacto reduzido.

Cresce, contudo, a sua responsabilização social e patriótica na tarefa da regeneração nacional, o que explica, em boa parte, a proximidade com o Partido Republicano.

A lei de 1901 consagrou a obrigatoriedade de um diploma específico para a docência, já que os normalistas haviam continuado a concorrer com indivíduos de diversas formações, apesar da existência de escolas normais desde meados do século XIX. Havia-se multiplicado o número de profissionais detentores da aprovação no exame "de habilitação para o magistério primário" até como forma de corresponder ao relativo aumento do número de cadeiras de instrução primária.

António Nóvoa situa a quarta etapa, no processo de profissionalização da actividade docente, na transição para o século XX e referencia-a como sendo profundamente marcada pelo movimento associativo docente. Este assume então uma expansão e um impacto preñhes de transformações em variadíssimos sectores mesmo afins das actividades profissionais e ver-se-á bloqueado na sequência do golpe de Estado de 28 de Maio de 1926 - em 1925, a União do Professorado Primário Oficial Português, criada em 1918, congregava "cerca de 90% dos professores primários" (p. 39).

No amadurecimento do processo que conduz a esta fase crucial do movimento associativo dos professores, contemporânea em boa parte da Primeira República, julgo que convirá situar devidamente as Conferências Pedagógicas que tiveram lugar nos anos 80. E isto não apenas pelo que delas releva em termos profissionais - o designado "corpo de conhecimentos e de técnicas".

Realizando o seu trabalho em situação materialmente precária, contrapondo resultados positivos, se bem que numericamente escassos, dada a gravíssima situação

de analfabetismo e absentismo escolares, é o professor primário da República: "um homem investido de uma missão social de primordial importância, um profissional convicto de que sem a formação de um homem novo não poderia haver um mundo melhor" (p. 38).

É já na fase final deste estudo que o autor lança declaradamente "uma tese algo polémica": a "Educação Nova fecha o "ciclo da modernidade" da profissão docente, aberto pelas Reformas Pombalinas, e encerra (simbolicamente) o processo de profissionalização da actividade docente" (p. 43).

Momento sensível desta pequena obra, entrada real numa imbricada textura que conduz, num plano mais amplo, às políticas nacionais (como elucida Arnould Claussel) e que António Nóvoa trata com delicadeza: analisa as potencialidades e os limites da Educação Nova que se viu "reduzida", por vezes a uma mera questão de "bom senso" (p. 52); contrapõe esperanças e desilusões de alguns dos seus pensadores em relação ao modelo escolar e à própria Educação Nova; sintetiza o que respeita às duas dimensões do processo de profissionalização docente - " ... enquanto "banho cultural" ninguém pode escapar à ... "contaminação" (daquele movimento) a definição dos professores como profissionais passará pela adesão aos princípios da Educação Nova" (p. 51) por conseguinte, situa a "diversidade do estatuto da adesão à Educação Nova" que conduz ao agrupamento dos professores em quatro grandes categorias: "os militantes sociais e/ou políticos", "os militantes pedagógicos", "os militantes dos valores oficiais" e "os militantes da indiferença activa" (p. 53).

O sentido crítico do leitor sai ainda fortalecido por uma relativa proficuidade de testemunhos com que o autor argumenta, não exclusivamente a favor da sua causa. De entre estes releva a oportunidade com que transcreve um breve depoimento de António Sérgio sobre o verdadeiro significado de une *éducation pour la vie* (p. 48) e o alargamento da reflexão a questões de índole epistemológica: "O melhor da Educação Nova encontra-se no seu carácter multiforme e multidisciplinar, na sua capacidade para integrar diversas abordagens científicas, articulando-as com uma reflexão sociológica e filosófica; mas este movimento revelou-se incapaz de dar o salto epistemológico que teria permitido instituir a acção pedagógica em lugar de produção científica, recorrendo às outras ciências, sem negar o irreductível pedagógico" (p. 51).

"Quando a partir da IIª Guerra Mundial foi desmistificado o discurso que assimilava o progresso económico e social à escola, e vice-versa, abriu-se uma brecha na profissão docente que ainda hoje não foi fechada: as teses defendendo uma maior profissionalização do ensino passaram a ser confrontadas com as ideias da des-profissionalização da actividade docente". Enquanto se assiste "a uma verdadeira inflação das tarefas cometidas aos professores: detecção de problemas de saúde e do foro psicológico, combate à droga, prevenção contra a delinquência, educação rodoviária, educação alimentar, etc.; Daniel Hameline descreve esta situação dizendo que a escola se transformou numa criada para todo o serviço ..." (p. 54).

