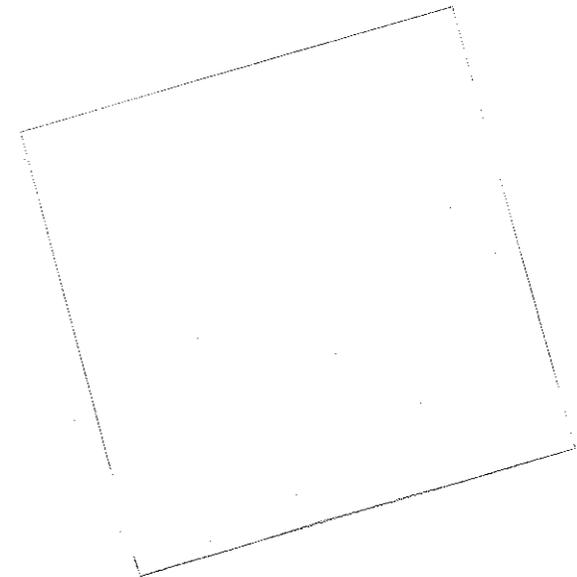


UNIVERSIDADE DO MINHO



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*

DIRECTORES-ADJUNTOS

Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*

REDACÇÃO

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*
Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*
José Carlos Casulo, *Universidade do Minho, Portugal*

Maria do Céu Melo, *Universidade do Minho, Portugal*
Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*
Rui Vieira de Castro, *Universidade do Minho, Portugal*

CONSELHO CONSULTIVO

A. Salimova, *Universidade de Moscovo, URSS*
Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bártolo P. Campos, *Universidade de 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 Perchwitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
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 Nante, 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 Albuern 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 Africa), USD \$25 (Outros países); Institucional - 2.500\$00 (Portugal), USD \$20 (Espanha), USD \$30 (Resto da Europa, Brasil e Africa), 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 MINHO P

LA FAMILIA: MEDIACIÓN ANTROPOLÓGICA

Octavi Fullat

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Resumo - Distinguindo, dentro dos grupos sociais, os primários ou comunidades (*gemeinschaften*) e os secundários ou associações (*gesellschaften*) o autor reconhece a função dialéctica exercida pela família como ponte entre a natureza e a sociedade, a *physis-logos* e a *polis-nomos* (sofistas) e apela para a nossa reflexão sobre o seu papel de instância mediadora na formação do homem.

Educar es como mínimo arrancar, parcialmente, del ámbito de la *Physis*, la cual nos proporciona la *sarx* - de donde sarcófago - y el temperamento, e introducir en la esfera de la *Polis* que facilita la adquisición del *bíos* - de donde *biografía* - y el carácter de uno. Tal faena no parece resultar cómoda. De hecho se produce en cada individuo humano el salto - no es un baño tránsito - de la Naturaleza a la Cultura, se repite el brinco que intenta salvar la rotura que existe entre el mundo de la fuerza y el mundo de la ley. Nos pasamos la vida disimulando la bestia que somos a base de colocarle encima carátulas y disfraces; la embozamos con capa de papá y de mamá, de médico y de ingeniero, de político y de sindicalista.

Comprimir en unos pocos años la larga y enrevesada peripecia de millones de lustros, pensar en la educación de un individuo la evolución de las especies, la cual trae finalmente a la civilización, no es asunto de poca monta, sino de bulto, azaroso, arriesgado e inseguro. Entre otras arpias, acecha siempre la neurosis.

El *anthropos* es mitad naturaleza y mitad cultura. Esta segunda mitad se adquiere artificialmente y con pena y aflicción. La institución social denominada familia desempeña un papel mediador entre lo natural y lo social. Lo analizaremos luego. De momento conviene situar dicha institución dentro de una división sociológica que los alemanes han acuñado. Esto nos facilitará las cosas. Distinguen en el seno de los grupos sociales aquellos que califican de *Gemeinschaften* - que podríamos traducir por *comunidades* - y aquellos otros que denominan *Gesellschaften* - y que podría verterser al castellano con el vocablo *asociaciones* -. Las primeras descansan sobre la vida sentimental constituyéndose de esta guisa en grupos sociales primarios, es decir, que valen por sí mismos, que son valiosos de entrada. Las *asociaciones*, en cambio, se fundamentan encima de la utilidad; su realidad es secundaria y puramente funcional; valen de salida. Sin función social, tales grupos no existirían; por el contrario, las *comunidades* se hacen presentes por la propia

dimensión humana al margen de su funcionalidad. En la comunidad, el *otro* se erige en fin y meta mientras en la asociación el *otro* no va más allá de ser un útil y un artefacto del cual servirse para la obtención de objetivos concretos. Pues, bien; la familia, como también la nación - y no escribo Estado - y una peña de amigos, es *Gemeinschaft*. El sindicato, el partido político, la empresa ... son *Gesellschaften*.

Un ser humano puede vivir existencialmente al margen de las *Gesellschaften* sin mayores inconvenientes y sobresaltos. No sucede igual con respecto a las *comunidades*. Parece ser que un hombre que pretenda tirar adelante sin el cobijo de una comunidad acaba perdiendo su salud mental. Tan antropológicamente indispensable se muestra la *Gemeinschaft*.

La familia es una institución social. No cabe la menor duda. Ahora bien; no es una institución más, como la escuela o como un club recreativo, sino que es un grupo social peculiar, incluso si nos fijamos únicamente en las *comunidades*. Estas, ciertamente, se montan en una sociedad arrancando de comportamientos filogenéticos, naturales, pero en el caso de la familia este hecho se radicaliza. Ya no son sólo el sentimiento, la emoción y la pasión los elementos constructores de la familia, sino el mismo sexo con todo su esplendor biológico. La familia es pedazo de naturaleza -con base psicobiológica- que se ha socializado. La endocrinología, como expresión del sexo genético y también del cerebral, se halla en la base de las posteriores leyes y normas y de los mismos mores familiares. La familia es mediación y puente entre *Physiologos* - y *Polis-nomos* -, entre necesidad y arbitrariedad. La familia es la suma de sexo -naturaleza- y de norma - sociedad -.

Freud -el segundo- concibe la familia como una fuerza social que transforma los instintos de *Eros* y de *Thánatos* en cultura humana gracias a la represión ejercida sobre los pequeños. Esto, muy probablemente, sea verdad. Con todo, este primer modelado endotímico es menos peligroso en la medida en que quienes lo llevan a término forman parte, como institución educadora, a la vez de la naturaleza y de la civilización. Los movimientos contraculturales, antipsiquiátricos y libertarios no han tenido suficientemente en cuenta este dato cuando han criticado a la institución familiar. Jesucristo invitó ya al inconformismo con respecto a la familia si prestamos crédito al evangelio redactado por Lucas, donde se lee:

"Si uno viene a mí y no aborrece a su padre y a su madre ..., no puede ser mi discípulo". -Lucas, XIV, 26.

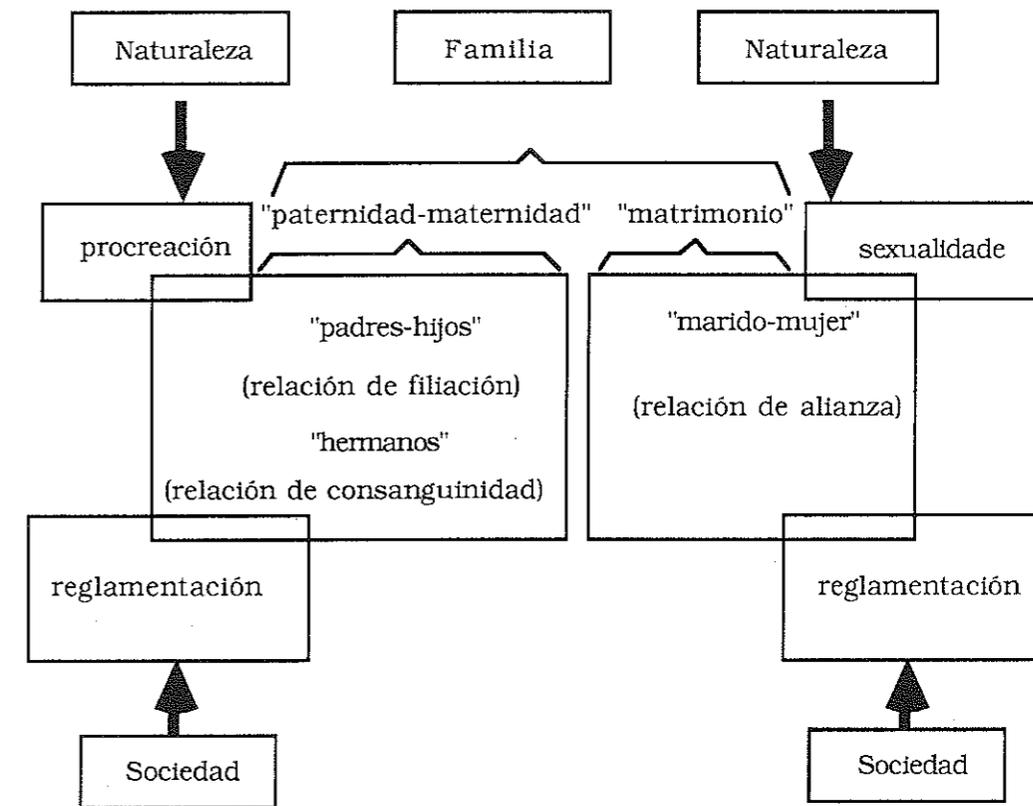
A pesar de esta invitación a la impaciencia, no se descubre un rechazo frontal a la familia. El contenido de la frase no va más allá de ser hipotético. Al fin y al cabo la afectividad se educa primordialmente en el interior de la institución familiar; y la vida sentimental de un sujeto es el reducto último de dicho sujeto, lo cual, sin embargo, no asegura la felicidad emotiva del educando como ha hecho notar Laing en su libro *La política de la familia*.

Hegel en el libro *Filosofía del Derecho* subrayó ya el papel dialéctico y mediador de la institución familiar:

"La unidad de la familia es una unidad experimentada sentimentalmente -amor-, en ella el individuo existe como *miembro* y no

como individuo; por otro lado, el destino de la familia es su disolución - los hijos abandonan el hogar - y en tal disolución los miembros existen ya como personas, como elementos de la sociedad"- párrafo 158.

La institución familiar es ambivalente y ambigua, es espacio sicionatural de tensiones; sin embargo, resulta indispensable, por el momento, en alguna de sus formas.



No es fácil concretar las fronteras que deslindan "lo natural" y "lo social" en la esfera familiar ya que el sexo socializado -inclusive en forma de institución familiar- no coincide con el sexo tal como campea por la naturaleza. La familia es ensambladura, acoplamiento, de naturaleza y de civilización. Con todo, resulta posible, metodológicamente, segregar unos elementos de otros; cuando menos para hacernos cargo imaginativamente de la complejidad de este grupo social singular.

La "paternidad-maternidad" familiar posee un soporte biológico que no es otro que la procreación; ésta una vez reglamentada por las costumbres y las normas

sociales se traduce en relación de *filiación* - "padres-hijos"- y en *relación de consanguinidad* - "hermanos"- . El "matrimonio", o pareja familiar, descansa biológicamente sobre la sexualidad - endocrinología y deseo-; ésta una vez normada igualmente por usanzas y por pautas legales se transforma en *relación de alianza* - "marido-esposa".

El libro de Lévi-Strauss titulado *Les Structures élémentaires de la parenté*. - P.U.F., París, 1949 - proporciona motivos notables de meditación en torno a la cuestión. Así mismo resulta recomendable la lectura de *Histoire de la famille*, de Burguière y otros, en dos volúmenes - ED. Armand Colin; París, 1987 -, obra prologada por Lévi-Strauss.

El tema de la mediación antropológica del grupo social familiar, tal como aquí ha quedado expuesto, sólo ha podido aparecer epistemológicamente a partir del siglo V antes de Cristo cuando por primera vez se rompe el idilio de considerar que el *logos* regula tanto la *Physis* como la *Polis*, la Naturaleza como la Historia. Platón y Aristóteles intentaron nostálgicamente reconstruir aquella imagen arcaica, pero no lo consiguieron y siempre más han quedado sin justificar las leyes y las costumbres de la sociedad.

Physis significó nacimiento y crecimiento y también aquello que hace nacer y crecer. Mundo de exactitud y de regularidad, ámbito de verdad y de esencia inconvencible. La *Physis* no señalaba el *aspecto* de las cosas naturales, sino la legitimación de su aparecer, la razón de lo que acontece. El *logos* - la justificación - da cuenta de la seriedad de la Naturaleza. Antes de la llegada de los sofistas, en el siglo V a. C., a la *Polis* - a la Sociedad, a la Historia - se la consideraba igualmente regida por el mismo *logos* que legitimaba a la *Physis*. Pero, he aquí que los sofistas aseguran que la *Polis* es el espacio del éxito individual, azaroso y útil. El *logos* sobraba aquí. Quedaba roto el ensueño que el fragmento B-114 de Heráclito resumió así: "Todas las leyes de los hombres se alimentan en virtud de una, la divina".

El *nomos* - o ley de la sociedad-, después de los sofistas no es ya "lo justo", o ajustado a razón - *dike* - como acontece en la naturaleza, sino lo útil y el resultado de la fuerza más potente. Con anterioridad al siglo V antes de Cristo, el legislador *reconocía* la ley; después el legislador dictó la ley. Esta deja ya de ser lo justo y lo verdadero y lo natural para convertirse en el fruto de la arbitrariedad del más poderoso dentro de la *polis*. Los sofistas afirmaron que el derecho, las costumbres, la religión ..., no son realidades naturales, sino históricas; no son *Physis*, sino *Nomos* - ley contingente de la *Polis* -. El sofista Antifonte lo expresa así en su obra *Alètheia* : "Lo que pertenece al *nomos* es puesto, mientras que aquello que pertenece a la *physis* es necesario ". Las ciencias empírico-naturales y las ciencias empírico-sociales proceden de manera divergente a pesar de los esfuerzos epistemológicos. No hemos superado a los sofistas.

El reparo epistemológico, recién apuntado, derivado del atrevimiento sofístico, tiene igualmente su traducción en la faena educadora. Educar deja de ser una tarea segura - justa y verdadera- para mudarse en ocupación incierta y sorpresiva. Abandonar la seguridad de la Naturaleza e introducir en la inconsistencia de la Historia constituye una brega turbia, quebradiza, osada y siempre amenazadora. La seguridad educativa se refugia exclusivamente en el *cómo* educacional, en la

tecnociencia; a la postre, se ampara, en el "saber para prever y prever para proveer", lema típico del positivismo comtiano del XIX. Poca cosa, aunque eficaz y todavía omnipresente.

La institución familiar, con un pie en la *Physis* y otro en la *Polis*, remedia, en parte, el grave asunto de la educación individual.

LA FAMILLE: MEDIATION ANTHROPOLOGIQUE

Résumé - En distinguant, dans les groupes sociaux, les primaires ou communautés (gemeinschaften) et les secondaires ou associations (gesellschaften), l'auteur reconnaît la fonction dialectique exercée par la famille en tant que liaison entre la nature et la société, la physis-logos et la polis-nomos (sophistes) et fait appel à notre réflexion sur son rôle d'instance médiatrice dans la formation de l'homme.

THE FAMILY: ANTHROPOLOGICAL MEDITATION

Abstract - The author makes a distinction between primary social groups or communities (gemeinschaften) and secondary social groups or associations (gesellschaften). He recognizes the dialectical function exerted by the family as a bridge between nature and society, between the physis-logos and the polis-nomos (sophists) and underlines the need to reflect upon its mediating role within man education.

O MÉTODO (AUTO) BIOGRÁFICO NA ENCRUZILHADA DOS CAMINHOS (E DESCAMINHOS) DA FORMAÇÃO DOS ADULTOS

António Nóvoa

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo - O presente texto encontra-se dividido em duas partes. A primeira, começa com uma análise do modelo escolar, enquanto manifestação da modernidade social, prosseguindo com uma referência a dois movimentos que o vieram pôr em causa nas últimas décadas: a Educação Nova (anos vinte) e a Educação Permanente (anos setenta). A segunda, apresenta o método (auto)biográfico e a sua utilização no quadro da formação dos adultos (sobretudo, da formação de formadores). Assumida simultaneamente como instrumento de formação e de investigação, a abordagem (auto)biográfica é encarada como um importante contributo para a elaboração de uma teoria da formação dos adultos.

"Não nascemos homens, tornamo-nos homens": esta máxima pertence originalmente a Erasmo, mas tem sido sistematicamente retomada pelos "pensadores modernos". E com razão! Não nos parece inútil evocá-la no início desta intervenção sobre: "O método (auto)biográfico na encruzilhada dos caminhos (e descaminhos) da formação dos adultos".

"Não nascemos homens, tornamo-nos homens".

De facto, o indivíduo da espécie humana só se torna homem quando está integrado num grupo que lhe transmite uma determinada maneira colectiva de viver e de compreender o mundo, que lhe permite apropriar-se de um conjunto de significados graças aos quais os homens dão sentido à sua existência.

A cultura, como demonstrou Edgar Morin (s.d., p. 77), não constitui um sistema auto-suficiente, visto necessitar de um ser biologicamente muito evoluído e dotado de uma grande complexidade. Neste sentido, o homem não se reduz à cultura. Mas a cultura é indispensável para se produzir o homem, pois os meus genes ensinaram-me a fabricar cordas vocais, mas não me ensinaram a falar.

A humanidade é uma conquista da humanidade. E a educação é pura e simplesmente o trabalho que permitirá que a *promessa de homem* feita pela natureza possa, um dia, participar de corpo inteiro no *jogo da humanidade*, como lhe chamou Albert Jacquard (1987, pp. 70-1).

A educação é, portanto, uma tarefa essencial de todos os tempos e de todas as sociedades. Mas, até uma época recente da história da humanidade, esta educação realizava-se através de uma espécie de impregnação cultural, sem que houvesse uma *intenção educativa explícita e intencional* (1): confrontado desde o nascimento com uma dada herança cultural e com um determinado universo simbólico, o ser humano procedia à sua integração no grupo graças a uma partilha quotidiana e a uma interacção nos locais de vida e de trabalho. Estas sociedades da *Primeira Vaga*, na expressão de Alvin Toffler, possuíam, subjacentes às suas diferenças, algumas semelhanças fundamentais: em todas elas a terra era a base da organização sócio-económica; em todas elas prevalecia uma divisão simples do trabalho; em todas elas o nascimento determinava a posição da pessoa na vida e na estrutura social (Toffler, 1984, pp. 25-6). Nestas sociedades onde nenhuma *mobilitade social* era permitida, a educação, na acepção moderna do termo, não tinha sentido!

Um dos grandes acontecimentos dos *Tempos Modernos* é a *reaparição da preocupação educativa* que segue em paralelo com a ascensão de uma nova classe social, a burguesia, que a pouco e pouco vai introduzir a ideia de que o homem pode mudar, de que a sociedade pode transformar-se. Tal como a concebemos nos nossos dias, a educação é sempre um projecto de mudança e só tem sentido no quadro de uma sociedade que acredita que os seus membros podem ter amanhã (nomeadamente graças a um esforço educativo) uma condição diferente da que têm hoje. Uma das realizações mais notáveis das sociedades da *Segunda Vaga*, é, sem margem para dúvidas, o processo de escolarização, primeiro das crianças e, em seguida, dos adolescentes e dos jovens. A educação escolar é uma manifestação da *modernidade*: globalmente, pertencemos ainda a um período histórico em que as sociedades se organizam, à procura de uma racionalidade até aí desconhecida, em verdadeiras sociedades educativas sob o signo de uma escolarização progressivamente generalizada e irreversível (Hameline, 1986, pp. 15-9). É este *modelo escolar* que está de tal modo inscrito nas nossas memórias e nas nossas representações, que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação.

E, no entanto, este *modelo escolar* que tão boa conta de si deu nos últimos três séculos "arrasta-se", hoje em dia, numa crise inglória e, provavelmente, sem saída.