Mas paralelamente à interrogação rica de sentido: militantes ou especialistas, o autor sublinha um largo consenso que hoje parece estabelecer-se "em torno da ideia que a profissão de professor do ensino primário deve:

- ser objecto de uma formação de nível superior e ter um contacto mais estreito com as teorias e as disciplinas científicas;
- funcionar segundo um grau de autonomia cada vez maior, nomeadamente no que se

refere à organização do trabalho escolar, à escolha dos instrumentos pedagógicos e à selecção dos materiais didácticos;

- estar sujeita a uma regulamentação menos administrativa, no sentido burocrático do termo;

- assumir-se como uma profissão cada vez menos *funcionalizada* e cada vez mais interveniente e criativa, tanto ao nível social como ao nível pedagógico e científico" (pp. 55-56).

O autor termina este estudo com uma mensagem de esperança que, após uma escarpelização tão profunda destes séculos de vida escolar e de formação profissional é a um tempo tranquilizante e criadora:

"Os professores não são certamente os *salvadores do mundo* como muitas vezes se proclamou, mas eles também não são *meros agentes* de um poder que os ultrapassa, como por vezes nos quiseram fazer crer. Só reencontrando um equilíbrio e uma identidade profissional que perderam em meados deste século, os professores poderão definir estratégias de acção, que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa, não é coisa de somenos" (p. 57).

Eis de facto um estudo fertilizante e de coerência interna modelar cujo contributo para a História da Educação em Portugal não se queda pela História da Profissão Docente, como bem deve ressaltar da complexidade e da dialéctica de alguns enunciados (v.g. "A transição do *Século da Escola* para o *Século da Criança* é caracterizado pelo associativismo dos professores primários").

Suportada pela rica, profunda e volumosa tese de doutoramento apresentada à *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève*, recentemente publicada em Portugal - *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIème - XXème siècle)*, Instituto Nacional de Investigação Científica, 2 volumes, 939 pp., Lisboa, 1987 - arriscamos todavia a entender esta pequena obra como podendo constituir um alfofre de reflexão e de investigações não apenas para professores e/ou candidatos a professores mas também para todos os que, de algum modo, lidam com a Educação cujas questões, tantas vezes trazidas ao centro, deixaram finalmente de poder ser ignoradas.

Justino Magalhães.

Fullat, Octavi (1987). *Eulalia: La-del-buen-hablar*. Barcelona: CEAC.

Autor de vários livros e artigos (1) em que se tenta reflectir filosoficamente sobre a realidade educacional, O. Fullat é desde o ano passado professor catedrático de "Teoria e História da Educação" na Universidade Autónoma de Barcelona, embora, para além dos títulos académicos, se considere e seja considerado sobretudo um filósofo da educação. Numa relativamente nova área de estudo como é a da Filosofia da Educação, em que ainda poucos nomes de relevo há a salientar, Fullat

consegue fazer vingar, dentro e fora de Espanha - também já a Universidade do Minho teve o prazer de contar com a sua presença em 1984 -, esta nova disciplina e campo de investigação. A comprová-lo, está o facto de ter presidido ao *Simpósio Internacional de Filosofia da Educação* realizado em Barcelona em Março de 1988.

Nascido em 1928 na Catalunha, Fullat sofreu inicialmente a influência da filosofia escolástica, campo em que, segundo alguns, se teria movido com convicção até 1955. A partir daí, vai descobrindo novas problemáticas e novos autores, a começar por Marx. Prova desse período de interesse e simpatia pelo marxismo é o livro que então publica, *La pedagogia a la Unió Soviética* (em catalão), destinado a ser mais tarde reeditado com alterações críticas às posições anteriormente adoptadas. É que a seguir ao entusiasmo viera o desencanto que, curiosamente, vários anos passados, parece continuar a marcá-lo profundamente, embora só o manifeste de modo episódico no que escreve. Mas quando o faz, é como se a grande amargura então experimentada tivesse calado bem fundo dentro de si e tivesse de se extravasar por momentos num determinado parágrafo.

Influência positiva mais duradoira que a de Marx teve-a Camus, sobre o qual Fullat elaborou a sua tese de doutoramento (cf. *La moral atea de Albert Camus*, Pubul, Barcelona, 1963). Cada vez mais a caminho de si próprio ou, como diria Nietzsche, tornando-se cada vez mais aquele que é, Fullat atravessa a tentação do estruturalismo e da filosofia analítica, lê com interesse Freud e alguns anarquistas, acabando por sair dessas leituras com uma grande suspeita em relação à razão e um grande apego à reflexão ética.

Neste seu último livro, *Eulalia*, Fullat, como nos afirma nas primeiras páginas, apresenta-nos a sua Filosofia da Educação. Curiosamente, também Erasmo fizera outrora de uma personagem com esse mesmo nome a porta-voz do seu pensamento. Mas deixemos o pormenor erudito e avancemos.

Num tom ameno e despreocupado, Fullat leva-nos a visitar consigo muitos dos locais (também Portugal) por ele percorridos ao longo dos anos, ao mesmo tempo que nos introduz *Eulalia* e reflecte sobre a educação. É com certeza por causa deste tom pouco académico que toma o cuidado de, logo na Introdução, aconselhar ao leitor duas leituras sucessivas do seu livro: uma para "*ver o que se passa*", outra para "*averiguar o que se diz*" (p. 15). Vejamos brevemente uma e outra.

Eulalia, que em grego significa "a-que-fala-bem" (p. 18), é uma personagem que permite a Fullat reflectir sobre a educação, apresentando-se mesmo como a encarnação da pedagogia tal como ele próprio a concebe.

Eulalia, uma mulher bonita de 32 anos, idade em que "*já se aprenderam muitas coisas mas [em que se] conserva ainda a esperança*" (p. 50), torna-se notada num curso de verão por lançar pelos corredores inúmeras questões embaraçosas sobre educação. Fullat fica por isso desejoso de a conhecer para poder com ela alimentar a sua reflexão filosófica, mas *Eulalia* desaparece sem que tal encontro se realize. A partir daí, no entanto, vai recebendo alguns pormenores sobre ela, até a encontrar por fim. Isto é, juntamente com algumas descrições de locais, "*o que se passa*". Vejamos agora "*o que se diz*".

Eulalia nasceu junto do Mediterrâneo, esse *Mare Nostrum* que abraçou a cultura greco-romana e bíblica. Aí estão as suas raízes, que só inutilmente negaria. Daí emerge, tal como a nossa educação, de um Mediterrâneo que Fullat associa sempre a Camus e que descreve em termos de um equilíbrio sempre rompido, agonia, luta entre

ordem e desordem, "logos" e "pathos", Apolo e Dionisos, Sócrates e a tragédia (p. 26). Mas há mais.

Eulalia é uma adepta dos ritmos inacabados, insatisfeita, saltando constantemente da ideologia para a utopia, consciente da inevitabilidade da socialização mas convencida igualmente dos muitos males por ela acarretados. Por isso mesmo, é acima de tudo defensora da individualidade, como Fullat, inimiga dos políticos e encarando a educação como algo trágico e agónico. A tónica nestes dois termos é mesmo um dos fios-condutores de todo o discurso e reflexão de Fullat, senão mesmo o único, o que não precisará com certeza de ser explicado em função de uma presumível influência unamuniana. Aliás, a partir de certa altura, poderemos verdadeiramente dizer que um determinado autor influenciou outro de um modo profundo e permanente, ou que este muito simplesmente descobriu de um modo apaixonado e agradecido um mais adiantado companheiro de jornada que já não o deixa sentir-se só no caminho que antes julgara ser apenas ele a percorrer?...

Seja como for, o peso que Fullat dá à agonia e à tragicidade na sua reflexão e o modo como os explicita acusam inegavelmente um certo tom pessimista (ou apenas realista e crítico?). Contra Reich lança Hobbes, contra Rousseau, Freud - não é isto significativo? É que não se trata apenas de opor argumentos, trata-se de dizer claramente que os segundos têm mais razão que os primeiros.

Indo um pouco mais além, e também um pouco mais fundo, talvez se possa dizer que Fullat vive acima de tudo duas grandes questões, ou uma só questão com duas grandes vertentes: a do mal e a da redenção.