O primeiro sinal de alarme já tinha sido lançado nos anos vinte, na esteira do Movimento da Educação Nova. A história célebre de Adolphe Ferrière sobre *o diabo e a escola* (2), que não resisto a evocar neste momento, ilustra bem este propósito.

"Queiram ouvir esta história.

Um belo dia, deu o diabo uma saltada à terra, e verificou, não sem despeito, que ainda cá se encontravam homens que acreditassem no bem. Como não falta a Satanás um fino espírito de observação, pouco tardou em se aperceber que essas criaturas apresentavam características comuns: eram boas, e por isso acreditavam no bem; eram felizes, e por consequência boas; viviam tranquilas, e por isso eram felizes. O diabo concluiu, lá do seu ponto de vista, que as coisas não iam bem, e que se tornava necessário modificar isto.

E disse para consigo: "A infância é o porvir da raça; começemos, pois, pela infância".

E o diabo apresentou-se perante os homens como enviado de Deus e como reformador da sociedade. "Deus", disse Satanás, "exige a mortificação da carne, e é preciso começar desde criança. A alegria é pecado. Rir é uma

blasfémia. As crianças não devem conhecer nem alegrias, nem risos. O amor de mãe é um perigo: efemina a alma dum rapaz. Torna-se necessário que a juventude saiba que a vida é esforço. Façam-na trabalhar; encham-na de aborrecimento".

Eis o que disse o diabo. Então, a multidão, beijando a terra, exclamou:

- Queremo-nos salvar! Que devemos fazer?

- Criem a escola.

E, seguindo o conselho do diabo, criou-se a escola".

Permitam-me ainda apelar a um outro testemunho - aliás, particularmente adequado no contexto desta intervenção - para demonstrar a desconfiança com que a geração da *Educação Nova* olhava para a escola. Trata-se de uma autobiografia inédita de António Sérgio (3), escrita em 1915, durante a sua estada em Genève:

"Quase até aos dez anos, ou mesmo até aos dez anos, nunca vi uma escola. Ora, chegando a Portugal pude-me preparar rapidamente para o exame de instrução primária, com o objectivo de entrar para o Colégio Militar. Após rápidos tateios, tornei-me num dos primeiros na minha classe, o que prova que o tempo de escola não tinha trazido nenhuma vantagem para os meus camaradas. Não tocarei, nem ao de leve, nos problemas pedagógicos que este caso levanta. Trabalhei muito, mas achava este trabalho muito aborrecido, sobretudo a gramática (um martírio de definições muito abstractas e longas subtilezas), a história (rosários de "factos notáveis" de cada reinado, sem nenhuma indicação das relações entre eles ou com o que quer que seja) e a geografia de Portugal (ladainha de vilas e aldeias banhadas por cada rio, de montante a jusante). Espantava-me que me obrigassem a saber de cor coisas que os adultos muito instruídos (isto é, os que eu via serem considerados como tal) não sabiam".

Mas, apesar deste requisitório violento contra a escola, a geração dos *anos vinte* vai reafirmar, pela última vez na história da educação, que, como dizia Leibniz, "a educação pode tudo, pois ela até consegue pôr os ursos a dançar". A crítica era à *escola tradicional*, não ao *modelo escolar*. Havia pois que construir uma *escola nova*, sobretudo para que, graças a um esforço educativo regenerador, não se voltasse a repetir o horror da Primeira Grande Guerra. Quando no decurso dos *anos trinta* os sons das marchas militares foram invadindo o espaço europeu, o *Movimento da Educação Nova* foi sendo abafado por outras, e bem mais duras, realidades. Com ele desaparecia a última geração a acreditar, ingénua, mas convictamente, nas potencialidades do *modelo escolar*.

Foi preciso esperar pela "crise dos *anos sessenta*" para que o sinal de alarme fosse accionado pela segunda vez. A *Educação Permanente* é portadora de uma crítica fundamental ao *modelo escolar* e de uma nova visão do homem. Vale a pena citar o conhecido Relatório Faure (4) de 1972 e três dos seus pressupostos essenciais:

1º Já não se trata de adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e ... de aprender a ser.

2º O homem é um ser inacabado, que só pode realizar-se graças a uma aprendizagem constante.

aprendizagem constante.

- 3º A educação tem lugar em todas as idades da vida e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência. Retoma a verdadeira natureza, que é ser global e permanente, e ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos que lhe impuseram ao longo dos séculos.

Na esteira do *Movimento da Educação Permanente* e, obviamente, em sintonia com evoluções sociais e económicas mais vastas, deu-se uma verdadeira explosão das práticas de formação dos adultos, que invadiram todos os espaços sociais e todos os territórios profissionais: "a formação é um dos grandes mitos da segunda metade do século XX, juntamente com o computador e com a conquista do espaço" (Ferry, 1987, p. 30).

Assim se impôs, progressivamente, como uma evidência, a ideia de uma formação que tem resposta para todas as interrogações, para todas as dúvidas, para todas as angústias dos indivíduos e dos grupos perdidos e agitados neste mundo em mutação constante e, frequentemente, desestabilizados pela crise económica. Da formação espera-se *tudo*: o controlo de acções e de situações inovadoras, a mudança social e pessoal, a resolução dos problemas do desemprego, a democratização da cultura, o desenvolvimento da comunicação e da cooperação entre os homens, numa palavra o nascimento da "verdadeira vida" (Ferry, 1987, p. 31).

As promessas da *Educação Permanente* foram muitas e totais: anunciava-se, nem mais nem menos, uma nova visão do homem e a construção de uma cidade educativa! Mas ainda se ouvia o eco das promessas e já se denunciava na praça pública este novo "delírio educativo" e a inflação crescente das práticas de formação:

- Porque, de repente, a inflação pedagógica, cujas boas intenções não estão em causa, parece concorrer mais para a normalização do que para o despertar crítico das consciências (Beillerot, 1982, p. 211).
- Porque a educação continua a ser uma realidade institucional e continua a não ser capaz de assumir a realidade descontínua, informal, da educação permanente, da auto-formação de um homem inacabado (Furter, 1979, pp. 204-7).
- Porque tudo isto pode conduzir a uma nova forma de dominação: depois do condicionamento das crianças e dos jovens, o condicionamento durante toda a vida (Furter, 1979, p. 206).
- Porque prometeram-nos o fim do **modelo escolar** e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias (Verne, 1977, p. 54).

É forçoso constatar que os novos desenvolvimentos no domínio da formação dos adultos nos obrigam a uma reflexão em torno de três pontos nevrálgicos:

- 1º A extensão aos mais diversos domínios das práticas de formação dos adultos acabou por *desqualificar* uma boa parte dos saberes construídos pelas pessoas e pelas comunidades, no que se pode considerar um dos mais importantes "efeitos perversos" da **Educação Permanente**. É fundamental perceber que toda e qualquer qualificação que é suposta ser adquirida num quadro institucional de formação tende a desqualificar os que não a adquiriram por esta via (5).

Como é que alguém se pode sentir capaz de animar um grupo pelos seus próprios meios, se há cursos específicos onde se adquire esta competência? Como é que alguém se pode considerar capaz de conduzir reuniões ou de orientar grupos de trabalho, sem ter seguido um curso específico que o habilite para estas tarefas?

Poder-vos-ia contar dezenas de histórias passadas no nosso país que ilustram este "efeito perverso". Mas, utilizando a técnica do *distanciamento brechtiano*, prefiro recorrer a uma história verídica contada por Ivan Illich (1977, pp. 85-6):

"Um dia um professor de arquitectura da Universidade de Boston veio passar as férias ao México e um dos meus amigos arquitectos levou-o a visitar uma nova cidade que, em apenas doze anos, se tinha implantado perto do aeroporto. O meu amigo quis mostrar ao professor americano o extraordinário engenho e arte da população: a organização da cidade, as estruturas, a reciclagem dos materiais de construção, enfim, uma série de descobertas e de ideias que não vinham nos manuais universitários. Espontaneamente, as pessoas tinham sido capazes de encontrar soluções para o funcionamento de uma comunidade com quase 2 milhões de habitantes! O professor universitário, espantado, filmou tudo o que pôde, tendo este material sido devidamente analisado nas instâncias universitárias. Um ano mais tarde, um grupo de professores especializados em "arquitectura comunitária" concebeu, com o apoio de organismos oficiais, todo um conjunto de acções de formação para explicar aos habitantes desta nova cidade quais os seus problemas e as suas necessidades e para lhes ensinar quais as soluções mais adequadas!"

- 2º O segundo ponto nevrálgico tem a ver com os três pilares do **modelo escolar**, isto é, com a ideia que o desenvolvimento cultural deve passar necessariamente por uma aprendizagem redutível às três unidades do teatro clássico: as unidades de *tempo*, de *lugar* e de *acção* (Vonèche, 1979, p. 216).

Considera-se que a educação e a aprendizagem têm *lugar* unicamente na escola, durante o *tempo* de estudo e segundo a *acção* pedagógica escolhida.

A **Educação Permanente** começou por contestar estas "três unidades", definindo-se como a "educação do homem total" e pugnando pelo investimento educativo de todos os espaços sociais: "Mais do que de instituições especializadas, a educação permanente resultará do facto de os indivíduos passarem a viver constantemente em situações educativas" (Gorz, 1977, p.118).

Ora, assistimos nos últimos anos a uma verdadeira "fuga para a frente" no domínio da formação, através de uma "tecnologização da educação" em detrimento de uma formação de pessoas e de profissionais participando na definição e na construção de um autêntico projecto cultural. O problema continua a ser *formar* e não *formar-se*!

- 3º Assim chegamos ao terceiro ponto nevrálgico que urge evocar: a distinção entre heteroformação e autoformação. De facto, se definirmos a educação permanente como o somatório da formação inicial e da formação contínua

permanente como o somatório da formação inicial e da formação contínua então estaremos definitivamente afastados das perspectivas inovadoras abertas a partir do final dos *anos sessenta* (Jobert, 1984, p. 8). Não queremos mais do mesmo. Queremos outra coisa.

E esta *outra coisa* é a afirmação, radical, de que se é verdade que ninguém se forma unicamente pelos seus próprios meios, não é menos verdade que ninguém é formado por um dispositivo, por uma instituição, ou por quem quer que seja. Formar-se tem que ser um trabalho sobre si próprio, livremente imaginado, assumido e realizado graças à mobilização dos mais diversos meios e recursos (Ferry, 1987, p. 29).

Enfim a interrogação central sobre os desenvolvimentos actuais da formação permanente é a seguinte: estamos a assistir a um prolongamento da modernidade escolar, a um segundo fôlego do modelo escolar, característico das sociedades da *Segunda Vaga*, ou, bem pelo contrário, estamos colocados perante a emergência de um novo universo cultural, de práticas educativas próprias das sociedades da *Terceira Vaga*? Continuidade ou ruptura?

É quase uma banalidade afirmar-se que está a surgir na nossa vida uma nova civilização, que traz consigo novos estilos de família, modos diferentes de trabalhar, de amar e de viver, uma nova economia, uma representação distinta da realidade social e uma *outra maneira de dizer e de fazer educação* (Toffler, 1984, pp. 13 e ss). A "rapsódia do progresso" que serviu de mote à modernidade está definitivamente moribunda. A Europa já se tornou numa sociedade de informação, como bem o demonstram os progressos explosivos das tecnologias de informação e de telecomunicações e a sua integração em complexos sistemas à escala mundial. O ensino tem-se revelado uma actividade decisiva para a resolução dos problemas actuais e para a antecipação do futuro. A formação, enquanto "know-how" científico e tecnológico, assume-se cada vez mais como um factor de produção a par dos factores convencionais da terra, do trabalho e do capital. As necessidades de formação profissional aumentam na proporção directa da velocidade a que os conhecimentos são gerados e modificados: calcula-se que, doravante, o europeu médio terá que submeter-se, pelo menos, a quatro reciclagens durante a sua vida activa (6). A cronografia da inovação e da mudança tem registado um ritmo tão acelerado que tudo, desde os saberes científicos aos costumes, fica rápida e irremediavelmente envelhecido, produzindo-se continuamente situações e problemáticas novas que deixam confusos e perturbados, muitas vezes de modo dramático, os indivíduos, os grupos e as instituições (7).

Ora, face a este quadro, que alternativa: continuidade ou ruptura? Mais do mesmo ou outra coisa?

As *abordagens (auto)biográficas* e, sobretudo, a visão da formação permanente de que elas são portadoras, abrem importantes perspectivas de mudança e de ruptura neste domínio. Tendo a sua génese na confluência de duas crises - a crise do modelo escolar e a crise do paradigma hegemónico das ciências sociais - as *abordagens (auto)biográficas* podem trazer uma contribuição original e uma nova "respiração" às práticas de formação dos adultos. É evidente que não são, nem uma panaceia, nem uma receita miraculosa (e é preciso estarmos particularmente atentos aos "fenómenos de

receita miraculosa (e é preciso estarmos particularmente atentos aos "fenómenos de moda" que estas abordagens inevitavelmente arrastam ...), mas ao introduzirem uma nova concepção educativa, anunciam um dos futuros possíveis. Não o único, obviamente.

Na encruzilhada do método (auto)biográfico: À procura de um novo rumo para a formação?

"Mesmo quando uma acção educativa se revela formadora são, na realidade, os adultos eles próprios que se formam. A formação pertence exclusivamente a quem se forma. É evidente que toda a gente depende de apoios exteriores que ajudam, estimulam e inspiram os percursos individuais: a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, sócio-culturais e económicos, em que cada indivíduo vive. Por outro lado, a história individual está em interacção constante com os acontecimentos históricos que modelam o futuro de uma sociedade. Mas não devemos desvalorizar o facto de que compete unicamente a cada adulto fazer a síntese do conjunto das influências exteriores e apropriar-se do seu próprio processo de formação" (Dominicé, 1984, pp. 23 e ss).

Estas palavras de Pierre Dominicé - autor que eu não poderia deixar de invocar nesta ocasião, pois estive na origem da minha iniciação a esta problemática - deixam bem claro que a formação não passa apenas pela concepção dos instrumentos e dos dispositivos mais eficazes para transmitir os conteúdos de um dado programa; na verdade, ela é sobretudo uma reflexão sobre o modo como os adultos se apropriam de um determinado espaço e tempo educativos e são capazes de o integrar na sua história de vida e no seu percurso de formação.

De facto, os programas educacionais fornecem a ocasião de aprender saberes e técnicas, de partilhar experiências e preocupações, mas a formação não é o resultado previsível de uma acção educativa. A formação é infinitamente mais global e complexa: constrói-se ao longo de toda uma trajectória de vida e passa por fases e etapas que é ilusório pretender "queimar".

Esta contradição (insolúvel?) entre a lógica da actividade educativa e a dinâmica própria da formação não é fácil de compreender e ainda menos de gerir (Dominicé, 1987, pp. 47-60). Ela constitui o problema epistemológico central das ciências "ditas" da educação. Ela constitui, também, o cerne das *abordagens (auto)biográficas*, ou das *histórias de vida*, cujo desenvolvimento recente nos domínios da investigação e da formação se dá em paralelo com evoluções idênticas na literatura, no cinema, e nas artes de uma forma geral. Trata-se de uma importante mutação cultural que, a pouco e pouco, tem feito reaparecer os sujeitos face às estruturas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (Balandier, 1983). As ciências da educação não ficaram alheias a este processo e, desde o princípio desta década, os métodos biográficos, a autoformação e as biografias educativas têm assumido uma importância crescente, sobretudo na área da formação de formadores.

"Revolução paradigmática? Porque não?" - Pergunta Gaston Pineau. "Depois do primeiro período paleocultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar actualmente a idade neocultural da auto-eco-

formação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialéctico e multiforme " (Pineau, 1988, p. 76).

Mas a integração das abordagens biográficas no espaço educativo, nomeadamente na formação de adultos, não se tem feito sem problemas, originados quase sempre pela ausência de uma teoria da formação dos adultos, pela inexistência de uma concepção teórica elaborada e consistente permitindo compreender como é que os adultos se formam.

A este propósito é fundamental constatar que o *modelo desenvolvimentista* que serviu de base à modernidade social e à institucionalização da educação das crianças - modelo tão bem ilustrado pelas teorias de Piaget - é claramente inadequado para compreender a formação dos adultos (8). E ainda não se conseguiu construir uma abordagem teórica alternativa.

A dificuldade de elaborar uma teoria da formação dos adultos reside, em grande parte, na incapacidade de entender a formação sem o recurso aos conceitos de "progresso" e de "desenvolvimento". Ora, o que é o *desenvolvimento* para um homem de 30 ou de 40 anos? O que é o *futuro* para uma mulher de 50 ou de 60 anos? Não sabemos o que é! Mas sabemos que não é certamente o mesmo que para uma criança de 6 anos ou para um jovem de 18. Torna-se evidente que o adulto tem que construir a sua formação com base num *balanço de vida* (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa óptica de desenvolvimento futuro. O conceito de *reflexividade crítica* (9) adquire então um novo sentido.

A formação é um processo (melhor dizendo, um conjunto de processos) muito mais complexo do que nos quisera fazer crer, processo que só adquire verdadeiro sentido no quadro da história de vida de um indivíduo. Mais importante do que pensar em *formar os adultos* é desencadear uma reflexão sobre o modo como *cada adulto se forma*, isto é, sobre o modo como cada um se apropria do seu património vivencial através de uma dinâmica de "compreensão retrospectiva".

*
* *
*

A utilização recente das *abordagens (auto)biográficas* deu-se no quadro da investigação na área das Ciências Sociais e Humanas, num esforço de produção de um outro conhecimento sobre o homem social e sobre o seu comportamento. Ao sublinhar o paradoxo epistemológico fundamental do método biográfico - *a união do mais pessoal com o mais universal* -, Franco Ferrarotti "rompia" com os paradigmas científicos dominantes:

" O homem é o *universal singular*.

Se nós somos, se todo o indivíduo é, a reapropriação *singular* do *universal* social e histórico que o rodeia, então podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma praxis individual. Eis-nos no âmago do paradoxo epistemológico que nos propõe o método biográfico" (Ferrarotti, 1988, pp. 26-7).

Mas, ao serem "transportadas" para o campo educativo, as *abordagens (auto)biográficas* revelaram-se, não só um *instrumento de investigação*, mas também

um *instrumento de formação*, ou, melhor dizendo, de *autoformação participada*. Na realidade, constatou-se:

- por um lado, que o processo de investigação é formador, não apenas pelos mecanismos intelectuais que desencadeia, mas também porque implica um investimento pessoal, um trabalho autónomo (Ferry, 1987, p. 29),

- e, por outro lado, que estar em formação é inevitavelmente *estar à procura de qualquer coisa* : de conhecimentos ou de técnicas, de maneiras de compreender ou de sentir, de uma nova atitude (Ferry, 1987).

Assim sendo, as *abordagens (auto)biográficas* assumiam-se como um instrumento de investigação-formação, capaz de levar à prática um dos "slogans" do **Movimento da Educação Permanente: A FORMAÇÃO FAZ-SE NA PRODUÇÃO, E NÃO NO CONSUMO, DO SABER.**

Finalmente, tinha sido possível conceber uma metodologia que permite a cada um tornar-se actor e investigador, num primeiro momento, do seu próprio processo de formação e, em seguida, do processo de formação dos outros.

Edgar Morin já tinha explicado de que modo o fenómeno da consciência é, ao mesmo tempo, extremamente subjectivo, porque está muito carregado pela presença afectiva do *eu individual*, e extremamente objectivo, porque se esforça por considerar objectivamente não só o ambiente exterior (o mundo), mas também o *eu subjectivo*. Ora, este fenómeno pressupõe, antes de mais nada, uma *aptidão reflexiva*, no sentido desdobrante do termo, quer dizer, pela qual a consciência, olhando-se a si própria, se torna, por sua vez, objecto de conhecimento (Morin, s.d., p. 132).

Nesta dualidade se encontra o fulcro das *abordagens (auto)biográficas*. Grande parte das potencialidades de que são portadoras têm a sua génese neste duplo estatuto de instrumento de investigação e de formação. É na encruzilhada dos caminhos individuais e da universalidade do homem, é no encontro dos percursos da subjectividade com uma reflexão objectiva, que as *abordagens (auto)biográficas* conquistam toda a sua dimensão inovadora, não podendo deixar de interpelar todos quantos, de uma maneira ou de outra, se dedicam à tarefa de contribuir para a formação de outros homens. É fundamentalmente nesta perspectiva que a proposta (auto)biográfica nos interessa e que a temos utilizado nos últimos anos.

*
* *

Não é este o lugar adequado para uma descrição metodológica das diferentes etapas de realização do trabalho em torno das *histórias de vida*. Aliás, as metodologias seguidas diferem substancialmente segundo os autores, os grupos e os contextos de formação. As pessoas interessadas encontrarão no livro que "provocou" esta intervenção. *O método (auto)biográfico e a formação* (Nóvoa e Finger, 1988), recentemente editado pelo Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde, dá algumas indicações a este respeito. Pessoalmente, situamo-nos na linha das *biografias educativas*, construídas e analisadas em grupo, no quadro de situações de formação. Ainda que não haja uma maneira única de proceder, julgo ser possível mencionar a existência de cinco etapas (10):

Primeira etapa - Sensibilização

Reflexão teórica sobre as histórias de vida, com uma referência especial aos estudos científicos sobre as "idades" e sobre os "ciclos de vida", seguida de um debate sobre a noção de "processo de formação". Apresentação metodológica da abordagem (auto)biográfica, insistindo sobre a necessidade de os participantes se assumirem, simultaneamente, como actores e como investigadores, como sujeitos e como objectos do trabalho.

Segunda etapa - Narração individual

Descrição individual da biografia educativa, estruturada em torno de um "eixo de investigação" escolhido pelo grupo (percursos escolares, ciclos de vida, opções profissionais, espaços educativos, etc.). As descrições são continuadas por uma interacção no seio do grupo.

Terceira etapa - Problematização

Reorganização e sistematização das biografias individuais e primeira tentativa de problematização teórica, a partir do "eixo de investigação" escolhido.

Quarta etapa - Análise

Análise dos materiais biográficos com base numa categorização proposta ao conjunto do grupo. Elaboração de um relatório por cada "eixo de investigação" trabalhado, tendo como pano de fundo uma reflexão sobre os processos de formação dos adultos.

Quinta etapa - Teorização

Produção de uma grelha de análise de conteúdo para o conjunto dos materiais biográficos. Leitura selectiva destes materiais, seguida de um esforço de teorização. Redacção de um documento avançando algumas hipóteses tendo em vista a compreensão dos processos de formação dos adultos. Redacção de um documento de avaliação da experiência, na dupla vertente de investigação e de formação.

Para além destas cinco etapas retenham-se, ainda, três precauções a ter em conta na dinamização da experiência:

- 1) A história de vida não deve ser estruturada numa perspectiva cronológica, mas sim através de uma reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, organizada a partir de determinados pontos de viragem.
- 2) A história de vida deve organizar-se sempre segundo um dado "eixo de investigação", pois esta estratégia é fundamental para assegurar o desenvolvimento de uma reflexão teórica e para impedir o desvirtuar da experiência num sentido intimista.
- 3) Nunca nos devemos esquecer que o objectivo final das abordagens

(auto)biográficas é contribuir para a elaboração de uma teoria da formação dos adultos, ainda que não se possa lá chegar sem passar por uma reflexão centrada no nosso próprio processo de formação.

*
* *
* *

Creio que não é útil, nem desejável, ir mais longe nesta descrição metodológica. Há um tempo para a palavra e um outro para o silêncio. Antes porém de adoptar a sugestão de Camus - "um homem é mais homem pelas coisas que cala do que pelas coisas que diz" (Camus, s.d., p. 83) - permitam-me duas derradeiras reflexões.

A primeira, para assinalar que as ideias anteriores assumem uma maior amplitude no contexto da **formação de formadores** que é, obviamente, uma formação ao segundo nível. Aqui, as **abordagens (auto)biográficas** tornam-se quase uma exigência, pois é impossível imaginarmos alguém que orienta actividades de formação sem nunca se ter interrogado seriamente sobre o que significa *formar*, sobre os processos através dos quais os adultos *se formam*. Aliás, a maioria dos formadores adquiriram o seu estatuto após uma série de experiências pessoais e profissionais e sabem que o ofício de formador não se aprende através de cursos ou seminários, mesmo quando compreendem a necessidade de dominar certos instrumentos tecnológicos, como o audiovisual ou a informática (Dominicé, 1987). Será que **formar formadores** não é, sobretudo, ajudá-los a reflectir nas razões porque pensam o que dizem e no modo como justificam o que fazem, utilizando o grupo como um lugar de interacção que permite a *cada um* uma melhor compreensão das diferenças e das divergências em relação a outras práticas educativas e a outras concepções da formação (Dominicé, 1987)? Será que é legítimo continuarmos a considerar o acto de formação como um acto banal que se efectua na continuidade de um conhecimento especulativo ou prático: "a quem sabe alguma coisa, ou a quem sabe fazer alguma coisa, parece fácil e natural transmiti-lo a outros" (Ferry, 1987, p. 41)? A importância social, cultural e económica de que a formação está impregnada nos tempos de hoje não autoriza ninguém a ignorar a complexidade técnica e científica de que ela se reveste, sob pena do que outrora poderia ter sido considerado uma ingenuidade, ter de ser encarado doravante como uma desonestidade.

Mencionamos a complexidade técnica e científica da formação. É justamente a este propósito que gostaríamos de avançar a segunda reflexão anunciada. Toda esta intervenção rodou à volta da **persona** enquanto referência central de todo e qualquer projecto de intervenção na área da formação. Este enfoque não legitima, todavia, nenhuma estratégia de formação que não valorize, simultaneamente, o **espaço profissional e institucional** em que os formandos estão inseridos. Hoje em dia é impensável estruturar planos de formação que não contribuam para uma mudança efectiva das práticas profissionais e das dinâmicas institucionais. A formação tradicional intervem ao nível do saber individual. A formação- acção transforma o indivíduo, o grupo e a instituição, não apenas nos seus saberes, mas também nas suas práticas (Ollagnier, 1987). É por isso que as perspectivas abertas pela **investigação-acção** têm tido uma tão grande aceitação no "universo da formação". É por isso também que temas como a "formação em alternância" ou a "formação-inovação" são

parte integrante do património técnico e cultural de qualquer **formador** neste final do século XX. Reclamar uma nova *visão da formação* não significa ser menos rigoroso na planificação, na realização e na avaliação das acções de formação. Bem pelo contrário. Ao dimensionar toda a complexidade dos processos de formação, as **abordagens (auto)biográficas** cruzam-se com os enormes desenvolvimentos teóricos e metodológicos que nos últimos anos têm tido áreas como a *gestão estratégica dos recursos humanos*, a *gestão previsional dos empregos* ou a *engenharia da formação* (11). É no encontro destas duas perspectivas que a formação poderá, enfim, encontrar a sua "carta de alforria" e assumir plenamente a sua maioridade técnica e científica.

*
* *
*

Agora sim. Chegou o tempo de calar.

Dizendo com E. Morin que "as verdades polifónicas da complexidade exaltam, como me compreenderão aqueles que, como eu, asfixiam no pensamento fechado, na ciência fechada, nas verdades limitadas, amputadas, arrogantes" (Morin, s.d., pp. 212-3). A *descoberta científica* e a *formação do homem* têm que voltar a ser esse o risco que alguns quiseram reduzir a uma "certeza medíocre", têm que voltar a ser essa aventura que alguns quiseram reduzir a uma "actividade banal". É por isso que o **método (auto)biográfico**, a "ciência da produção do homem concreto" (Pineau, 1980, p. 35), é uma proposta tão apaixonante. É provavelmente verdade que num homem sempre subsiste qualquer coisa de irredutível que nos escapa, pois, como afirmava Sartre, o homem caracteriza-se, antes de mais, pela capacidade de ultrapassar uma situação, pelo que consegue fazer do que os outros fizeram dele (Sartre, 1960, p. 63).

Notas

- (1) Ver, a este propósito: Nóvoa, A. *Le Temps des Professeurs*, Lisboa, INIC, vol. I, 1987, pp. 57 e seguintes.
- (2) Esta obra foi editada em português com prefácio de António Sérgio e tradução de Álvaro Viana Lemos e J. Ferreira da Costa: Adolfo Ferrière, *Transformemos a escola*, Paris, Livraria Francesa e Estrangeira Truchy-Leroy, 1928, pp. 11-16.
- (3) Esta autobiografia manuscrita de António Sérgio (a cuja publicação procederemos brevemente) encontra-se guardada num *Livre d'Or* do Instituto Jean-Jacques Rousseau de Genève (Suíça). O manuscrito não está datado, mas deve ser de 1915, na altura em que António Sérgio frequentava, juntamente com sua mulher, o referido Instituto.
- (4) Este Relatório foi publicado em português: Edgar Faure (coord.), *Aprender a Ser*, Lisboa, Livraria Bertrand, 3ª edição, 1981.
- (5) Ver, a este propósito, o interessante texto de Pierre Dominicé: "Le dilemme de la formation des formateurs", in *Actualités et perspectives de l'éducation des adultes* (coord. de Matthias Finger e Christine Josso), Genève, Cahier n° 46 de la Section des Sciences de l'Éducation, 1987, pp. 47-60.
- (6) Este parágrafo é inspirado no texto de fundamentação do Projecto DELTA

(Desenvolvimento do Ensino Europeu através do Progresso Tecnológico), aprovado pela Comissão das Comunidades Europeias o ano passado.

- (7) Este parágrafo é retirado do *Projecto Global de Actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo*, 1986, p.18.
- (8) Ver o interessante texto de Matthias Finger, "L'horizon bouché de la civilisation industrialisée avancée: Repenser l'épistémologie de la recherche et de la formation à partir des adultes", in *Actualités et perspectives de l'éducation des adultes*, op. cit., pp. 99-112.
- (9) Sobre este conceito remete-se o leitor para a consulta dos documentos de base produzidos pela Escola de Francfort, nomeadamente por Jürgen Habermas.
- (10) Esta metodologia é largamente inspirada na abordagem que tem sido desenvolvida nos últimos anos por Pierre Dominicé (Universidade de Genève). Cf., além dos textos já citados: "La formation continue est aussi un règlement de compte avec sa scolarité" *Education et Recherche*, n° 3/1986, pp. 63-72; e, "La biographie éducative: un itinéraire de recherche", *Education Permanente*, n° 72-73, 1984, pp. 75-86.
- (11) Ver, a este propósito, os últimos livros publicados por Guy Le Boterf: (em colaboração com Paul Dupouey e François Viallet) *L'audit de la formation professionnelle*, Paris, Les éditions d'organisation, 1985; (em colaboração com Pierre Lessard) *L'ingénierie des projets de développement*, Montréal, Agence d'ARC inc., 1986; e, *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Paris, Les éditions d'organisation, 1988.

REFERÊNCIAS

- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique*. Paris: PUF.
- Balandier, G. (1983). *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 74.
- Camus, A. (s/d). *O mito de sísifo*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Dominicé, P. (1984). Les modes d'élaboration et de traitement de la biographie éducative. *Approches biographiques de processus de formation*, Genève, Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, Série Recherches n° 8.
- Dominicé, P. (1987). Le dilemme de la formation des formateurs. In *Actualités et perspectives de l'éducation des adultes*. Genève, pp. 47-60.
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O método (auto) biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H./Ministério da Saúde.
- Ferry, G. (1987). Au détour de la formation: le contrepoint de la recherche. *Recherche et formation*, 1.
- Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod, 1987.
- Furter, P. (1979). Du mythe de l'enfance à l'utopie concrète de l'inachèvement de l'adulte. In P. Furter & G. Raullet (Eds.) *Stratégies de l'utopie*. Paris: Editions Galilée.
- Gorz, A. (1977). Le programme caché de l'éducation permanente. In H. Dauber e E. Verne (Eds.) *L'école à perpétuité*. Paris: Seuil.
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.
- Illich, I. (1977). *Le chômage créateur*. Paris: Seuil.
- Jacquard, A. (1987). *On n'apprend pas tout seul* (CRESAS) Paris: Les Editions ESF.
- Jobert, G. (1984). Les histoires de vie: entre la recherche et la formation. *Education Permanente*, 72-73.
- Morin, E. (s/d). *O paradigma perdido: a natureza humana*. Lisboa: Publicações Europa-

América.

- Nóvoa, A. & Finger, M. (Eds. (1988). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, D.R.H./Ministério da Saúde.
- Ollagnier, E. (1987). De la formation-connaissance à la formation-action. *Actualités et perspectives de l'éducation des adultes*, pp. 3-18.
- Pineau, G. (1980). *Vies des histoires de vie*. Montréal: Faculté de l'Education Permanente.
- Pineau, G. (1988). A autoformação no decurso da vida. In A. Nóvoa & M. Finger (Eds.) *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: D.R.H./Ministério da Saúde.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique*. Paris: Gallimard.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Edição "Livros do Brasil".
- Verne, E. (1977). Les coûts de l'éducation à vie. In H. Dauber e E. Verne (Eds.) *L'école à perpétuité*. Paris: Seuil.
- Vonèche, J. (1979). Utopie et psychologie de l'enfant et de l'adolescent. In P. Furter & G. Raulet (Eds.), *Stratégies de l'utopie*. Paris: Editions Galilée.

L' APPROCHE (AUTO) BIOGRAPHIQUE ET LA FORMATION DES ADULTES

Résumé - Cet article se divise en deux parties. La première partie cherche à analyser le modèle scolaire, en tant que manifestation de la modernité sociale, et à saisir deux mouvements pédagogiques qui, sous diverses formes, l'ont mis en cause: l'Education Nouvelle (années 20) et l'Education Permanente (années 70). La deuxième partie essaie de présenter la méthode (auto)biographique et son utilisation dans le cadre de la formation des adultes (surtout, de la formation des formateurs). A la fois instrument de formation et de recherche, l'approche (auto)biographique est soutenue dans la mesure où elle peut contribuer à l'élaboration d'une théorie de la formation des adultes.

THE (SELF) BIOGRAPHICAL APPROACH AND ADULT EDUCATION

Abstract - This paper is divided into two parts. The first one begins with an analysis of the school model as a form of social modernity, and it goes on with a reference to two movements that questioned it in the last decades: New Education (20's) and Permanent Education (70's). The second one introduces the (self)biographical method and its use within adult education (especially trainer's training). Considered as an instrument of both training and research, the (self)biographical approach is an important contribution to build a theory of adult education.

SOCIOMETRY IN THE CLASSROOM

W. R. Spence

Universidade de Ulster, Irlanda do Norte

Abstract - The value of sociometry for the study of patterns of interaction in the classroom is unquestionable. The aim of this article is to discuss a possible approach to sociometric analysis - the sociogram - which allows the teacher/researcher to understand group relationships, thus providing useful knowledge on how social groups work and on how people relate to one another within the group.

Sociometry is the name given to the study of human relationships as portrayed through the display of patterns of interaction in a group. It indicates individual acceptability by others.

Since to be socially acceptable is a desirable characteristic it is important for teachers to understand the factors which make children acceptable to one another. This can assist in the social training of such children.

The group relationships indicating degree of acceptability are depicted in terms of human choice as selection, rejection, or indifference. They may be conveniently and adequately represented symbolically by the appropriate use of a few conventional signs although the fullest interpretation of the resulting patterns improves with experience and practice. However even the most superficial examination of results usually yields more information than direct observation.

The value of sociometric techniques in the study of relationships within the classroom hardly needs to be demonstrated. It is possible, with a high degree of confidence in the results, to discover both the relative social status of the children and also the particular networks of relationships which tend to link them together. It must be remembered, of course, that the nature of the exercise determines the nature of the results. In a classroom, for example, children who are most often chosen by others might be said to have a high sociometric status but this does not necessarily indicate leadership qualities. In other words high social status in one context might simply mean that the children most often chosen are those who are most popular or whose social or personal characteristics make them pleasant companions. In another situation it might mean that they are the influentials or opinion leaders. The criteria to be applied to any one situation must be as specific as possible and it should also be recognised that choices made by the children will be more real if the activities to which they refer are actually within the range of

experience of the children. Additionally the children must believe that as a result of their choices there is at least the likelihood that changes they might want could actually happen.

For instance many of the class might wish to sit next to the best worker; some boys might wish to sit beside the prettiest girl! If we ask, for any reason, whom children would wish to sit beside we must on the basis of their responses try to make some changes in the seating arrangements even if not everyone can be fortunate enough to have their own choice realised. In this connection it is very sensible to phrase questions in such a way as to indicate particular choice possibilities e. g. not "who would you like to sit beside?" but "who would you like to sit beside at lunch?", "who would you like to sit beside in order to work at this subject?" etc. The normal school environment in which effective learning takes place and social values are developed is one of ever-changing complexity which tends to defy accurate verbal description. This can, in any case, be often unwieldy and, on occasions, can even be largely unintelligible. For example, in a group of ten people there are forty five possible separate pairs of individuals and in any one pair there can be any of six different possible relationships. These range from mutual attraction at one extreme to mutual repulsion at the other. There are, therefore, three hundred and fifteen possible two-person relationships to be found. When more than two people at a time are considered the mathematical possibilities rise to staggering proportions and obviously if sociometry had to be restricted to an examination of pairs of individuals there would be little point in spending much time on it.

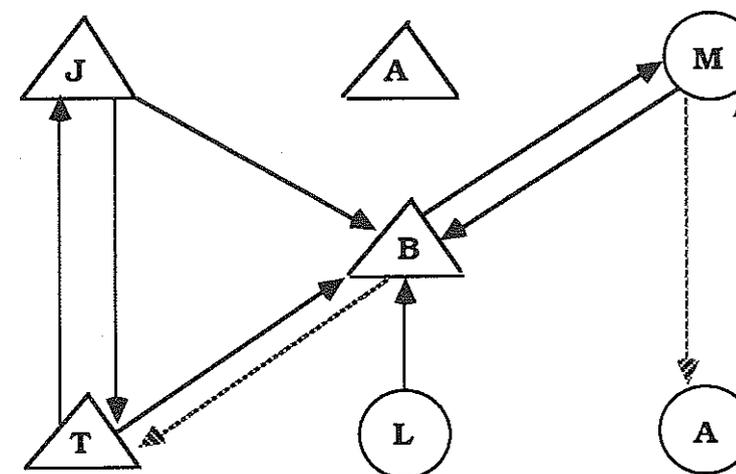
It is, however, in the larger unit of the group that sociometry demonstrates its utility and at one time it became fashionable in educational circles to publish articles relating to studies in the classroom. Such publications are much less common today. Perhaps this is because it is felt by some that there are few conceptual dimensions left to be explored or explained, so the major attraction of sociometry (to those who are aware of it at all) continues to rest on its utility as a form of shorthand which can capture symbolically the form of human interaction in a way which often brings to the attention of the observer features which would otherwise escape attention.

The point needs to be made, of course, that sociometry is not just a mechanistic representational device for portraying group interaction. It provides a genuine analytical approach supplying tools without which no teachers interventive repertoire could possibly be said to be complete. One of these is the sociogram, an example of which is given below.

Consider the description of a simple social group as it might be portrayed in words: John and Tom choose one another. John and Tom also choose Bill. Bill rejects Tom and is indifferent to John. Bill and Mary choose each other. Mary and Ann reject one another but Ann chooses Bill although this choice is not reciprocated in any way. Andy neither chooses nor is chosen. Lisa chooses Bill but gets no response.

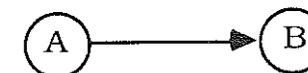
This is almost impossible for most people to remember accurately, indeed many would find it difficult even to grasp the nature of the relationships existing in the situation. Using sociometry it is comparatively simple to portray these relationships so that they may be readily identified.

Now look at the following diagram.

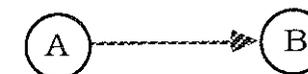


This pattern incorporates all the information known about relationships within the Group and is a good illustration of a sociogram which summarises all essential information neatly and effectively and is easy to understand even by the uninitiated.