Para Fullat, não há dúvida que "*ser homem é sermos mutuamente distintos, opostos e agressivos*", não havendo "*educação possível fora de tal agonia*" (2) - é esse o mal, um mal que poderíamos designar de "*metafísico*". Seremos inevitavelmente socializados e culturalizados, algo que Fullat encara acima de tudo de um modo negativo, o que o leva a conceber a relação educador-educando em termos de confronto ("enfrentamiento"). A partir daí, não surpreende que confesse o seu grande apreço por Bergman, especialmente pela dificuldade que as suas personagens manifestam em comunicar com os outros (3).

Perante este panorama, Fullat, ou Eulalia, os seus nomes são intercambiáveis, encontra uma certa redenção do lado da defesa da individualidade física e espiritual do ser humano, simbolizadas neste livro pelos seios e pela testa de Eulalia. E na defesa dessa autonomia, desconfia-se das planificações ministeriais (os políticos são considerados uns "*vândalos da educação*" e uns "*educadores de prostíbulo*", pp. 23 e 62, respectivamente), faz-se o elogio da inquietação, da insatisfação e do protesto, acentua-se a dimensão ética da existência ("*educar é tarefa ética*", p. 165), fala-se de uma "erótica da educação" que contrarie a violência que o acto educador é, acusa-se uma denominada "educação espanhola" que mais não é que "*avassaladora educação estatal*", p. 175).

Mas, afinal, como educar o homem, como "alimentá-lo", atendendo ao étimo latino *educare*, que significa criar e alimentar? Fullat tem consciência de que, na educação do ser humano, a parte que os reflexos condicionados ocupam é muito grande. No entanto, aposta também em dar-lhes "*desengano e esperança, desencanto e expectativas, amargura e ilusão*", convencido de que "*o homem é animal e algo mais*". A partir de um tal suposto, a tarefa educadora transforma-se e vai mais além da simples modificação eficaz de comportamentos" (p. 188).

No final do seu livro, Fullat deixa-nos em suspenso: Eulalia, farta de uma Europa mergulhada na facilidade e na tibieza, parte enigmaticamente em direcção ao que designa de "*geografias crucificadas*" (p. 183), ao mesmo tempo que afirma, sem explicações, ter descoberto em Cristo "*significados e sentidos aí onde a razão nada tem que contar*" (p. 184). Quererá Fullat insinuar deste modo o que só mais tarde irá desenvolver? Aguardemos a sua resposta.

NOTAS

(1) Entre outros: *Filosofía de la Educación*, CEAC, Barcelona, 1978; *Las Finalidades educativas en tiempo de crisis*, Hogar del Libro, Barcelona; 1982; *Verdades y trampas de la Pedagogia*, CEAC, Barcelona, 1984; "El educar' como absolución imposible o el fracaso teleológico", in *Bordon*, nº 251, Enero-Febrero, 1984, pp. 45-50; "La educación es violencia" in *Revista de Ciencias de la Educación*, Madrid, 31 (122) Abril-Junio, 1985, pp. 1-20 e *La peregrinación del mal. Estudio sobre la violencia educativa*. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra, 1988.

(2) Cf. O. Fullat, "El educar' como absolución imposible o el fracaso teleológico", in *Bordon*, nº 251, Enero-Febrero 1984, p. 45.

(3) Extrapolando, talvez se pudesse dizer que, provavelmente, embora por motivos diferentes, também será um grande apreciador de Tarkovski.

Laura Santos

Estébanez, P. Feroso (1986). *Repertorio Bibliográfico de Filosofía/Teoría de la Educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. 489 pp.

Paciano Feroso Estébanez, que reparte os seus afazeres profissionais entre dois departamentos da Universidade Autònoma de Barcelona (a Faculdade de Letras e o Colégio Universitário de Girona), onde é professor titular de *Teoría e História da Educação*, oferece, neste volume, uma contribuição altamente preciosa para os investigadores das questões filosófico-educacionais. Este catedrático, que em missiva aos leitores (à guiza de introdução), sublinha o facto de a obra se destinar aos "... Departamentos de Ciencias de la Educación..." (p. 7), foi recolhendo ao longo de dezassete anos (desde 1969 até à data) vastíssima bibliografia sobre Filosofia/Teoría da Educação que agora nos apresenta. E se não bastasse o prestígio pessoal deste Doutor em Filosofia, o prólogo do ilustre filósofo da educação que é

Octavi Fullat (também ele professor na Universidade Autónoma de Barcelona) retira quaisquer eventuais dúvidas (de "per-se" injustificáveis) sobre o interesse e a importância deste magnífico trabalho.