Its essential features are simple in the extreme. Basically the fundamental relationship is depicted in the form

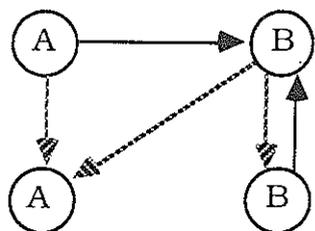


A and B indicate individuals and the line represents a positive choice directed from A to B. The choice could be of the form "A likes B", "A talks to B", "A moves towards B", or any thing else which demonstrates attraction or acceptance. The context determines the exact meaning because sociometric techniques are applicable only to specific situations at a particular point in time.

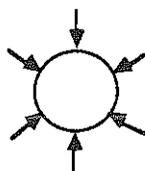


represents the negative aspect of choice i. e. rejection or repulsion. Where there is indifference or if no information is available about the nature or even existence of any relationship then no line can be drawn. 0 usually indicates a person but if sex differentiation is required then it is usual to show the male character as Δ , the female as \circ

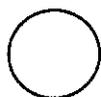
Look at the following simple situation:



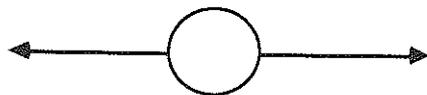
The diagram shows that **A** chooses **B** and rejects **C**, that **B** rejects both **C** and **D** and chooses no one, that **C** is rejected by **A** and **B** but neither chooses nor is chosen, and that **D** chooses **B** while rejected by **B**. It is useful to categorise individuals according to the nature of their acceptance and the few commonest terms used are the following:



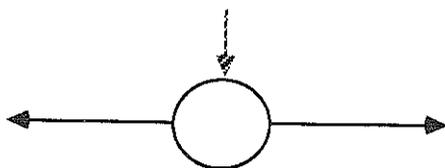
STAR - used to indicate the recipient of a large number of choices, sometimes described as "overchosen".



ISOLATE - a person who makes no choices at all and receives none at all, i. e., a relationship of mutual indifference to the remainder of the group.

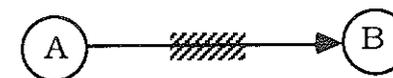


NEGLECTEE - this is a person who, although he makes choices, receives none at all.



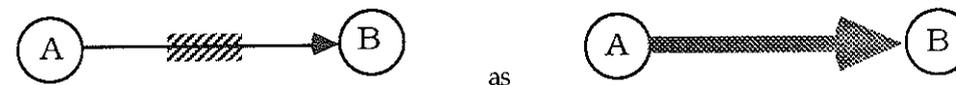
REJECTEE - this describes a person who is not chosen by anyone and is in fact rejected by one or more persons.

There are a great many refinements of presentation which may be learned in order to give a clearer picture of human interaction in a small group. For example if you were recording an actual discussion in progress you would probably find it fairly easy to record individual contributions quantitatively as follows. (Qualitative representation is an area for examination only by those very experienced in such analysis).



This could mean that **A** spoke to **B** five times. It is also possible to score ideas or separate points made in which case this would mean "A contributed 5 ideas to B" or "A made 5 distinct points to B", or whatever else is appropriate. Remember always that sociometry is a tool. The question of whether it is right or wrong does not arise; only whether it is or is not useful.

Usually a sociogram which involves representation of frequency as well as direction of interaction is easier to interpret if redrawn as follows.



The reader who wishes to know more about the actual techniques of sociometric recording is referred to the bibliography annexed, especially the programmed text.

One of the problems of classroom analysis lies in dealing with negative choices. While there can be little doubt that patterns of rejection might reveal feelings of antipathy very relevant to a particular research project it must be recognised that there are many legitimate objections to the inclusion of negative criteria in a sociometric test. Parents, teachers, education authorities and the teachers themselves may all have legitimate objections to any child being asked consciously to reject another. Some people feel unhappy about even having a situation in which comparisons can be made and perhaps some elite identified.

Even if no objections were to be voiced the teacher would do well to consider whether any undesirable consequences might result from a test including negative criteria e. g. at individual level there might be heightened feelings of personal rejection while at group level there could result increased cleavage between sub-groups.

Having said that it must still be recognised that without negative choices an incomplete picture must result.

However even an incomplete picture can demonstrate features such as group cohesion or group cleavage which might have escaped attention in the school situation as is illustrated below.

Leadership, of course, is not a quality or combination of qualities which can be studied in respect of an individual in isolation. Leadership arises only in the context of a group situation and in relation to the achievement of some goal. It is therefore a most suitable topic for analysis by sociometric means as the position of leader at a point in time may be readily identified by the location within a network of an individual having star characteristics.

The application by teachers of elementary sociometric techniques to the everyday classroom situation can be one of the most revealing approaches to understanding the basic processes of education in a democratic society.

RECOMMENDED READING

- Evans, K. M. (1966). *Sociometry and Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
 Gronlund, N. E. (1959). *Sociometry in the Classroom*. New York: Harper.
 Moreno, J. L. (1960) *The Sociometry Reader*. Glencoe: The Free Press.
 Northway, M. L. (1967) *A Primer of Sociometry* (2nd Edition). Toronto: University of Toronto.
 Spence, W. R. (1984) *Sociometric Techniques for Social Group Work* (a programmed text). Coleraine: University of Ulster Press.

A SOCIOMETRIA NA SALA DE AULA

Resumo - A sociometria assume um papel fundamental no estudo de padrões de interacção na sala de aula. O objectivo deste artigo é discutir uma abordagem particular da análise sociométrica - o sociograma - que permite ao professor/investigador compreender relações inter-grupo, tornando possível o estudo do funcionamento interno de grupos sociais.

SOCIOMETRIE DANS LA SALLE DE CLASSE

Résumé - La valeur de la sociométrie pour l'étude des patrons d'interaction dans la salle de classe est indiscutable. L'objectif de cet article est de discuter un abordage possible pour l'analyse sociométrique - sociogramme - ce qui permet au professeur/chercheur de comprendre des relations entre groupes, en fournissant ainsi des connaissances utiles sur la façon dont fonctionnent les groupes sociaux et comment les personnes y établissent des rapports.

A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO - APRENDIZAGEM DAS CIÊNCIAS

Manuel Sequeira e Laurinda Leite
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Neste artigo apresenta-se uma síntese das tentativas que, desde os finais do século XIX, foram efectuadas para introduzir a História da Ciência nos currículos de ciências. Em seguida discutem-se os potenciais problemas e as vantagens resultantes da utilização da História da Ciência no ensino das ciências. Decorrente das reflexões anteriores conclui-se que uma utilização adequada da História da Ciência pode contribuir não só para uma melhor compreensão dos conceitos e teorias científicas mas também para a construção de uma imagem mais correcta da ciência e dos cientistas. Defende-se a inclusão da História da Ciência nas disciplinas de ciências do ensino secundário, a criação de disciplinas de História e Filosofia da ciência nos cursos de formação de professores de ciências e a organização de cursos de actualização para os actuais professores de ciências.

Vivemos num período em que a ciência e a técnica gozam de uma grande popularidade e, simultaneamente, exercem uma grande influência sobre as nossas vidas. Se é verdade que, ao contrário do que pensa a maioria dos cidadãos, a ciência não resolve todos os nossos problemas, também é verdade que só atingimos o presente estado de desenvolvimento sócio tecnológico graças a um progresso da ciência e da técnica que, por isso mesmo, faz parte integrante da evolução do Homem. Não será portanto possível fazer uma adequada reconstrução da História sem ter em conta a ciência e a tecnologia enquanto instrumentos fundamentais de progresso da Humanidade. Por outro lado, a evolução da ciência e da técnica está cada vez mais dependente de decisões político-sociais pelo que será impossível compreender o estado actual da ciência e as suas características sem conhecer a História da Ciência.

Não negando à História da Ciência o direito de existir como disciplina independente, parece que ela deve ocupar um lugar na área das Ciências Humanas e Sociais e, por outro lado, na área das Ciências da Natureza. Aceitando a divisão que Sánchez Ron (1988) faz da História da Ciência, diríamos que nas disciplinas de Ciências Humanas e Sociais têm lugar os aspectos externos da História da Ciência, ou seja, o contexto (social, político e económico) que rodeia a actividade científica, enquanto que nas disciplinas de Ciências da Natureza têm lugar tanto os aspectos externos como os aspectos internos (evolução das ideias, teorias e experiências) da

História da Ciência, os quais, em conjunto, contribuiriam para uma clarificação do conceito de ciência e para uma melhor compreensão da natureza das teorias e da actividade científica.

De acordo com o título deste artigo, vamos aqui focar, de modo especial, a inclusão da História da Ciência em disciplinas de Ciências da Natureza (as quais, por uma questão de simplificação, passarão a ser designadas apenas por disciplinas de ciências), mas pensamos que alguns dos problemas que aqui vão ser abordados se colocariam também quando se tentasse incluir a História da Ciência em disciplinas de Ciências Humanas e Sociais.

A inclusão e/ou utilização da História da Ciência em disciplinas de ciências tem originado discussões e gerado, por vezes, algumas controvérsias entre cientistas e/ou educadores que possuem pontos de vista diferentes sobre uma possível contribuição do passado da ciência para a compreensão do seu presente e futuro, bem como para a formação dos indivíduos. De um lado têm estado aqueles que acreditam que o conhecimento científico do passado, que ainda tem interesse e utilidade, se encontra já absorvido nas teorias científicas actualmente aceites e que todo o restante conhecimento foi deixado de fora porque mais não era que resultado dos erros da ignorância (Costa, 1983). Para estes cientistas e educadores é suficiente e apenas importante aprender o conhecimento científico aceite e tentar explicar aquilo que ninguém ainda conseguiu explicar. Por isso, a História da Ciência não tem, segundo eles, qualquer contributo a dar para a Educação em Ciências. Do outro lado têm estado os que acreditam que "é necessário investigar o passado para compreender o presente e controlar o futuro" (Bernal, 1969, p. 28) e, por isso, defendem que a História da Ciência tem um papel importante a desempenhar na Educação em Ciências, quer do cidadão vulgar, quer do futuro cientista. É neste contexto que algumas tentativas, mais ou menos isoladas, têm sido efectuadas para introduzir alguma História da Ciência em disciplinas de ciências. Contudo, ainda não foi possível criar um consenso em torno da questão central que, no fundo, consiste em saber se devemos introduzir (e como) a História da Ciência no ensino das ciências.

Perspectiva histórica sobre a inclusão da história da ciência nos *curricula* de ciências

Nos finais do século XIX alguns professores ingleses incluíam já alguma História da Ciência nas suas aulas (Sherratt, 1982) pois acreditavam que isso constituía uma motivação para os seus alunos. A atitude destes professores viria mais tarde a ser apoiada e reforçada pela British Association for the Advancement of Science (BAAS) quando, em 1917, no seu relatório intitulado "Science teaching in the secondary schools" (BAAS, 1917), defendeu a necessidade e a possibilidade de demonstrar, através da História da Ciência, que a ciência é uma actividade humana que pode contribuir para o bem estar do indivíduo e encontrou, assim, uma forma de reagir aos ataques que os humanistas faziam já à ciência que recentemente havia sido introduzida nos *curricula* da escola secundária. De acordo com este mesmo relatório acreditava-se ainda num certo paralelismo entre o desenvolvimento intelectual do indivíduo e o desenvolvimento histórico da ciência, baseado na existência de três fases consecutivas de desenvolvimento - a fase do bonito e do maravilhoso, a fase da utilidade e a fase da sistematização - e defendia-se a utilização da História da

Ciência no ensino das ciências. Argumentava-se que ela permitiria que os três aspectos motivadores, em que se baseiam as três fases de desenvolvimento, estivessem presentes no ensino, tornando a ciência interessante para todos os alunos de todas as idades.

Em 1918 existiam já em Inglaterra disciplinas cujo conteúdo versava a História da Ciência em geral e outras que focavam alguns dos seus aspectos e que se destinavam tanto a futuros cientistas como a alunos que abandonariam a escola aos dezasseis ou dezoito anos (HMSO, 1918).

Embora a História da Ciência não fosse contemplada nos exames, alguns professores (Haywood, 1927) continuavam a usá-la nas suas aulas e, na década de trinta, havia já alguns cursos de pequena duração para professores de ciências e alguns graus superiores em História da Ciência (Sherratt, 1983). Contudo, e apesar do empenhamento de alguns professores, a inclusão da História da Ciência nas aulas de ciências apenas sofreu um desenvolvimento significativo no fim dos anos quarenta quando, em Harvard, Connant, acreditando que era mais fácil compreender a natureza da ciência se se estudasse o modo como ela se desenvolveu desde as suas origens, introduziu na educação geral em ciências a história de casos da ciência (do inglês, History of Science Cases) (Russel, 1981).

O movimento a favor da utilização da História da Ciência em educação atingiu o seu auge na década de sessenta com o desenvolvimento, também em Harvard, do Projecto Física (Holton e outros, 1970a) cujos autores acreditavam que a apresentação dos temas numa perspectiva histórica e cultural ajudaria os alunos a encarar a Física como actividade humana, multifacetada e maravilhosa, que ela realmente é (Holton *et al.*, 1970 b). Contudo, apesar das vantagens que foram sendo apontadas ao longo dos anos, da organização de conferências e seminários sobre o tema em questão e dos esforços de pessoas como as do Projecto Física, a História da Ciência tem encontrado, nesta última década, uma grande resistência à sua entrada na Educação em Ciências (Bevilacqua & Kennedy, 1983). Como exemplo cita-se o caso da América Latina onde os positivistas lógicos, que até 1980 dominaram o ensino das ciências, se opunham à apresentação de uma perspectiva histórica da ciência (Saldaña, 1983). Pelo contrário, na mesma época, em Inglaterra, a Association for Science Education (ASE) defendia e justificava a utilização da História da Ciência na Educação em Ciências, afirmando que

"... a falta de oportunidade para explorar a História e a Filosofia da Ciência e para estudar a Ciência nos seus contextos sócio-económico e político é talvez o factor que mais contribui para a imagem da ciência construída pelos jovens.... Eles estudam o assunto isolado da sua história e contexto. ... A maior parte dos jovens ... não vêem a ciência como ela é - uma das mais importantes actividades culturais realizadas pelo homem." (ASE, 1979, p. 24).

Mesmo assim os programas e os manuais escolares ingleses reflectem pouco esta preocupação (Leite, 1986).

Em Portugal não se verificou ainda nenhuma tentativa sistematizada no sentido de introduzir alguma História da Ciência nas aulas de ciências e há mesmo ainda alguns cursos de formação de professores cujos planos curriculares não prevêem nenhuma disciplina sobre História e Filosofia da Ciência. Contudo, nas escolas

secundárias portuguesas alguns professores usam elementos da História da Ciência nas suas aulas mas apenas porque eles acreditam que isso constitui um benefício para os seus alunos (Leite, 1986).

Utilização da história da ciência no ensino-aprendizagem das ciências

As razões para a inclusão da História da Ciência no ensino das ciências têm raízes filosóficas e epistemológicas. Dependendo da concepção de ciência que se adoptar assim a História da Ciência terá um lugar mais ou menos importante a ocupar nos *currícula* e um papel mais ou menos importante a desempenhar no ensino das ciências. Aceitando uma concepção de ciência que acredite no progresso da ciência através de *um* método científico (como é o caso da corrente positivista, da falseonista, da kuhiana ou da lakatosiana), a História da Ciência não terá um lugar de destaque nem um importante papel a desempenhar no ensino das ciências, até porque ela poria em causa a existência de *um* método científico que essas correntes filosóficas, embora com argumentos diferentes, tanto defendem. Pelo contrário, aceitando a perspectiva do anarquismo metodológico de Feyerabend ou do sociologismo de Merton e de La Solla Price, e como defende Sánchez Ron (1988), a História da Ciência pode contribuir para demonstrar que os caminhos do progresso científico são por vezes sinuosos e escuros e que a criatividade, a crença e o anarquismo heterodoxo são características ocasionais da ciência.

Utilizar a História da Ciência ao serviço de uma dada concepção filosófica e tendo em vista os objectivos definidos para o ensino das ciências pode ser uma boa medida, mas pode também trazer alguns problemas que, embora não sendo muitas vezes evidentes para o professor, podem contribuir para a falsificação da História da Ciência bem como para uma incorrecta imagem da ciência, do conhecimento científico e dos cientistas.

Potenciais problemas na utilização da história da ciência

Quando se pensa em utilizar a História da Ciência no ensino das ciências enfrenta-se problemas que são essencialmente de duas ordens. Os primeiros são de ordem logística e têm a ver com os programas das disciplinas e com os materiais históricos disponíveis. No que respeita aos programas, que quase não contemplam a História da Ciência (Leite, 1986), são geralmente considerados pelos professores como bastante extensos e, por isso, torna difícil a utilização de estratégias que sejam relativamente mais morosas que as estratégias tradicionais. Esta dificuldade é agravada pelo facto de apesar da existência de uma grande variedade de materiais que podem ser usados para introduzir a História da Ciência numa aula de ciências e do relativamente grande número de obras já publicadas sobre a História da Ciência (Sánchez Ron, 1988), nem todos esses materiais serem adequados para utilizar numa aula de ciências, quer pela sua qualidade quer pela sua extensão e/ou profundidade. Convém aqui distinguir essencialmente entre dois tipos de materiais, os materiais originais e os materiais secundários, sendo os primeiros produzidos pelos cientistas mais ou menos individualmente ou pela comunidade científica, e os segundos da autoria e responsabilidade de pessoas que, de fora, observam a actividade científica

e sobre ela escrevem. Enquanto que os materiais originais podem ter uma linguagem demasiado técnica e especializada para determinados níveis de ensino, os materiais secundários nem sempre apresentam uma versão cientificamente correcta da História da Ciência. Faltam portanto conjuntos de materiais sobre a história dos vários temas programáticos, com boa qualidade científica e adequados aos alunos a que se destinam. Estes problemas de carácter logístico podem aumentar a dimensão dos problemas de ordem científico-pedagógica que, no entanto, podem existir independentemente dos outros.

Os problemas de ordem científico-pedagógica resultam essencialmente do conteúdo e estratégias adoptadas no ensino da História da Ciência. Sendo a História da Ciência usada como recurso e base de uma estratégia para o ensino de determinado conteúdo científico, ela fica, logo à partida, com um *status* diferente daquele que é atribuído ao conteúdo científico (actualmente aceite) que se pretende ensinar e é esse conteúdo científico que determina a História da Ciência a seleccionar e a incluir nas aulas. É nesta fase de selecção que interferem de modo especial as convicções filosóficas do professor e os objectivos de ensino a atingir nas aulas. Se se pretende ensinar ciências enquanto corpo de conhecimento aceite então, segundo Jung (1980), não se precisa da História da Ciência, uma vez que, segundo o mesmo autor, "a Ciência enquanto corpo de conhecimento é a-histórica". No entanto, Kuhn, preocupado em ensinar aos alunos "o paradigma do dia", tem uma posição diferente da de Jung e admite que se use a História da Ciência no ensino das ciências mas defende que ela seja distorcida a fim de não confundir os alunos e para que eles melhor possam compreender o paradigma aceite (Kuhn, 1970). Ensinar "o paradigma do dia" através da História da Ciência poderia ajudar os alunos a aprender algo mais do que ciência aceite, mas, se a História da Ciência for falsificada, tal como Kuhn sugere, muita da sua riqueza perder-se-á e o passado que apresentamos aos alunos será um passado que os kuhianos gostariam que existisse mas que, na realidade, nunca existiu.

Ao seleccionar elementos do passado para mostrar como a ciência progrediu até atingir o estado actual é difícil encontrar uma linha lógica de progresso científico (embora essa linha possa ser facilmente construída por falsificação da linha real de progresso) sem correr o risco da "quasi-história". O conceito de "quasi-história" foi usado por Whitaker (1979) para se referir à utilização do material histórico para construção de uma espécie de malha na qual os factos científicos se enquadram, fazem sentido e podem ser facilmente recordados, mas que não tem qualquer preocupação de apresentar a verdade histórica. Uma consequência imediata da "quasi-história" é que ela conduziria os alunos a pensar que o estabelecimento e a aceitação de leis e princípios científicos foi óbvia para qualquer pessoa enquanto que, na realidade, isso pode só ter acontecido em consequência de muito trabalho, discussão e até mesmo conflito. Uma vez que a "quasi-história" se preocupa com a fácil compreensão e o consenso, ela esconde os aspectos sociais da ciência e as controvérsias passadas que alguns deles envolvem, mostrando as descobertas científicas como perfeitamente triviais ou místicas e os cientistas como simples agentes de resolução de problemas triviais ou super-homens que, trabalhando individualmente e isolados do passado, repentinamente descobrem e fazem prevalecer as suas teorias. A ciência destes cientistas é assim apresentada como uma actividade intelectual que se desenvolveu continuamente e progressivamente até à presente "verdade" e onde a ordem lógica substitui a cronológica apesar de na realidade existirem casos em que estas duas ordens são

opostas uma da outra. Na verdade, é necessário ter um certo cuidado com a apresentação da verdade histórica sob pena de os estudantes de ciências poderem ficar perturbados com alguma arbitrariedade do processo de desenvolvimento científico. Contudo, falsificar o passado não será a melhor solução.

Ao introduzir a História da Ciência nas aulas de Ciências ela terá que ser simplificada até porque, de facto, não é possível numa disciplina de ciências ensinar os conteúdos científicos ditados pelos programas e a história completa desses mesmos conteúdos. Porém, ao simplificar a História da Ciência não a podemos reduzir às biografias dos cientistas porque, se não há mal em usar biografias e até se pode aprender algo importante com elas, o mesmo já não se passa quando a História da Ciência se identifica, talvez inconscientemente, com nomes e datas e se esquece tudo o que está para além deles.

Neste processo de simplificação da História da Ciência, com correcção histórico-científica, tanto a formação dos professores como os materiais disponíveis são factores muito importantes. Enquanto que um professor com pouca formação em História da Ciência pode ter dificuldade em seleccionar material histórico, porque não o conhece ou não possui critérios para fazer uma selecção adequada, um professor com sólida formação no assunto é capaz de ser tentado a introduzir demasiada História da Ciência nas suas aulas e a não ter disponibilidade para prestar suficiente atenção aos problemas de aprendizagem e às ideias e significados dos seus alunos (Jung, 1980).

Numa discussão histórica de um tema científico é por vezes impossível encontrar "a resposta correcta" para algumas perguntas e parece que tanto professores como alunos de Ciências têm uma certa dificuldade em aceitar, pelo menos temporariamente, várias respostas como sendo possíveis ou uma resposta que parece ser a melhor (Both, 1977), pois ainda acreditam na ciência objectiva, detentora da verdade absoluta, que se consegue alcançar através de *um* método científico que conduz sempre a *uma* resposta correcta.

Esta pouca abertura para uma forma nova de encarar a ciência em conjunção com todos os outros potenciais problemas anteriormente referidos pode facilmente levar a uma utilização pobre e/ou mesmo incorrecta da História da Ciência. Contudo, alguns dos problemas aqui referidos, a propósito da utilização da História da Ciência, colocam-se também em relação a outros recursos e estratégias e nem por isso deixamos de os usar sem antes avaliar as desvantagens e as vantagens que advêm da sua utilização.

Potenciais vantagens resultantes da utilização da história da ciência

Embora não exista evidência conclusiva, a utilização da História da Ciência parece ser potencialmente vantajosa (Jung, 1980) por dois motivos principais. Um destes motivos tem a ver com a compreensão dos conceitos, princípios, leis e teorias aceites pela comunidade científica, podendo para isso contribuir, de modo muito particular, a História interna da Ciência. O outro motivo prende-se com o próprio conceito de ciência e com a actividade científica, contribuindo para ele tanto a História interna como a História externa da Ciência.

Sabe-se actualmente que, nos seus esforços para compreender o mundo que as

rodeia, as crianças constroem ideias que, muitas vezes, diferem das ideias aceites pela comunidade científica. Estas ideias interferem com a aprendizagem escolar das Ciências (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Osborne & Freyberg, 1985) podendo resistir ao ensino e encontrar-se ainda em estudantes no fim de cursos superiores de ciências (Sequeira & Leite, 1987; Sequeira & Leite, 1988). Sabe-se ainda que algumas das ideias construídas pelas crianças têm alguma semelhança com ideias que foram no passado aceites pelos cientistas de então e que hoje fazem parte da História da Ciência. Embora alguns investigadores (Driver, Guesne & Tiberghien, 1985; Saltiel, 1987) defendam que estas ideias das crianças, frequentemente designadas por ideias aristotélicas, diferem das dos cientistas em termos de coerência, tem-se verificado (Driver, 1981) que elas estão muito enraizadas nas estruturas cognitivas das crianças pelo que, de acordo com Ausubel (1978), constituem o factor mais importante que influencia a aprendizagem, devendo portanto ser tomadas como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem a fim de que a mudança conceptual e a aprendizagem significativa possam ocorrer. Apesar da existência de algumas diferenças entre as ideias aristotélicas e as ideias da História da Ciência, o paralelismo que entre elas existe tem sido suficiente para levar alguns investigadores (Strike & Posner, 1982; Gilbert & Zylbersztajn, 1985; Izquierdo, 1988) a acreditar que a História da Ciência (especialmente a História interna) pode contribuir, de forma bastante positiva, para o processo de mudança conceptual dos alunos. Como Lind (1980) afirmou,

"A História da Ciência oferece o material adequado para ilustrar a modificação e revisão, a rejeição e readopção de modelos, a sua relatividade e dependência da ideologia vigente ... [e] ... os alunos podem criticar os modelos históricos mais facilmente que os seus próprios modelos."

A História da Ciência pode assim contribuir para que os alunos se sintam mais à vontade não só para apresentar ao professor e aos colegas as suas próprias ideias sobre o mundo mas também para as discutir e avaliar, melhorando a comunicação na sala de aula e facilitando o papel diagnosticador do professor que, adoptando uma metodologia de ensino baseada numa concepção construtivista da aprendizagem, ocupa um lugar de primordial importância no processo de mudança conceptual.

Mas para além de contribuir para a aprendizagem de conceitos científicos, a História da Ciência pode também dar uma importante contribuição para a consecução dos objectivos do ensino das ciências que dizem respeito à natureza do conhecimento científico e ao conceito de ciência. De facto, permitindo aos alunos constatar como os modelos em ciência são modificados e adaptados a novos dados (experimentais ou teóricos), descobertas e progressos de outros ramos do saber, como os aspectos sociais, económicos e políticos, e até a crença pessoal, a persistência e a criatividade interferem na construção e aceitação desses modelos, a História da Ciência está a dar-lhes oportunidade de "ver" a natureza real do conhecimento científico. Os alunos poderão assim aperceber-se como, ao contrário do que muitas pessoas pensam, o conhecimento científico é provisório, em certa medida subjectivo e tem uma autoridade que lhe advêm, não da utilização de *um* método científico, mas antes do seu reconhecimento pela comunidade científica. Este aspecto é importante e há mesmo quem defenda (Griesemer, 1985) que a falta de conhecimento dos reais procedimentos

da ciência leva os alunos a encará-la como resultado do seguimento de receitas, que conduzem sempre a um único resultado já esperado, e desenvolve neles atitudes negativas face à ciência que, pensam os alunos, não tem a ver com a pessoa humana nem se compadece com os sentimentos. Este problema tem afligido já países, como por exemplo o Reino Unido, onde se verifica um afastamento em relação a algumas Ciências e, de um modo especial, das raras em relação à Física (Nellist & Nicholl, 1986). Uma adequada utilização da História da Ciência poderia mostrar como a ciência é construída pelo homem e pode, se ele souber servir-se dela, ser um bem inestimável. As tragédias que vulgarmente são atribuídas à ciência não são de facto da sua responsabilidade mas antes resultam de uma incorrecta ou mesmo irresponsável utilização por parte do homem.

Quando se utiliza a História da Ciência no ensino das ciências os alunos podem verificar como as teorias actualmente aceites evoluíram em consequência de uma actividade humana, colectiva, desenvolvida num contexto socio-histórico-cultural (que também evoluiu ao longo dos tempos) e, desta forma, apreciar o significado cultural e a validação dos princípios e teorias científicas à luz do contexto dos tempos em que foram aceites. Isto só será possível, e aqui surge outra vantagem da utilização da História da Ciência, se os alunos tiverem oportunidade de reflectir sobre o passado para os ajudar a compreender o presente e preparar para enfrentar o futuro numa sociedade científica e tecnologicamente avançada como, cada vez mais, é aquela em que vivemos.

Conclusões

A necessidade de cidadãos cientificamente educados e de bons cientistas faz com que valha a pena e seja necessário investir no ensino das ciências a fim de que ele se torne mais eficaz. Um dos recursos que, pelas potencialidades que parece apresentar, tem ocupado a atenção de muitos educadores preocupados com a necessidade de melhorar o ensino das ciências é a História da Ciência. Não se pode contudo ingenuamente acreditar que utilizar alguma História da Ciência no ensino das ciências é necessariamente melhor do que não fazer qualquer referência histórica uma vez que, se for incorrectamente utilizada, a História da Ciência pode apresentar aos estudantes de ciências ideias e imagens falsas sobre a ciência e os cientistas e um passado como se gostaria que ele tivesse sido em vez do passado que realmente foi. Mas, se for correctamente utilizada, a História da Ciência pode dar aos alunos uma imagem correcta da ciência e dos cientistas, evidenciando as inter-relações entre a ciência, a tecnologia, a sociedade e as outras áreas de conhecimento.

A utilização correcta da História da Ciência passa, não só, por uma selecção e simplificação adequada da História da Ciência a utilizar, mas também pela identificação e selecção dos materiais/recursos históricos mais adequados aos alunos. Para além disso, e devido à imagem estereotipada que os alunos possuem da ciência, é necessário fazê-los sentir que a inclusão de referências históricas, mais ou menos extensas e profundas, não é uma questão de gosto ou de estilo do professor, mas antes é uma estratégia que lhes facilita a tarefa de aprender ciências de uma forma significativa e que contribui positivamente para a sua formação geral. Coloca-se então ao professor de Ciências a questão de saber como tornar a História da Ciência

significativa para os seus alunos. Parece que este processo se deve iniciar com a consciencialização dos alunos sobre o paralelo frequentemente existente entre o crescimento do conhecimento científico e o crescimento cognitivo do indivíduo (Gee, 1978; Gilbert & Zylbersztajn, 1985). Para isso ter-se-á que começar por diagnosticar, directamente ou com base na literatura já existente, as ideias dos alunos sobre o tema a estudar e depois usar uma metodologia de ensino baseada numa concepção construtivista da aprendizagem, segundo a qual o professor será uma espécie de guia que ajuda os seus alunos a caminhar conceptualmente desde a época histórica "em que eles se encontram" até à época presente "onde está a comunidade científica". Contudo, "a viagem" não deverá terminar com o estudo do presente mas antes com a previsão do futuro a fim de que o carácter não definitivo do conhecimento científico seja reforçado e a criatividade dos alunos seja desenvolvida. Esta metodologia constitui um desafio para os professores habituados à "estratégia da resposta correcta" uma vez que, para ser bem sucedida, ela requer mudanças profundas não só nas suas concepções de ensino e aprendizagem mas também na sua concepção de ciência. Contudo, acreditamos que o esforço valerá a pena, já que a inclusão da História da Ciência nas disciplinas de ciências parece ser uma estratégia que contribui para preparar cidadãos cientificamente cultos e capazes de tomar decisões sobre problemas sociais, com base na compreensão pessoal dos processos científicos e tecnológicos do mundo em que vivem.

Implicações para a educação em ciências

Aceitando que, pese embora alguns potenciais problemas na sua utilização, a História da Ciência é um recurso potencialmente importante para o ensino das ciências, então será necessário tomar algumas medidas adequadas que permitam e/ou facilitem a utilização deste recurso, tanto ao nível do ensino das ciências no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário como ao nível da formação de professores. Ao nível do ensino das ciências, as medidas a tomar deveriam ter como objectivo tornar a História da Ciência uma parte integrante das unidades programáticas de Física, Química, Biologia, Geologia e outras disciplinas afins. Estas medidas traduzem-se, por um lado, num repensar dos programas e, eventualmente, numa redução do seu conteúdo, à semelhança do que, com o mesmo objectivo, foi recomendado em Inglaterra pela *Association for Teacher Education* (ASE, 1979). Por outro lado, é necessário recolher e organizar materiais históricos e mesmo preparar pequenas publicações adequadas para professores e alunos embora para os últimos possa, por vezes, ser suficiente uma correcta abordagem histórica, devidamente fundamentada e ilustrada, que os autores de manuais escolares venham a incluir nos seus livros a par do conteúdo científico exigido pelos programas das respectivas disciplinas. Na elaboração destes materiais teriam um importante papel a desempenhar não só o Ministério da Educação mas também as associações que reúnem professores de ciências, cientistas, historiadores e filósofos da ciência (por exemplo, a Sociedade Portuguesa de Química e a Sociedade Portuguesa de Física), as quais poderiam recorrer à colaboração de associações congéneras que, noutros países, estão também empenhadas neste tipo de trabalho.

No que respeita à formação de professores, sabe-se (Leite, 1986) que a grande

maioria dos actuais professores de ciências nunca frequentou qualquer curso/disciplina de História da Ciência e que há ainda cursos de formação de professores de ciências que não prevêm no seu plano curricular qualquer disciplina de História ou Filosofia da Ciência (exemplos: Licenciatura em ensino de Física e Química e Licenciatura em ensino de Biologia e Geologia, na Universidade do Minho). Assim, é necessário formar os professores em História da Ciência a fim de que eles a possam usar mais fácil e correctamente nas suas aulas. No que respeita aos actuais professores de ciências, a sua formação poderia ser feita em cursos de curta duração, a organizar a nível regional pelas Direcções Gerais do Ensino Básico e Secundário em colaboração com as Universidades e Institutos Politécnicos. Por outro lado, o primeiro passo a dar relativamente à formação dos futuros professores, deveria, a nosso ver, consistir na reformulação (quando necessário) dos *curricula* a fim de que todos os estudantes desses cursos obtivessem uma formação mínima em História e Filosofia da Ciência, a qual deveria depois ser continuada e actualizada ao longo da vida profissional. Sem prejuízo da inclusão da História da Ciência que se achar conveniente nas diferentes disciplinas de especialidade pertencentes aos cursos superiores, parece-nos que a História da Ciência deve a este nível ser uma (ou também uma) disciplina independente, uma vez que os estudantes já possuem capacidades mentais e conhecimentos de outras disciplinas que lhes permitem compreendê-la como tal e que só estudando-a a um nível relativamente profundo adquirirão os conhecimentos históricos mínimos necessários que lhes permitirão compreender o que é e como evolui a ciência e, mais tarde, apresentar correctamente a História da Ciência aos seus alunos, tirando partido dela para um mais eficaz ensino das ciências.

REFERÊNCIAS

- ASE (1979). *Alternatives for science education*. Hatfield: ASE.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. São Paulo: Editora Interamericana.
- Bernal, J. (1969). *Science in History*. Herts: Pelican Books.
- Bevilacqua, F. & Kennedy, P. (Eds) (1983). *Proceedings of the International Conference on: Using History of Physics in innovatory Physics Education*. Pavia: University of Pavia.
- Both, R. (1977). The History of Science a problem in curriculum change. *The Australian Science Teachers Journal*, 23(2), 43-51.
- BAAS (1917). *Report on Science teaching in Secondary Schools*. London: BAAS.
- Costa, A. (1983). Do uso da História da Química no seu ensino. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Química*, 15/16, 12-15.
- Driver, R. (1981). Pupils' alternative frameworks in science. *European Journal of Science Education*, 3(3), 93-101.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's ideas in science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Gee, B. (1978). Models as a pedagogical tool: can we learn from Maxwell?. *Physics Education*, 13 (5), 287-290.
- Gilbert, J. & Zylbersztajn, A. (1985). A conceptual framework for science education: the case study of force and movement. *European Journal of Science Education*, 7 (2), 107-120.
- Griesemer, J. (1985). Philosophy of science and "the" scientific method. *The American Biology Teacher*, 47 (4), 211-215.
- Haywood, A. (1927). The fundamental laws of chemistry. *The School Science Review*, 9 (34), 91-93.
- HMSO (1918). Report of the committee appointed by the Prime Minister to inquire the position of Natural Science in the educational system of Great Britain (Thompson Report). In *Reports from Commissioners-5-Education*. London: Governmental Publications.
- Holton, G. e outros (1970a). *The Project Physics Course*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Holton, G. e outros (1970b). *Project Physics Text*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Izquierdo, M. (1988). La contribucion de la teoria del flogisto a la estructuracion actual de la quimica. Implicaciones didacticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 67-74.
- Jung, W. (1980). *History of science in science teaching: Pro and contra*. Comunicação apresentada no Instituto de Didactica da Física da Universidade de Frankfurt.
- Kuhn, T. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª. edição). Chicago: University Chicago Press.
- Leite, L. (1986). *Teaching science through history: A comparative study in England and Portugal of the use of the history of science in the teaching in physical sciences*. Dissertação de mestrado. Londres: Universidade de Londres.
- Lind, G. (1980). Models in Physics: some pedagogical reflexions based on the history of science. *European Journal of Science Education*, 2 (1), 15-23.
- Nellist, J. & Nicholl, B. (1986). *The ASE Science Teachers Handbook*. London: Hutchinson.
- Osborne, R. & Freyberg, P. (1985). *Learning in Science: The implications of children's science*. London: Heinemann Educational.
- Russell, T. (1981). What history of science, how much and why?. *Science Education*, 65 (1), 51-64.
- Saldaña, J. (1983). Recent developments in Latin America Countries. In Bevilacqua, F. & Kennedy, P. (Eds) (1983). *Proceedings of the International Conference on: Using History of Physics in innovatory Physics Education*. Pavia: University of Pavia.
- Saltiel, E. (1988). Qu'apprend-on d'une comparaison entre raisonnements spontanés des élèves et modèles physiques anciens?. In Sequeira, M., Leite, L. & Freitas, M. (Eds) *Actas do 1º Encontro sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Sánchez Ron, J. (1988). Usos y abusos de la Historia de la Física en la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (2), 179-188.
- Sequeira, M. & Leite, L. (1987). The role of the History of Science in science curricula. Comunicação apresentada na 12ª Conferência da Association for Teacher Education in Europe. Berlim: Universidade Livre de Berlim.
- Sequeira, M., & Leite, L. (1988). Newton's third law: A study on secondary school and university students alternative conceptions. Comunicação apresentada na 13ª Conferência da Association for Teacher Education in Europe. Barcelona: Universidade de Barcelona.
- Sherratt, W. (1982). History of Science in the science curriculum: An historical perspective - Part I: Early interest and roles advocated. *The School Science Review*, 64 (227), 225-236.
- Sherratt, W. (1983). History of Science in the science curriculum: An historical perspective - Part II: Interest shown by teachers. *The School Science Review*, 64 (228), 418-424.
- Strike, K. & Posner, G. (1982). Conceptual change and science teaching. *European Journal of Science Education*, 4 (3), 231-240.
- Whitaker, M. (1979). History and quasi History in Physics Education - Part 1. *Physics Education*, 14 (4), 108-112.

L'UTILISATION DE L'HISTOIRE DE LA SCIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT - APPRENTISSAGE DES SCIENCES

Résumé - Cet article présente une synthèse des tentatives qui ont été effectuées, depuis la fin du XIX^{ème} siècle, pour introduire l'Histoire de la Science dans les *curricula* de sciences. On y discute, ensuite, les problèmes potentiels et les avantages résultants de l'utilisation de l'Histoire de la Science dans l'enseignement des sciences. A partir de ces réflexions, on arrive à la conclusion que l'utilisation adéquate de l'Histoire de la Science peut contribuer non seulement à une meilleure compréhension des concepts et des théories scientifiques mais aussi à la construction d'une image correcte des sciences et des scientifiques. On y défend l'inclusion de l'Histoire de la Science dans les disciplines de sciences de l'enseignement secondaire, la création de disciplines d'Histoire et de Philosophie de la Science dans les cours de formation des professeurs de sciences et l'organisation de cours d'actualisation pour les professeurs de sciences actuellement en service.