Trata-se, como nos diz o título, de um relatório bibliográfico sobre Filosofia e Teoria da Educação (livros, artigos de revistas...) que, neste âmbito, nos dá notícia de inúmeras publicações vindas a lume desde 1950 para cá (excepção feita às produções dos grandes autores clássicos) e editadas nas línguas portuguesa, espanhola, alemã, francesa e inglesa. Estébanez divide a obra em três grandes partes, a saber, Fontes (primeira parte), Manuais e Sistemas (segunda parte) e Questões e Temas (terceira parte), divisão esta que, acrescida, logo nas páginas iniciais, de uma lista das duzentas e vinte e cinco revistas nas quais foram publicados os artigos mencionados ao longo do volume ("Revista Portuguesa de Filosofia" e "Filosofia e Desenvolvimento" são as únicas revistas portuguesas constantes desta resenha), e, já para o fim, de um índice onomástico de cerca de quarenta páginas, facilita bastante ao especialista a tarefa de consulta do "Reportório".

A primeira parte - "Fuentes de la Filosofía/Teoría de la Educación" (pp. 23 a 157) - informa-nos sobre reportórios bibliográficos, "readings", actas de congressos de sociedades de filosofia da educação, revistas especializadas e autores clássicos. Sobre esta última fonte convirá salientar que, após breves linhas biográficas introdutórias, são indicadas não só as principais obras dos autores (filosóficas e pedagógicas), como também monografias sobre os mesmos. Estébanez seleccionou pouco mais de uma trintena de filósofos e teorizadores da educação, desde os antigos (Platão e Aristóteles) aos mais contemporâneos (Dewey, Jaspers, Makarenko, Maritain, Marx, Neill, Peters, Russell, Spencer...), sem esquecer nomes importantes das épocas medieval (Sto. Agostinho e S. Tomás de Aquino) e moderna (Fichte, Hegel, Kant, Locke ...).

"Bibliografía de filosofía/teoría de la educación: manuales y sistemas", assim intitula o autor a segunda parte, cujas primeiras páginas (161 a 185) dedica à enumeração dos mais representativos manuais de filosofia da educação (quase três centenas). Vem, depois (pp. 186 a 267), a exposição de bibliografia referente a cinco grandes correntes de pensamento, todas elas instituidoras, nos seus mais diversos matizes, de também cinco grandes filosofias da educação: as filosofias analíticas, essencialistas, existencialistas, liberais e socialistas.

Por fim, a terceira parte - "Bibliografía de filosofía/teoría de la educación: cuestiones y temas" (pp. 269 a 442) - ordena a apresentação da bibliografia em torno de quinze grandes questões/temas da filosofia/teoria educacionais, questões e temas esses que aqui seria fastidioso enunciar mas cujo critério básico e comum de elaboração e selecção foi, nas palavras de Feroso Estébanez, "... evidenciar nuestra actitud, abiertamente favorable a interpretaciones antropológicas de la educación". (p. 270).

Estamos, pois, perante um trabalho extremamente válido, útil e actual que nenhum filósofo da educação poderá deixar de possuir na sua biblioteca.

Carlos Casulo

Forgas, Joseph P. (1985). *Interpersonal behaviour: The psychology of social interaction*. Austrália: Pergamon Press. 358 pp.

O livro *Interpersonal Behaviour: The Psychology of social interaction*, escrito por Joseph Forgas da Universidade de Sydney, Austrália, reflecte a elevada capacidade e competência do seu autor, bem como o resultado de vários anos de investigação intensiva no domínio da psicologia social cognitiva, levada a cabo nos países por onde passou como professor e investigador: Inglaterra, Alemanha, Estados Unidos e Austrália. Neste livro, o autor aborda a psicologia social e as competências implicadas nas interacções interpessoais do quotidiano, constituindo um óptimo texto sobre o actual conhecimento da psicologia social acerca do comportamento interpessoal. Escrito para estudantes e profissionais de domínios onde a compreensão do comportamento interpessoal assume particular importância, nem por isso ele poderá deixar de interessar a todos aqueles que se interessem pela interacção social, já que, como refere o seu autor, para o ler não é necessária experiência prévia em psicologia. Aliás, os numerosos exercícios e actividades propostas, aliados às excelentes figuras e ilustrações, tornam o material exposto facilmente compreensível para leitores dos mais variados *backgrounds*.