HISTORY OF SCIENCE IN SCIENCE TEACHING AND LEARNING

Abstract - In this article the authors summarize the attempts made to introduce the study of the History of Science in the school science curricula, since the end of the last century. Potential problems and advantages of the study of the History of Science are discussed. Based on the analysis made the authors concluded that an adequate study of the History of Science may contribute not only for a better understanding of scientific concepts and theories but also for a better attitude towards science and scientists. It is suggested the inclusion of History of Science in the secondary school curricula, the creation of new courses of History and Philosophy of Science in science teacher education programs and the organization of workshops and short courses for science teachers.

INSUCESSO, SOCIALIZAÇÃO ESCOLAR E COMPORTAMENTOS DIVERGENTES: UMA ABORDAGEM INTRODUTÓRIA

Almerindo Janela Afonso
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O autor procura numa breve retrospectiva chamar a atenção para alguns processos que ocorrem no contexto escolar e que interessam ao sociólogo da educação, na medida em que, entre vários motivos, podem contribuir para esclarecer o que se designa por insucesso na socialização escolar. De entre esses processos, ganham particular relevo aqueles que na literatura são, frequentemente, relacionados com a génese e o desenvolvimento de comportamentos divergentes. As características peculiares destes comportamentos - nomeadamente a sua visibilidade - podem, como o autor sugere, ser transformadas em indicadores do insucesso por parte da escola quando esta, eventualmente, não é capaz de assegurar com êxito a interiorização de certas normas e valores sociais.

A expressão *insucesso escolar* tal como é vulgarmente utilizada refere-se quase sempre a um conjunto de percentagens e números globais em torno de alguns **indicadores visíveis** de fracasso escolar dos alunos (reprovações, abandonos, repetências, etc.) (Fernandes, 1985). Do ponto de vista científico, e em particular na perspectiva sócio-organizacional, a expressão *insucesso escolar* é frequentemente polissémica, isto é, podendo esconder um leque de significados muito diferentes, não traduz sempre os mesmos resultados ou interpretações, uma vez que estes não são necessariamente produzidos a partir do mesmo paradigma teórico, ainda que se trate da análise da mesma problemática.

Assim, escolher como referência as finalidades gerais do sistema educativo ou a forma como cada escola estabelece os seus objectivos ou ainda as expectativas dos próprios alunos face à educação, implicará falar não de um, mas de diferentes insucessos (Pires, 1985).

Da mesma forma, tomar como dado adquirido que à escola não compete somente **instruir**, mas também **estimular e socializar**, implica a existência de insucessos diferenciados em cada uma destas finalidades educativas. Se há elevados índices de **insucesso na instrução** na actual escola portuguesa, apesar da sua estrutura organizacional e curricular estar quase exclusivamente voltada para atender aquela componente educativa (Formosinho, 1987a), é possível admitir que será também considerável o **insucesso na estimulação e o insucesso na socialização**.

Todavia, se o insucesso nestas duas componentes não aparece com tanta evidência nas estatísticas oficiais e educacionais é seguramente porque, de um lado,

supõe a construção mais rigorosa de "índices" ou sistemas de classificação (1) e, de outro, porque só importa medir aquilo que o presente sistema educativo tem como fundamental: instruir.

O **abandono escolar** é, contudo, um indicador disponível que pode ser utilizado na pesquisa do insucesso na socialização escolar, uma vez que ele traduz, com alguma probabilidade, um **insucesso educativo global** (Formosinho, 1985).

Sugere-se, todavia, que é absolutamente necessário encontrar novos indicadores, suficientemente consistentes e seguros, que possibilitem também um estudo objectivo do insucesso escolar, separando, para fins de análise, a componente de instrução das componentes de estimulação e socialização. Supõe-se que, deste modo, se chegaria a novas condições de possibilidade de evoluir da simples afirmação da existência do insucesso na socialização para a descrição da forma como este processo se gera e se desenvolve no contexto escolar. Consequentemente, tornar-se-ia mais fácil prever e acompanhar, na actual escola de massas, a evolução dos problemas decorrentes da subalternização das finalidades personalista e socializadora.

Alguns destes problemas, traduzidos sob a forma genérica de insucesso na socialização escolar, são neste texto brevemente sumariados.

A Socialização Escolar na Escola de Massas - a necessidade da problematização

Uma das características mais importantes da actual escola de massas é o facto de nela se encontrarem, lado a lado, crianças e jovens pertencentes a várias classes sociais. É, certamente, uma situação muito diferente daquela que caracterizava os antigos liceus e escolas técnicas: aqueles serviam sobretudo as classes médias e superiores e estas asseguravam uma posição de nível intermédio ou inferior aos jovens provenientes das classes populares (Valente, 1973).

Neste sentido, a génese e desenvolvimento de um processo de socialização escolar no contexto de uma sociedade submetida a um poder político autoritário - onde, inclusivé, a grupos sociais diferentes correspondiam escolas diferentes - é claramente distinto daquele que é exigido como condição de democracia na sociedade actual e que decorre, entre muitos outros factores, do facto de se abrir a porta da mesma escola a todos os grupos sociais, na perspectiva de uma mais ampla oportunidade de acesso e sucesso educativo (2).

Encontramos aqui o campo teórico da investigação recente de alguns autores portugueses (Mónica, 1978; Stoer, 1986; Formosinho, 1987c) que, entre outros, contribuíram para elucidar a forma como a estrutura política afecta a educação e, neste caso concreto, a problemática da socialização num quadro político autoritário.

Todavia, o objecto deste texto é, como atrás referimos, muito mais restrito. Não nos propomos desenvolver nem o tema da relação escola/sociedade, nem, muito menos, avançar em relação a um modelo possível de socialização escolar.

O que nos interessa referir é que qualquer modelo concreto de socialização escolar que possa adoptar-se na actual escola de massas, deve respeitar a diversidade de experiências vivenciais (sociais e familiares) dos seus alunos e ter em conta que, elas mesmas, são geradoras de expectativas e possibilidades desiguais.

Estas possibilidades desiguais evidenciam-se de diferentes formas. Uma delas,

por exemplo, ocorre no momento em que a transposição para o contexto escolar do **habitus** - "um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona em cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de acções" (Bourdieu, 1972, p. 178) - se revela, para determinados alunos, como uma barreira que impede a sua integração.

A escola, ao exercer o poder de impor certas normas, valores e crenças (3), tenta afirmar-se como o lugar por excelência do discurso competente - instância privilegiada do consenso em termos de valores e de cultura (4). Consequentemente, tende a desvalorizar todos os conhecimentos, valores e comportamentos que se afastem de um certo padrão cultural único e tido como melhor para todos os membros da sociedade. Dito de outra forma, a **cultura escolarmente digna** (5) transforma-se num **saber separado** que não é mais do que o resultado de uma certa **interdição/exclusão** (6) que pesa sobre um conjunto mais vasto de saberes sociais.

É esta exclusão que parece estar subentendida nas altas taxas de absentismo, na violência escolar e nas diferentes formas de recusa de aceitação das exigências académicas que, como diz Giroux (1984), podem ser entendidas como indicadores de que a escola refuta mais do que confirma as histórias, experiências e aspirações de certos grupos de alunos (7).

Se o saber é antes de mais o trabalho de clarificação das experiências imediatas (Chauí, 1982) - experiências que na acepção de Bourdieu constituem o **habitus** ou herança cultural - este trabalho não pode ser realizado enquanto a escola continuar a pensar a socialização como mera *transmissão* de conteúdos curriculares que, tal como os da componente académica, são igualmente vistos como susceptíveis de ser ensinados unilateralmente.

Esta atitude, como se depreende, reforça o papel do professor enquanto instrutor (agora também instrutor de valores) e continua a pressupor a prática educacional da antiga escola de elites, que explicitava, racionalizava e sistematizava valores sociais e familiares consensuais na classe média.

A actual escola de massas - que se caracteriza precisamente pela heterogeneidade social e cultural dos seus alunos e, consequentemente, pela diversidade de valores que eles trazem como referência - pode, mesmo assim, desconsiderar esta diversidade social e cultural e proceder como se continuasse a ser uma escola de elites, ou deixar de fazer socialização intencional e abrir a possibilidade de favorecer um clima educativo tipo "laissez-faire".

Não sendo, todavia, plausível admitir que a escola possa deixar por muito mais tempo de reconhecer a diversidade social e cultural que hoje a caracteriza, é de esperar que, ao assumir claramente a sua função de socialização, se transforme num espaço de problematização e de confronto pedagogicamente orientado de valores. Assim, sem que a socialização escolar possa ser entendida como **problematização**, todos os contributos recentes, na perspectiva inclusivé da educação moral, tardarão a encontrar o eco necessário nas nossas escolas e até na formação dos futuros professores (8).

Em resumo, a escola ao dar-se conta que, tal como na sociedade onde se insere, nela coexistem também valores e visões do mundo muito diferentes, não pode deixar de confrontar-se com eles, partindo para isso das próprias experiências de professores e alunos.

Será, pelo menos em parte, do confronto destas experiências particulares e

colectivas e dessa problematização que se constituirá também uma outra forma de acesso ao conteúdo das aprendizagens que constituem o *currículo oculto* (9).

Como, desse currículo oculto, "faz certamente parte um *currículo moral* também ele escondido, oculto e implícito" (Santos, 1985, p. 23) sugere-se que seja no âmbito da investigação respeitante a esta dimensão curricular, sobre a qual não recai habitualmente a atenção de educadores e pedagogos, que deva incidir a análise de diferentes problemáticas tais como as que dizem respeito:

- a) a uma reflexão ética sobre a posição da escola enquanto lugar privilegiado para o exercício de um certo poder de imposição normativa;
- b) às "atitudes de ambivalência" (10) de muitos jovens das classes desfavorecidas face aos valores e normas da cultura da classe média - aqui entendida como "cultura escolarmente digna"; e, por fim,
- c) aos comportamentos de indisciplina, desinteresse e até violência no seio da escola.

É especificamente a esta última problemática que faremos em seguida uma breve referência.

Comportamentos Divergentes e Insucesso na Socialização Escolar

Admitamos que há insucesso na socialização escolar quando a escola falha enquanto agência socializadora, isto é, quando não consegue cumprir as finalidades que neste domínio lhe são socialmente atribuídas.

Precisamente porque, como atrás referimos, este insucesso é mais difícil de caracterizar e quantificar, parece-nos ser necessário persistir (ainda que provisoriamente) na utilização de dados ou indicadores que se apresentam, em princípio, mais acessíveis à observação sistemática e à interpretação sociológica.

Assim, uma das possíveis incursões a esta problemática do insucesso na socialização escolar poderá fazer-se pela análise da génese e desenvolvimento daquilo que, frequentemente e em sentido lato, se designa por problemas de comportamento (11).

Por outras palavras, trata-se de reavaliar se o facto da escola não ser eventualmente capaz de impor com êxito a interiorização de certas normas e valores poderá estar correlacionado com alguns tipos específicos de comportamento (em particular o chamado comportamento desviante) (12) que certos grupos de alunos adoptam no contexto escolar e, também, fora dele.

No âmbito global desta problemática, são vários os autores que salientam a introdução a uma cultura estranha como fonte de conflitos potenciais, bem como a (in)capacidade de adaptação social à complexidade resultante da diferença de valores e padrões culturais, mais que a capacidade académica, como um teste decisivo para o comportamento e atitude face, inclusivé, à delinquência (Mannheim, 1985) (13).

Uma vez que o carácter introdutório deste texto não aconselha enveredar por uma análise da racionalidade subjacente às diferentes teorias sociológicas (ou que apresentam interesse sociológico) e que enformam a contribuição desses mesmos autores - condição indispensável a uma compreensão adequada da problemática em

questão - optámos por referir somente alguns dos tópicos que nos parecem mais provocadores e sugestivos e que mobilizámos a partir de perspectivas tão diferentes como sejam as do interaccionismo simbólico e as do funcionalismo.

Robert Merton (1970) é, sem dúvida, um dos mais conhecidos autores nesta última vertente da teoria sociológica. Na sua obra "*Social Theory and Social Structure*" recupera, dentro da tradição durkheimiana, o que se conhece, genericamente, por *teoria da anomia*. Ao conceber a estrutura social como um conjunto de valores normativos que governam o comportamento e como conjunto organizado das relações sociais, nas quais os membros de uma sociedade estão diferentemente implicados, Merton conclui que a anomia não é senão a consequência da disjunção entre o objectivo cultural do sucesso e a estrutura de oportunidades pela qual o objectivo deve ser alcançado (Merton, citado por Feldman, 1979). Neste quadro explicativo, o referido autor distingue cinco tipos de adaptação aos valores culturais, a saber: conformismo, inovação, ritualismo, retraimento e rebelião (Merton, 1970). À excepção do conformista e do ritualista, os outros três tipos de comportamento são entendidos como "desviantes". Situam-se neste caso o comportamento do inovador (que aceitando as metas e objectivos culturais aprovados, rejeita, todavia, os meios institucionalizados para os alcançar) e os comportamentos do retraído e do rebelde (que rejeitam, embora de maneira diferente, tanto os objectivos culturais como os meios institucionalizados para os alcançar).

Mantendo o pressuposto de que a "cultura dominante faz exigências incompatíveis para os indivíduos situados nas camadas inferiores da estrutura social" (Merton, 1970, p. 219) é, de facto, admissível que muitos indivíduos (até independentemente das suas origens sociais), embora aceitem os objectivos mais valorizados na sociedade em geral, possam rejeitar os meios considerados legítimos para os conseguir. Do mesmo modo, é também de admitir que haja indivíduos que não aceitam nem os objectivos nem os meios propostos socialmente como legítimos.

Acrescente-se ainda que, como o mesmo autor refere, a falta de oportunidades para realizar os objectivos culturais é tanto mais decisiva quanto mais se verificar no contexto de uma sociedade democrática - justamente pela ênfase e divulgação dada ao direito de igualdade de oportunidades (*ibidem*, p. 220).

Em síntese, o que acabámos de referir é, quanto a nós, útil para identificar os diferentes comportamentos numa situação social dada, mas é também sugestivo para a análise dos processos de socialização internos à própria escola, na medida em que esta se constitui, por excelência, como um dos "meios institucionalizados" para a prossecução de determinadas metas e valores culturais.

Neste aspecto, será razoável admitir que o insucesso na socialização escolar passa não só pela incapacidade frequentemente demonstrada pela actual escola de massas no sentido de contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo, (Pires, 1988) como também pelo impulso que ela própria dá, ou pelas condições que cria, para o surgimento de comportamentos divergentes. Este aspecto refere-se ao facto de que a escola é por vezes em si mesma, no sentido mertoniano, um claro exemplo da "disjunção" entre os objectivos e valores que propõe e a estrutura de oportunidades que oferece.

Outros autores que de forma mais específica se debruçaram sobre a escola parecem, embora por outras formas, ter chegado a conclusões similares. Um exemplo bastante elucidativo está num extracto da obra de Lacey (citado por Worsley, 1974),

que passamos a transcrever:

"[...] um rapaz que tem más notas está mais predisposto a criticar, a rejeitar ou a sabotar o sistema sempre que puder, pois é o sistema que o coloca numa posição de inferioridade. Um rapaz que tenha atingido a situação extrema deste processo poderá mesmo adoptar valores que sejam a rigorosa inversão dos valores definidos pela escola [...]. À medida que se desenrola este processo, o antiggrupo produz a sua própria dinâmica. Um aluno que se junte ao grupo porque as suas notas são más descobrirá que o grupo o vincula a um certo padrão de comportamento que exige que as suas notas permaneçam baixas e até se tornem cada vez piores".

Por outras palavras, a formação de valores que se ajustem a este novo tipo de comportamento tem lugar num grupo no qual todos *falharam* e onde o reforço mútuo é provocado pelo reconhecimento de que os problemas não são simplesmente individuais mas, concomitantemente, sofridos por um determinado tipo de alunos (Corrigan, 1979).

Na realidade, estes dois autores que acabámos de citar parecem retomar em certa medida a perspectiva culturalista já clássica de A. K. Cohen (citado por Herpin, 1982) quando afirma que:

"a condição crucial para a emergência de novas formas culturais é a existência de um certo número de actores em interacção recíproca, com problemas similares de ajustamento".

Para Cohen, as crianças das classes populares sofrem problemas de adaptação resultantes da contradição entre a socialização familiar e a socialização escolar, uma vez que o sistema de valores nos termos do qual a actuação das crianças é apreciada é o da classe média. Desta forma, a frustração resultante de um eventual insucesso, após se submeterem ao processo de "desculturação-aculturação", pode originar uma forte rejeição da escola e a formação de uma sub-cultura delinvente (Herpin, 1982).

Entre muitos outros, poderíamos apontar vários trabalhos (MacDonald, 1969; West, 1979; Hirschi, 1969; Rutter, 1979; Reynolds, 1976; Hargreaves, 1967; 1975), os quais encontraram correlações entre o insucesso escolar e a delinquência juvenil, ou procuraram verificar alguns processos internos à própria escola que funcionam como facilitadores ou entraves ao surgimento de comportamentos divergentes (14).

De entre estes processos ganham particular relevo os que dizem respeito ao interior da sala de aula e, especificamente, ao papel aí desempenhado pelo professor. Assim, por exemplo, não é de modo nenhum indiferente (quer sob o ponto de vista pedagógico, quer sob o ponto de vista sociológico) que o professor procure estabelecer as normas da sala de aula com base num consenso ou contrato entre ele e os seus alunos ou, pelo contrário, opte por impor a sua autoridade de forma unilateral. A escolha desta última alternativa pode dar origem a comportamentos "desviantes", caso os alunos se vejam impossibilitados de reduzir por outra forma o desequilíbrio da relação que aquela situação representa, ou, então, invertê-la a seu favor (Estrela, 1984).

Se o sucesso ou insucesso na socialização pode depender, entre outros factores, das ligações, compromissos e convicções que estão presentes ou ausentes na relação

interpessoal (Hirschi, citado por Feldman, 1979), então torna-se particularmente fecundo que o sociólogo investigue a sala de aula, pois ela é, por excelência, um espaço onde ocorrem diferentes e complexos processos de interacção humana.

Nesta linha, gostaríamos de referir o fenómeno da **interacção selectiva** na escola de massas, que chama a atenção para os mecanismos conscientes ou inconscientes que levam os professores a interagir de forma diferenciada com os seus alunos, ao nível da sala de aula (Gomes, 1987). Relações interpessoais privilegiadas com determinados tipos de alunos - geralmente com aqueles que os professores consideram "alunos ideais", podem provocar nos outros (os que, por oposição, seriam "alunos não-ideais") estigmas ou outras formas de rejeição que, por sua vez, tenderão a favorecer a ocorrência de comportamentos de resistência e indisciplina na sala de aula. É esta complexidade de fenómenos escolares que vem paulatinamente sendo esclarecida e ganhando significado talvez desde que Waller, em **The Sociology of Teaching** (1932), chama a atenção para a existência de uma cultura própria da escola (the separate culture of the school).

Trabalhos mais recentes, genericamente enquadrados na chamada etnografia da sala de aula, como **Life in Classroom** (Jackson, 1968), **Interaction in the Classroom** (Delamont, 1983) e, entre nós, também o importante trabalho **Une Etude sur l'Indiscipline en Classe** (Estrela, 1986), são apenas alguns exemplos de contribuições que, sem dúvida, abriram novas perspectivas para entender, entre outros, aspectos particulares da problemática que designámos por insucesso na socialização escolar.

Conclusão

Procurámos, sucintamente, chamar a atenção para alguns problemas subjacentes à função socializadora da educação escolar, situando-os no contexto mais amplo do insucesso educativo e procurando estabelecer uma conexão com o surgimento de alguns tipos de comportamento de oposição à escola. A escassa cumulatividade dos conhecimentos das ciências da educação nesta área de investigação - comprovada pelo constante retomar de teorias clássicas que, ou não são minimamente convergentes, ou não estão suficientemente apoiadas por comprovação empírica - tem dificultado, talvez, a tarefa de demonstração da pertinência da problemática em análise.