Tendo sempre presente, ao longo de todo o texto, a relevância dos conteúdos para os problemas da vida quotidiana, o autor começa por abordar a psicologia da interacção com as pessoas, o problema da exactidão na percepção das outras pessoas e as teorias implícitas da personalidade ao vermos as pessoas como esperamos que elas sejam. As recentes abordagens atribucionais são abordadas em dois excelentes capítulos: *Inferências acerca das pessoas e Auto-atribuição*. A comunicação interpessoal é o tópico analisado seguidamente, abordando-se as utilizações da linguagem, a comunicação não-verbal e os diferentes tipos de mensagens não-verbais. Particularmente interessantes são também os capítulos sobre a apresentação da imagem certa, a sociabilidade humana (afiliação e atracção interpessoal) e sobre o desenvolvimento das relações pessoais e das relações íntimas. Na parte final o autor aborda também, tópicos tão importantes como a influência social (conformidade, obediência e liderança) ou a interacção nos grupos. Finalmente, J. Forgas aborda, no último capítulo, alguns aspectos ecológicos, metodológicos e aplicados da interacção social.

Para além do "estilo" e da linguagem clara e concisa, presentes em todo o texto, merece particular destaque não só a boa e cuidadosa selecção de investigações, clássicas e recentes, adoptada para complementar os diferentes conteúdos e modelos conceptuais apresentados, mas também os diferentes momentos de integração da literatura existente. Numa altura em que, como salienta Michael Argyle no Prefácio, a psicologia social se encontra num "estádio interessante do seu desenvolvimento" e a importância das competências de interacção na vida contemporânea é cada vez mais óbvia, este livro de J. Forgas é de entre as recentes publicações neste domínio, talvez, aquela que melhor explica e traduz, em linguagem extremamente acessível, algo que vemos continuamente à nossa volta: o modo como as pessoas interagem entre si na vida do dia a dia.

José Fernando A. Cruz

REUNIÕES CIENTÍFICAS

4th INTERNATIONAL CONFERENCE ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION - *Sosnowiec, Polónia (5 a 7 de Maio, 1988)* . Informações: Janusz Arabski, University of Silesia, Institute of English and General Linguistics, 41 - 205 Sosnowiec, Poland.

COLLOQUE INTERNATIONAL : LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION -*Lisboa, Portugal (21 a 23 de Maio, 1988)* . Informações: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Av. do Brasil, 1, 1º, 1700 Lisboa, Portugal.

SYMPOSIUM - BIOLOGY AND KNOWLEDGE: STRUCTURAL CONSTRAINTS ON DEVELOPMENT - *Filadélfia, EUA (2 a 4 de Junho, 1988)* . Informações: Susan Golbeck, Graduate School Education, Rutgers University, New Brunswick, N. Y. 08903, U.S.A.

I CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CONSULTA PSICOLÓGICA (CONSULTA PSICOLÓGICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO) - *Porto, Portugal (11 a 15 de Julho, 1988)* . Informações: Serviço de Consulta Psicológica e de Orientação Vocacional. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação U.P. - R. das Taipas, 76, 4000 Porto, Portugal.

Veme CONGRES DE L' ASSOCIATION INTERNACIONAL DE RECHERCHE SUR LA PERSONNE DE L'ENSEIGNANT (AIRPE): ETRE ENSEIGNANT AUJORD'HUI - *Aveiro, Portugal (25 a 28 de Julho, 1988)* . Informações: Departamento de Ciências Fundamentais da Educação, Universidade de Aveiro, 3800 Aveiro, Portugal.

10th SESSION OF THE INTERNATIONAL STANDING CONFERENCE FOR THE HISTORY OF EDUCATION - *Joensuu, Finlândia (25 a 28 de Julho, 1988)* . Informações: Prof. Simo Seppo, University of Joensuu, P.O. Box 111, SF - 80101, Joensuu, Finland.

2nd EINDHOVEN SYMPOSIUM ON LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES - *Eindhoven, Holanda (3 a 6 de Agosto, 1988)* . Informações: Dr. J. M. Ulijn and Dr. Philipsen, Organizing Committee, Section of Applied Linguistics, H 6 8.25, P.O. Box 513, 5600 MB Eindhoven, The Netherlands.