De qualquer forma, será importante ter em consideração que o insucesso na socialização escolar como novo objecto sociológico em construção não poderá prescindir de futuras e mais aprofundadas análises que, obviamente, não cabem num texto introdutório.

NOTAS

- (1) Como chama a atenção Paul Lazarsfeld (s/d, pág. 25), os índices podem ser de tipos diferentes e tanto podem "caracterizar grupos, assim como indivíduos, referir-se a períodos de tempo diferentes, ter ligação com o comportamento ou

- com relatos de experiências interiores" (sublinhado do autor).
- (2) Como se depreende, esta perspectiva chama a atenção para a nova Lei de Bases do Sistema Educativo, a qual realça substancialmente a finalidade socializadora da educação escolar, sobretudo para o Ensino Básico. A este propósito ver Formosinho (1987b) e também Lima (1987). Ambos os trabalhos foram produzidos no âmbito das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e apresentados publicamente em seminários que decorreram na Universidade do Minho, Braga.
 - (3) A este "poder de impor (e até de inculcar) instrumentos de conhecimento e de representação da realidade social (taxinomas), que são arbitrários mas não reconhecidos com tal" chama Bourdieu (1982, p. 104) "violência simbólica".
 - (4) Esta visão tem sido, aliás, reforçada por todas as contribuições sociológicas que se podem considerar mais ou menos influenciadas pelo paradigma funcionalista. Ver, por exemplo, Parsons (1974).
 - (5) Ver, por exemplo, Formosinho (1983, p. 3), onde se lê que "a escola não transmite toda a cultura considerada socialmente útil, mas apenas a cultura considerada escolarmente digna e que assim acabará por vir a ser considerada a única socialmente válida".
 - (6) Marilena Chauí (1982, p. 12-13) analisa pormenorizadamente as consequências desta dicotomia interdição/exclusão quando se refere ao "discurso competente como saber separado e como coisa privada". Uma das consequências é que "o homem passa a relacionar-se com a vida, com o seu corpo, com a natureza e com os demais seres humanos através de mil pequenos modelos científicos nos quais a dimensão propriamente humana da experiência desapareceu. Em seu lugar surgem milhares de artifícios mediadores e promotores de conhecimento que constroem cada um e todos a se submeterem à linguagem do especialista [...]". E acrescenta: "Esse discurso competente exige [...] a interiorização das suas regras, pois aquele que não as interiorizar corre o risco de ver-se a si mesmo como incompetente [...]" (sublinhado do autor).
 - (7) Madureira Pinto (1985, p. 381) reafirma a este propósito que "a circunstância de semelhantes formas de exclusão face aos bens de capital escolar serem frequentemente vividas pelas vítimas como sanção adequada a uma natural inaptidão ("sou burro para os estudos"; "não tenho memória para os livros") revela, entretanto - o que, aliás, está longe de ser inédito, à luz dos conhecimentos já adquiridos pela sociologia da educação - uma importante componente dos mecanismos através dos quais se exerce a função de reprodução social da escola".
 - (8) Só o entendimento da socialização escolar como possibilidade de problematização pode dar sentido ao papel do professor enquanto mediador de "conflitos cognitivos provocados por situações dilemáticas"; ver Oliveira-Formosinho, 1987).
 - (9) É esta importância do "currículo oculto" que nos parece estar explícita na afirmação de Gomez (1985, p. 173) quando aponta que as suas principais características são: "[...] su vaguedad o difusión, su relación de oposición, su complementariedad respecto del currículo manifiesto, su no intencionalidad - al menos expresa - su mayor proximidad a los procesos y al aprendizaje del cómo, su asignación a entornos físicos, sociales y cognitivos del aprendizaje

- educativo, su mayor consistencia y penetración y, por último, que su contenido está conformado por los valores, normas y comportamientos habituales propios de la socialización educativa [...]" (sublinhado do autor).
- (10) Para uma breve síntese de alguns autores que se referem a esta questão, ver Mannheim (1985).
 - (11) A operacionalização do conceito de alienação e sua aplicação ao contexto escolar, levada a efeito num estudo de Alves-Pinto e Oliveira-Formosinho (1985), mostrou que há outras formas de acesso à problemática da socialização/insucesso escolar. Também a "participação passiva" analisada por Lima (1985), como uma das formas de participação discente nas escolas secundárias, não deixa, na nossa perspectiva, de poder constituir-se como um outro indicador de insucesso na socialização escolar.
 - (12) Entre outras razões, preferimos a expressão *comportamentos divergentes* para evitar o equívoco teórico e metodológico para o qual Sedas Nunes (1984) chama a atenção, quando afirma: "[...] sucede correntemente que todas as formas de comportamentos individuais e colectivos *não-conformes* às normas socialmente estabelecidas sejam englobadas por sociólogos estruturo-funcionalistas sob uma mesma designação: a de **deviance**. Desta sorte, o inconformismo, o protesto e o conflito declarado, que se reclamam de valores e normas opostos aos que se encontram instituídos, são conceptualmente assimilados a outros tipos de comportamento [...] que decerto transgridem normas institucionalizadas, mas não propõem à sociedade normas e valores diferentes". Ainda a este propósito e para uma perspectiva mais antropológica e crítica em relação à patologia social subentendida em algumas abordagens tradicionais do comportamento desviante, ver também, por exemplo, G. Velho (1981).
 - (13) Alguns aspectos subjacentes a estas e outras afirmações ilustram a importância sociológica que também neste domínio é atribuída à escola, não só por autores que deliberadamente têm nela o seu campo privilegiado de investigação, como também por outros que, nem sempre, desenvolveram as suas pesquisas em domínios educacionais.
 - (14) Para uma revisão crítica das contribuições destes autores ver, entre outros, Hargreaves (1980).

REFERÊNCIAS

- Alves-Pinto, M. C. & Oliveira-Formosinho, J. (1985). Alienação na escola: conceito relevante para a compreensão da socialização escolar. *Análise Social*, XXI, 1041-1051.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- Bourdieu, P. (1982). O poder simbólico. In Grácio, S. & Stoer, S. (Eds.) *Sociologia da Educação II - A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Horizonte.
- Chauí, M. (1982). *Cultura e Democracia: o Discurso competente e outras falas*. São Paulo: Moderna.
- Corrigan, P. (1979). *Schooling the Smash Street Kids*. Londres: Macmillan.
- Delamont, S. (1983). *Interaction in the Classroom*. Londres: Methuen.

- Estrela, M. T. (1984). Relação pedagógica: contrato, transacção ou ultimatum? *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*, Tese de doutoramento. Lisboa: INIC.
- Feldman, M. (1979). *Comportamento Criminoso*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Fernandes, A. S. (1985). As desigualdades sócio-educacionais. In *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho/Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1983). Currículo e cultura escolar. In *Noções de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho/Ministério da Educação.
- Formosinho, J. (1985). Definição de insucesso escolar em face das funções da educação escolar. *Textos de Sociologia da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987a). Como organizar a escola para o insucesso educativo. Comunicação apresentada ao Seminário *Medidas que Promovam o Sucesso Educativo*. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987b). Princípios para a Organização e Administração da Escola Portuguesa. Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1987c). *Educating for Passivity - A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Universidade de Londres, Tese de Doutoramento.
- Giroux, H. (1984). La Educación pública y el discurso de la crisis: El poder e el futuro, *Revista de Educación*, Maio/Agosto.
- Gomes, C. A. (1987). A Interacção selectiva na escola de massas. *Sociologia - Problemas e Práticas*, 3, 35-49.
- Gómez, G. Vázquez (1985). Currículum oculto y manifiesto. In *Condicionamientos Socio-Políticos de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Hargreaves, D. H. (1980). Classrooms, Schools and Delinquency. *Educational Analysis*, 2, 75-87.
- Herpin, N. (1980). *Sociologia Americana: Escolas, problemáticas e práticas*. Porto: Afrontamento.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Wiston.
- Lazarsfeld, P. (s/d) *A Sociologia*, Vol. II. Lisboa: Bertrand.
- Lima, Licínio C. (1985). *Participação Discente na Gestão das Escolas Secundárias*. Braga: Universidade do Minho, Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica.
- Lima, Licínio C. (1987). *Modelos de Organização das Escolas Básica e Secundária*. Braga: Universidade do Minho.
- Mannheim, H. (1985). *Criminologia Comparada*, Vol. II. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Merton, R. K. (1970). *Sociologia - Teoria e Estrutura*. São Paulo: Mestre Jou.
- Mónica, M. Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença/GIS.
- Nunes, A. Seda (1984). *Questões Preliminares sobre as Ciências Sociais*. Lisboa: Presença/GIS, 8ª Edição.
- Oliveira-Formosinho, J. (1987). Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia*, V, 3: 247-257.
- Parsons, T. (1974). La Classe en tant que système social: Quelques-unes de ses fonctions dans la société américaine. In Gras, A. (Ed.) *Sociologie de l'Éducation*. Paris: Larousse.
- Pinto, J. Madureira (1985). *Estruturas Sociais e Práticas Simbólico-Ideo-lógicas nos Campos*. Porto: Afrontamento.
- Pires, E. Lemos (1987). "Não há um, mas vários insucessos", In *Cadernos de Análise Social da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Pires, E. Lemos (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (1) 27-43.
- Santos, M. E. Brederode (1985). *Os Aprendizages de Pigmaleão*. Lisboa: I.E.D.
- Stoer, Stephen R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980. Uma Década de*

Transição. Porto: Afrontamento.

- Valente, V. P. (1973). *O Estado Liberal e o Ensino: Os Liceus Portugueses*. Lisboa: Cadernos GIS.
- Velho, Gilberto C. A. (1981). O Estudo do Comportamento Desviante: A Contribuição da Antropologia Social. In G. Velho (Ed.) *Desvio e Divergência: Uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Worsley, P. (1974). *Introdução à Sociologia*, Vol. III. Lisboa: D. Quixote.

SCHOOL FAILURE, SOCIALIZATION AND DIVERGENT BEHAVIOUR: AN INTRODUCTION

Abstract - The author draws attention to some processes that occur in the school context and that are of interest to the sociologist of education once that, among other reasons, they can contribute to clarify what we call failure in school socialization. Among other processes, those that are in the literature frequently related with the origin and development of divergent behaviours are particularly important. The special characteristics of these behaviours, namely their visibility, allow them to be used as indicators of school failure within the socialization process.

ECHEC SCOLAIRE, SOCIALISATION, COMPORTEMENTS DIVERGENTS: UNE INTRODUCTION.

Résumé - A travers, une retrospective l'auteur cherche à attirer l'attention sur quelques procédures qui ont lieu dans le contexte scolaire et qui intéressent le sociologue de l'éducation, dans la mesure où, parmi d'autres raisons, celles-ci peuvent contribuer à ce que l'on désigne par l'échec dans la socialisation scolaire. Parmi ces procédures, se détachent celles qui dans les ouvrages sont fréquemment mises en rapport avec la genèse et le développement de comportements divergents. Les caractéristiques particulières de ces comportements - surtout leur visibilité - peuvent, comme nous le suggère l'auteur, être transformées en indicateurs de l'échec de l'école quand celle-ci, éventuellement, n'est pas capable de garantir avec succès l'intériorisation de certaines normes et valeurs sociales.

INSUCESSO ESCOLAR: INSUCESSO DO ALUNO OU INSUCESSO DO SISTEMA ESCOLAR?

António Roazzi

Universidade de Pernambuco, Brasil

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Os autores salientam no artigo a necessidade de uma análise sócio-política do problema do insucesso escolar, destacando o reducionismo e as contradições que comportam as posições que o assumem como reflexo dos défices cognitivos e motivacionais das crianças ou o atribuem ao meio sócio-familiar pouco estimulante de tais alunos. Os autores questionam a maior incidência do insucesso escolar nas camadas sociais mais baixas, a discrepância entre a cultura da escola e a cultura da criança, o actual carácter universal e obrigatório da escola nas sociedades evoluídas, os efeitos individuais e sociais da repetência escolar, os critérios de sucesso, assim como a importância e a necessidade de uma mudança de perspectiva na análise do insucesso escolar por parte das instituições e dos profissionais.

A questão do insucesso escolar é tema discutido quer em revistas da especialidade pedagógica ou psicológica quer nos meios de comunicação social de largo espectro Portugal não foge à regra. Mais não seria de prever se atendermos a que anualmente, e mesmo reduzindo apenas o insucesso ao não aproveitamento escolar, segundo estatísticas oficiais, as reprovações na população estudantil portuguesa atingem os 34%. As implicações individuais e sociais desta percentagem são evidentes e, daí, a pertinência com que o assunto aparece analisado no quadro do Sistema Educativo e as recentes medidas governativas em curso no País.

Neste artigo pretende-se alertar para uma leitura mais sócio-política do insucesso escolar. Frequentemente, o insucesso escolar é analisado como reflexo de disfuncionamentos ao nível do aluno, da família, dos programas, ou do professor. Tais disfuncionamentos existem e são, de facto, importantes. Gostaríamos, no entanto, de questionar se o insucesso escolar não poderá cumprir algumas das funções sociais da Escola. Nesta altura, a análise do insucesso escolar terá que tomar o próprio sistema escolar e sócio-político que o justificam. Prevenimos, entretanto, que analisaremos aqui o insucesso escolar na óptica das reprovações, das repetências e dos abandonos daí decorrentes. Evidentemente que o insucesso escolar se pode analisar sob outros prismas (Pires, 1987).

Insucesso escolar e as funções da escola

O insucesso escolar tende a ser analisado por prismas diferentes. Em termos de opinião, ele traduz geralmente para os professores a falta de bases, de motivação ou de capacidades dos alunos ou, ainda, o disfuncionamento das estruturas educativas, familiares e sociais. Para os pais e para o público em geral os professores terão a sua quota-parte de responsabilidade (faltas, desmotivação, insuficiente formação, etc.). Outras leituras são possíveis, embora na generalidade dos trabalhos o problema apareça bastante confinado a análises meramente *individuais* (alunos pouco dotados, alunos e professores desmotivados, falta de bases, problemas ou carências afectivas e de ordem diversa, etc.) ou a problemas que, de um modo geral, não podem ser resolvidos pela ou na própria escola. Tais leituras são predominantes, apesar do reconhecimento de que a Escola não pode mudar as características neurológicas da criança, o seu ambiente familiar ou a sua classe social de pertença (Schultz, Florino & Erikson, 1982). Julgamos que direccionar predominantemente os esforços para a solução deste tipo de problemas será perder a guerra imediata e, possivelmente, alimentar retrospectivamente o *status quo* existente.

Situação diferente é certamente a preparação científica e pedagógica dos professores e o seu estatuto profissional. Parece-nos ser este um aspecto bem mais prático e operacional e, talvez, imediato nos seus efeitos. Os professores são os catalisadores do processo educativo. Mesmo com *programas rígidos* e desadaptados eles têm sempre algumas hipóteses ou momentos para a sua adequação às características desenvolvimentais e culturais do aluno. Experiências várias demonstraram, por exemplo, o efeito decisivo das expectativas dos professores em relação aos alunos. Essas expectativas positivas ou negativas, entranhando a comunicação entre ambos e o processo educativo, afectam o desenvolvimento intelectual e o processo escolar dos alunos (Rosenthal & Jacobson, 1986).

No entanto, neste artigo, gostaríamos de nos centrar noutra tipo de factores, ao que julgamos não tão frequentes na *leitura do insucesso escolar*. Algumas ideias que a seguir genericamente apresentamos sugerem que o insucesso escolar pode também ser encarado como um problema de política educativa e social. A cada momento colocaremos algumas questões tentando uma maior *permeabilidade* dos leitores aos aspectos focados. Em primeiro lugar, *será o insucesso escolar um dos produtos socialmente necessários da escola?*

A resposta não é fácil, unidireccional ou consensual. Por isso mesmo justifica uma maior atenção de todos e, confessamos, não totalmente conseguida neste texto. Tradicionalmente a escola tem estado associada à ideia de "preparar as camadas mais jovens para a vida". Tornando-se aberta a todos os indivíduos, mais recentemente, a escola não apenas se tornou socialmente *neutra* como tem alimentado de si uma auto-imagem que a caracteriza como factor de mobilidade social. É aqui que o problema se pode colocar. Está a escola efectivamente aberta a todos? Está a escola a respeitar todos na sua individualidade e a não discriminar grupos ou indivíduos? Favorece a escola a tão falada mobilidade social?

Uma resposta a esta pergunta remete-nos para duas visões diferentes da Escola. Os defensores de uma resposta positiva, partindo do pressuposto que todo o indivíduo tem igual acesso à educação, atribuem à escola um papel importante para a *mobilidade social* (proporcionando o acesso de todos os indivíduos aos novos

conhecimentos, informações e competências, independentemente da classe social ou do grupo cultural, possibilita-se o crescimento de toda a sociedade no sentido da sua modernização e dos ideais democráticos). Ao inverso, os que respondem negativamente consideram a escola como instrumento de manutenção e até de agravamento das diferenças sociais. Neste último caso, a escola é então concebida como instituição ideológica do Estado que, no interesse das classes dominantes, visa a transmissão de uma *ideologia*, um conjunto de valores e de normas propostas como absolutas e imutáveis, e que asseguram a submissão e o respeito da ordem constituída. A escola não seria mais um factor de mobilidade social, antes pelo contrário teria por objectivo a reprodução da estrutura social existente. Numa linguagem mais clara, a escola poder-se-ia então assumir como agente de obstrução das vias de acesso à promoção social por parte das classes sócio-económicas mais baixas.

Registe-se que a resposta mais frequente vai no sentido da primeira posição, ou seja, de uma visão positiva da escola. É também, à partida, a posição mais cómoda e aquela que mais se adequa aos textos formais produzidos, apesar dos obstáculos bem conhecidos à sua concretização (verbas, equipamentos, tamanho das turmas). Sem nos alongarmos muito na discussão analisemos algumas dificuldades dessa posição.

Pensemos, por exemplo, no contra-senso que traduz a expressão "escola obrigatória até ao 9º ano de escolaridade" ou, melhor dizendo, a escola obrigatória num determinado número de anos (registre-se que em todos os países a escola, de "aberta para todos", passou a integrar a sua *obrigatoriedade*). Porquê esta necessidade e este carácter *obrigacionista* assumido? Pensamos que as duas formas de responder à questão atrás formulada, a escola como factor de mudança ou de preservação da ordem social, só por si justifica que a análise da instituição escolar se torne necessária, aliás imprescindível, à compreensão do insucesso escolar.

A escola na sociedade dos nossos dias vem progressivamente a constituir-se como a *instituição de socialização* e de *culturalização*, por excelência, das camadas mais jovens da população. Verbas elevadas são gastas nessa função (apesar da sua não suficiência, diriam ...). A escola desempenha uma função social essencial: transmitir conhecimentos (apesar do termo *transmissão* poder ser hoje tomado como reducionista ou pejorativo). Cedo este objectivo irá confundir ou de algum modo *afectar* a sua preocupação com a "*mobilidade social*". Assim, vários autores apontam a escola como um dos factores mais eficazes de conservação e reprodução social, e nenhum sistema social evoluído pode hoje prescindir da sua existência. Ela desempenha um papel ideológico importante e que se pode caracterizar pela reprodução das relações sociais, mantendo e agravando as diferenças sociais numa sociedade dividida em classes (Bourdieu, 1972; Harper et al., 1980; Snyders, 1977). Tal função poderá, pelo menos em parte, justificar o papel relevante que a Escola vai detendo nos nossos dias e os esforços implementados com o aumento do leque etário dos indivíduos a cobrir e com a criação dos mecanismos legais de salvaguarda da sua universalidade.

Estas análises parecem afirmar que a escola, não apenas é incapaz de modificar a estrutura social, como se constitui em factor de confirmação e alimentação dessa estrutura. De entre os mecanismos formais criados para esse controle o *insucesso escolar* assumiria posição relevante. O sucesso/insucesso escolar dos alunos induz para a divisão social do trabalho e prepara-os para a *posição* que cada um irá mais tarde ocupar no tecido social. Depreende-se que não apenas o insucesso escolar está

ligado à origem social dos indivíduos como também, em vez de diminuir as diferenças sociais, as pode acentuar pelas implicações que a escolaridade tem nos seus projectos de vida. As economias paralelas e subterrâneas, designadamente a poliferação de unidades de produção clandestinas que se tem verificado em Portugal, absorvem o "insucesso".