9th CONGRESS OF THE INTERNATIONAL ASSOCIATION FOR CROSS CULTURAL PSYCHOLOGY - *Newcastle, Austrália (21 a 25 de Agosto , 1988)* . - Informações: Ruth H. Munsoe, Pitzer College, Claremont, CA 91711, E.U.A.

XXIV INTERNATIONAL CONGRESS OF PSYCHOLOGY - *Sydney, Austrália (28 Agosto a 3 Setembro, 1988)* . Informações: Conference Secretariat, GPO Box 2609, Sydney, NSW, Austrália 2001.

XII INTERNATIONAL CONGRESS OF ONTOPSYCHOLOGY - *Roma, Itália (4 a 8 de Agosto, 1988)* . Informações: Dr. Loretta Lorenzini, Piazzale Clodio, 12 - 00195 Roma, Itália.

PHILOSOPHY OF EDUCATION INTERNATIONAL CONFERENCE - Pécs, Hungria (21 a 24 de Agosto, 1988) . Informações: OPI Iskolakutatási Osztály, Budapest, Konyves Kálmán Krt, 48-52, 1087, Hungary.

INTERNATIONAL COUNCIL OF PSYCHOLOGISTS - 46th ANNUAL CONVENTION - Singapore (21 a 25 de Agosto, 1988) . Informações: S.C.P. Secretariat, 4805 Regent Street, Madison, W153705, U.S.A.

13ª CONFERENCIA-ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE - Barcelona, Espanha (4 a 9 de Setembro, 1988) . Informações: ATEE-88, Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, C/. Baldiri Reixac, s/n, E 08028 Barcelona, Espanha.

FIRST EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY - Amsterdam, Holland (2 a 7 Julho, 1989) . Informações: P. O. Box 71275, 1008 B6 Amsterdam, The Netherlands.

ARTIGOS ACEITES PARA PUBLICAÇÃO

Pause, prompt and praise for parents and peers: Effective tutoring of low progress readers.
Kevin Wheldall and Frank Merret

Insucesso na socialização: Uma abordagem introdutória.
Almerindo Afonso

Sociometry in the classroom.
William R. Spence

O ensino - aprendizagem do Português: Formação e investigação.
Maria Lurdes Sousa e Rui V. Castro

Cautions about common reforms in teacher education.
Frank B. Murray

A crucial psycholinguistic prerequisite to reading: Children's metalinguistic awareness.
Renzo Titone

Comparisons of student evaluations of CAI software.
James Parker, Michael Barry and Brenda Exner

Motivação para a competição e prática desportiva.
José Fernando Cruz, Francisco Costa, Ricardo Rodrigues e Fernando Ribeiro

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

Os manuscritos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA.

Os manuscritos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos apresentados em "diskettes" de computador *Macintosh* (programa *MacWrite* ou *Word*) são passíveis de uma maior rapidez de produção e edição. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

Capa. Na primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e "provas".

Resumos. Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e Figuras. Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras devem possuir qualidade suficiente para serem reproduzidas directamente, preferencialmente desenhadas a tinta da China, e devem ser cuidadosamente legendadas. Recomenda-se que as dimensões das figuras (gráficos, desenhos, etc.) a apresentar com o manuscrito sejam aproximadamente o dobro das pretendidas para a versão final a ser impressa. (Dimensões máximas da mancha de impressão: 199 x 137 mm).

Notas. As notas de roda-pé são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

Agradecimentos. Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

Referências. Devem ser citadas ao longo do texto (e não em roda-pé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohne e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

Artigos de revista: Abrami, P., Leventhall, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

Livros: Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

Artigos em livros: Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

Comunicações: Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual da American Psychological Association* (3rd edition, 1983).

Provas. Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correcção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção. Alterações ao texto da composição original poderão ser debitadas ao(s) autor(es).

Separatas. São gratuitamente fornecidas aos autores 10 separatas de cada artigo. Separatas adicionais dos artigos são fornecidas ao preço de custo, acrescido de encargos postais, se forem requisitadas juntamente com as provas revistas do artigo.

Direitos de autor. Após a sua publicação na Revista Portuguesa de Educação os artigos ficam a ser propriedade desta.

Qualquer manuscrito que não obedeça às instruções acima referidas, é passível de ser devolvido para a necessária revisão antes de ser publicado. Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.