No contexto escolar, saindo do núcleo familiar, a criança aprende as diferenças sociais existentes (ela e os outros, a sua família e a família dos outros) e vai ser progressivamente estimulada e reforçada para manter a sua posição de origem/chegada. À simples reprovação, o insucesso escolar associa-se desde muito cedo ao fracasso social. A ideia de que a escola é aberta a todos e de que a todos cria uma *igualdade de oportunidades* permite responsabilizar e culpabilizar a criança neste seu insucesso escolar (falta de motivação, deficiência cognitiva, deficiência linguística).

Insucesso escolar: insucesso do sistema

Dois pormenores merecem-nos uma breve referência a este propósito. Um primeiro liga-se ao que vem sendo designado por *cultura da escola*, um segundo com os *critérios de sucesso* fixados. Quanto ao primeiro, vários autores têm enfatizado o disfuncionamento da *cultura* da escola em relação à cultura das classes sociais mais desfavorecidas (e também às numericamente mais representadas). Essas diferenças, tradicionalmente tomadas como expressão de *déficits* comportamentais por parte das crianças socialmente desfavorecidas, não têm sido suficientemente valorizadas pelos professores, pela escola e pelo Sistema Educativo de cada país. Haverá como que uma cultura identificada a uma classe dominante que se constitui como modelo e se torna objecto único de *transmissão formal e informal a todos*. Numa síntese bibliográfica cobrindo vários países, a distância entre as práticas escolares e as experiências sócio-culturais das crianças dos meios desfavorecidos constitui-se como factor determinante do insucesso escolar (Brandão, Baeta & Rocha, 1983).

Sem nos demormos muito neste ponto, destacaremos uma aplicação muito directa deste reconhecimento à actividade docente do professor e ao seu relacionamento com o aluno. Os professores tendem a valorizar a necessidade de conhecerem o contexto social e familiar dos seus alunos, mesmo que nem sempre daí resulte uma verdadeira alteração da sua prática ou algum espaço de individualização educativa (por vezes são aspectos que nas reuniões de notas aparecem referidos para se justificar o insucesso do aluno). Um melhor conhecimento da especificidade experimental de cada aluno, por parte dos professores, poderia ter uma aplicação muito positiva no processo de ensino e de aprendizagem. Esta poderia ser melhor operacionalizada e exemplificada se o professor recorresse à cultura de cada aluno, e melhor conseguida se o professor incentivasse mais uma generalização das competências já adquiridas pela criança (muitas vezes extra-escola) aos novos conhecimentos e conteúdos programáticos. O sucesso da aprendizagem poderia ser efectivamente ampliado pelo recurso à cultura e às aprendizagens *extra-escolares*, como reconhecem alguns trabalhos recentes a propósito da melhor realização das crianças dos meios sociais desfavorecidos em tarefas cognitivas ligadas às suas experiências diárias do que nos testes formais, mesmo quando essas tarefas fazem

apelo às mesmas funções e estruturas lógico-cognitivas (Carragher, Carragher & Schliemann, 1985; Roazzi, 1987).

Um segundo ponto a referir prende-se com os *critérios de sucesso* fixados. *Como explicar que 34% dos alunos reprovem anualmente?* Por outro lado, se grande parte desta percentagem se situa nas classes sociais mais baixas, como ignorar a relação entre origem social e insucesso escolar? Será isto compatível com a natureza democrática da escola?

Alguns indicadores sugerem que Portugal será um dos países ocidentais com maior taxa de reprovações escolares. A reprovação, tendo como base, no discurso dos seus agentes, critérios objectivos predeterminados e assumidos como parâmetro da igualdade prosseguida pela escola, serve para sancionar a pouca aprendizagem dos alunos e, deste modo, para os obrigar a repetir uma mesma aprendizagem (geralmente não apenas a mesma coisa como também com o mesmo professor, o mesmo método... às vezes numa turma especificamente criada para casos similares - diga-se, também em boa verdade, nem sempre sem alguns cuidados pedagógicos prévios por parte dos professores).

O que faz reprovar tantos alunos e tantas vezes? Aparentemente não há uma razão clara para o efeito. Com alguma frequência pensa-se que o problema está nas dificuldades da criança, por vezes associadas a *deficiências cognitivas*, face às exigências dos programas. A situação é complexa; por exemplo, num estudo efectuado nos Estados Unidos, Portugal e Irlanda, verificou-se uma percepção negativa das capacidades dos alunos pelos professores mais frequente em Portugal e que tal percepção não estava relacionada com os níveis de realização em testes escolares e em testes de aptidão mental (Fontes & Archer, 1985).

Uma outra dificuldade na resposta à questão formulada advém dos estudos que verificaram que a reprovação ou a repetição escolar nem sempre desencadeiam os comportamentos e os resultados esperados de modo à sua justificação como prática educativa (Kamii & Weikart, 1963; Dobbs & Neville, 1967; Camargo, 1975). A par de não conseguir, mesmo após a repetência, o nível de competências dos alunos não-reprovados, tal prática favorece o aparecimento de sentimentos pessoais, e nos outros, de incapacidade, de baixa auto-estima e de fracasso generalizado (Camargo, 1975). Ao mesmo tempo, dizer que isto eleva o nível do ensino ou obriga os alunos a estudar não corresponde, pelo menos em termos absolutos ou sempre, à verdade. Alunos existem que repetem um mesmo ano de escolaridade sem se motivarem, acabando geralmente por abandonar a escola sem aprenderem o mínimo ou ficarem mais habilitados para a vida. Caricata, ainda, é a situação dos alunos que num ano lectivo reprovam a determinadas disciplinas enquanto no ano seguinte reprovam de novo e, por vezes, em disciplinas em que obtiveram aproveitamento no ano lectivo anterior (Almeida, 1983). Seria interessante questionar o sentido das classificações escolares, designadamente nos níveis escolares iniciais e intermédios. *Por que são "estes" os critérios fixados (níveis de exigência) e não "outros"? Por que não são estes mais flexíveis e diferenciados?*

Em vários países, os sistemas educativos comportam vários níveis de exigência, traduzindo isso critérios diferenciados, mas sempre de sucesso. De imediato todo o aluno obtem sucesso ou, no mínimo, os alunos não necessitam de repetir um ano de escolaridade em tão elevado número e tantas vezes. É evidente que este sistema implica que mais tarde ou mais cedo (por exemplo, na entrada para a universidade ou

para um emprego) se atenda ao nível em que o aluno foi sucedido. Esta informação não impede, aliás é ponderada, a necessidade de exames formais de acesso para essas "carreiras". O problema que se poderia colocar agora era o de se com este sistema de avaliação/aprendizagem ultrapassávamos as questões colocadas ao sistema tradicional em termos de selecção/mobilidade social?

A resposta não pode ser taxativa e, à partida, ou o sistema tem mecanismos de correcção (actividades suplementares, momentos alternativos de reavaliação, mobilidade entre os níveis), ou o transitar de ano nos níveis mais baixos pode no futuro ter um efeito similar ao insucesso repetido ou ao abandono escolar em termos sócio-profissionais. Pensamos, no entanto, que os dois modelos não são à partida coincidentes. Julgamos este segundo, quando correctamente dimensionado, com menos implicações negativas em termos individuais e sociais. Uma coisa é concluir a escolaridade obrigatória e outra, claramente mais desvantajosa, é não a concluir. Aliás, neste caso, o problema não está apenas em não concluir (falta do diploma e implicações na inserção sócio-profissional dos sujeitos) como proporciona uma não rentabilização do esforço individual, familiar e social: o aluno não retirou qualquer proveito da frequência escolar para a sua inserção social.

A definição dos critérios de sucesso no sistema educativo vigente parece-nos favorecer uma desigualdade. A opção tem consistido em fixar um mesmo padrão para todos os sujeitos. Sendo este critério único, sendo os sujeitos diferentes em termos de capacidades, motivações, experiências (...), e sendo tais diferenças socialmente conotadas, ele irá consolidar uma diferença social já existente. Será que devemos pressupor um único critério de sucesso?

É necessário que a escola amplie o seu espectro de actuação promovendo condições de uma capacitação a vários níveis e atendendo às experiências, às potencialidades e às motivações de cada aluno. A escola deve estar atenta às realidades sociais em que os alunos se encontram inseridos, considerando as diferenças como diferenças e não como deficiências (Benavente, 1988). A sua actuação deve pautar-se pela promoção do indivíduo sem o fazer de uma forma *tendenciosa*, ou seja, favorecendo um grupo social em relação a outro. Aqui, cada vez mais se contesta o facto de, no Sistema Educativo Português, ser o Ministério a ditar o programa a dar nas escolas do País. Nesta altura, não só se dificulta o atender às realidades sócio-culturais dos diversos grupos e regiões (Formosinho, 1987).

Estes vários tópicos apresentados levam-nos a reconhecer, apesar da complexidade do problema, que a situação actual não permite à escola o cumprimento global dos seus objectivos. Pior ainda, fica-se por vezes com a sensação de que o rótulo do aluno repetente (por vezes associado a comportamentos anti-escolares) tem associado um desinvestimento quer por parte do aluno, quer por parte dos professores. São alunos que *não estão na escola*, apenas *andam pela escola*. Aliás, alongando um pouco mais o raciocínio, se eles viessem a aprender acabariam por questionar os próprios professores e todo o sistema (eles eram capazes, só que os seus professores anteriores não estiveram à altura). São questões em catadupa. Um *iceberg* que se constata, mas cuja natureza e justificação nem sempre é fácil diagnosticar.

A concluir, julgamos ser decididamente necessário não polarizar a análise do problema do insucesso escolar apenas nalguns aspectos, por exemplo, nos *défices* da criança ou do seu meio, escondendo possivelmente a parte mais substancial do *iceberg*. A sua complexidade remete-nos para a necessidade de um maior volume de projectos

(intervenção, pesquisa) multidisciplinares. Os contornos mais amplos, aqui esboçados, justificam e deixam antever o interesse do envolvimento dos vários agentes educativos e estruturas competentes tendo em vista a sua superação.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. (1983). Critérios de sucesso no ensino. *Jornal de Psicologia*, 2 (3), 2.
- Benavente, A. (1988). Da construção do sucesso escolar: Equacionar a questão e debater estratégias. *Seara Nova*, nº 18, 23-27.
- Brandão, Z. A., Baeta, A. M. B. & Rocha, A. D. C. (1983). O estado da arte da pesquisa sobre evasão e repetência no ensino de 1º grau no Brasil (1971-1981). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 64, 38-69.
- Bourdieu, P. (1972). La transmission della verità culturale. *Schola, Potere e Ideologia*. Bologna: Il Mulino.
- Camargo, D. A. F. (1975). Um estudo quantitativo sobre a reprovação no curso primário. *Cadernos de Pesquisa*, 12, 3-18.
- Carraher, T. N., Carraher, D. W. & Schlienmann, A. D. (1985). Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology*, 3, 21-29.
- Dobbs, V. & Neville, D. (1967). The effects of nonpromotion on the achievement of groups matched from retained first graders and promoted second graders. *Journal of Educational Research*, 60, 472-475.
- Fontes, P. J. & Archer, P. (1985). The long term effects of different ages of Reginning reading: An exploratory comparison of data from Ireland, Portugal and the United States. In J. F. A. Cruz, L. S. Almeida & O. F. Gonçalves (Eds), *Intervenção Psicológica na Educação*. Porto: Associação Portuguesa de Licenciados em Psicologia.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Harper, B., Ceccon, C., Oliveira, M.D. & Oliveira, R.D. (1980). *Cuidado, Escola!: Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo: Editora Brasiliense
- Kamii, C.K. & Weikart, P. (1960). Marks, achievement and intelligence of seventh graders who were retained (nonpromoted) once in elementary school. *Journal of Educational Research*, 56, 452-456.
- Labov, W. (1982). Competing value systems in the Inner - City Schools. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of school*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Pires, E. Lemos (1987). Não há um, mas vários insucessos. *Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Roazzi, A. (1987). Effects of context on cognitive development. Comunicação no "1º Encontro Internacional de Intervenção Psicológica na Educação". Porto: APLP/APPORT (2-4 Julho).
- Schultz, J. J., Florio, S. & Erikson, F. (1982). Were's the floor? Aspects of the cultural organization of social relationships in communication at home and in school. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (Eds.), *Children in and out of schools*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics.
- Snyders, G. (1977). *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa: Moraes Editores.

L'ECHEC SCOLAIRE: ECHEC DES ELEVES OU ECHEC DU SYSTEM SCOLAIRE?

Résumé - Les auteurs présentent dans cet article la nécessité d'une analyse socio-politique du problème de l'échec scolaire, en prenant la réductionnisme et les contradictions des positions qui analysent ce problème comme une conséquence des déficits cognitifs ou en prenant le milieu socio-familial faible stimulant des élèves. La plus grande incidence de l'échec scolaire aux classes sociales inférieures, la discrepancy entre la culture de l'école aux sociétés plus industrielles et la culture de l'enfant, les effets individuels et sociaux de l'échec scolaire, et les critères fixés pour obtenir le succès sont des aspects que les auteurs questionnent pour faire surgir l'importance et la nécessité d'un changement de perspective d'analyse par les institutions de l'éducation.

SCHOOL FAILURE: STUDENT OR SCHOOL SYSTEM'S FAILURE?

Abstract - The authors emphasize, in this paper, the necessity of a sociopolitical analysis of the problem of school failure, and show reductionism and contradictions involved in assuming that this problem is related to cognitive deficits on the part of the children, or to lack of stimulation in their social and familiar context. Such aspects as the higher incidence of school failure in the lower social classes, the discrepancy between school culture and child culture, the universal and compulsory nature of schooling in modern industrialized societies, the effects of school failure on individuals, and the fixed criteria for success are questioned with a view to showing the importance and necessity of a change in perspective on analysis by educational services.

A CRUCIAL PSYCHOLINGUISTIC PREREQUISITE TO READING - CHILDREN'S METALINGUISTIC AWARENESS

Renzo Titone

Universidade de Roma, Itália

Abstract - In recent years the traditional debate over the optimal method of teaching reading has been bypassed by a widespread realization of the fundamental importance of certain psychological prerequisites in light of a revised version of the old concept "reading readiness". The aim of this discussion will be to reconsider the problem of reading prerequisites and principally of language awareness and metalinguistic consciousness; in order to clarify some basic concepts and to propose a more comprehensive model of learning to read in personological terms.

Authors usually consider as essential the development of a number of prereading skills, including the analysis of speech sounds, early production and discrimination of writing, intermodal relations, and cognitive factors. Some programs aiming at developing such skills operate by analyzing reading into component skills, testing these skills, and constructing training programs to remedy deficiencies (Gibson & Levin 1975: 255-261). "Auditory skills (phonetic analysis) stand out as high-priority ones and also as ones that may require training. It was emphasized that, however good the training provided, it cannot be assumed that the reading process is simply a sum of component skills" (Gibson & Levin 1975: 263). More precisely, John B. Carrol (1976), in analyzing the components of reading skill, has pointed out the following eight requirements:

- The child must know the language that he is going to learn to read.
- The child must learn to dissect spoken words into component sounds.
- The child must learn to recognize and discriminate the letters of the alphabet in their various forms (capitals, lower case letters, printed, and cursive).
- The child must learn the left-to-right principle by which words are spelled and put in order in continuous text.
- The child must learn that there are patterns of highly probable correspondence between letters and sounds, and he must learn those patterns of correspondence that will help him recognize words that he already knows in his spoken language or that will help him determine the pronunciation of unfamiliar words.
- The child must learn to recognize printed words from whatever cues he can use
- their total configuration, the letters composing them, the sounds represented by

those letters, and/or the meanings suggested by the context.

- The child must learn that printed words are signals for spoken words and that they have meanings analogous to those of spoken words. While decoding a printed message into its spoken equivalent, the child must be able to apprehend the meaning of the corresponding spoken message.

- The child must learn to reason and think about what he reads, within the limits of his talent and experience (Carroll 1976: 13-14).

The framework suggested by Carroll implies decisions about the relevance of a number of factors which can be classified into the following categories: *Language* (What is the relation between language acquisition and the reading process?); *Visual Processing* (How are syntactic and semantic variables related to visual processing of printed material?); *Perception and Word Recognition* (How does recognition of distinctive features vary with the maturity of the reader? What decoding strategies are used in the reading process?); *Cognition* (What role does conceptualization play in acquiring decoding and comprehension abilities?); *Affect* (How are affective factors related to the acquisition of reading skills?); *Cultural Interaction* (How is the cultural context of the social environment and of classroom related to the acquisition of reading skills?).

Over and above such psychological prerequisites it is more and more commonly agreed that the crucial factor conditioning the outcome of the process of learning to read is to be found in the so-called dynamic state of "Language awareness". A side evidence of the importance of this «superfactor» is given by the fact that over the last decade about two hundred studies have been conducted with the purpose of assessing the nature and the role of language awareness in the process of initial acquisition of reading skills. The specific bibliography has been gathered especially by such authors as Tunmer, Pratt, and Herriman (1984) and Downing and Valtin (1984). This concept will then become the focus of attention in the following discussion.

Metalinguistic awareness and reading acquisition

The study of metalinguistic awareness in children has attracted lately considerable attention in view of its central importance both in the process of language development in the child's early and later years and in its interaction with the child's cognitive growth. The problem is aptly summarized by an introductory statement formulated by Pratt and Grieve (1984: 2):

"Metalinguistic awareness may be defined at the general level as the ability to think about and reflect upon the nature and functions of language. It is difficult to be more specific when defining the term, however, because the nature, functions and typical age of onset of metalinguistic awareness are still subject to much debate. And elementary

reason for this debate is that psychology, in common with other disciplines, has not yet been able to provide a well articulated account of concepts such as awareness and consciousness which are involved in the study of metalinguistic awareness. At present it is not clear how different types, or different levels, of awareness might be distinguished, nor is it clear how these would relate to different degrees of consciousness. Furthermore, the attempt to relate such distinctions to the study of cognitive and linguistic processes generally is still in its initial stages, although recent work suggests a heuristic value for it".

The development of metalinguistic awareness: from awareness to consciousness

In developing a conceptual framework for studying the emergence of metalinguistic awareness in children and the following development of metalinguistic consciousness proper, it is essential to define and distinguish a few basic concepts of a strictly psycholinguistic nature: *tacit knowledge*, *linguistic competence*, *linguistic intuitions*, *explicit formulation*, *language awareness*, and *metalinguistic consciousness*.

Some of these concepts indicate virtual realities, namely abilities which can on occasion and following precise stimulation emerge overtly and produce mental operations like judgements. *Tacit knowledge* refers to the unconscious knowledge, possessed by the speaker of a language, of the set of rules that determines the grammatical acceptability, phonological sequencing, sentence acceptability, synonymy, and structural univocity of different utterances. It is a virtual state of mind. Analogously *linguistic competence* is the linguist's definition of such knowledge, and it appears as a virtual state of mind. On the other hand, to the realm of active performances belong *linguistic intuitions*, i.e. the speaker's judgement on correctness and acceptability inasmuch as solicited either by situational context or by an interlocutor, and *explicit formulations*, which imply both cognition of the distinct form of linguistic features and the ability to define them, as such, namely as abstract traits of linguistic units.

Although there is no commonly accepted distinction between *language awareness* and *metalinguistic consciousness*, it is important to attempt a distinct definition of these two psycholinguistic states insofar as they may play separate roles in language acquisition especially with regard to reading ability. *Language awareness*, then, could be defined as implicit, unanalyzed knowledge of language functions and features. It would accordingly include the following traits:

- (a) It works as implicit knowledge of linguistic operations;
- (b) It is a form of spontaneous control of such operations in actual performance;
- (c) It implies intuitive recognition of forms and patterns;
- (d) It works through immediate, holistic perception of structural features of a language;
- (e) It implies unreflective realization of language functions.

On the other side, *metalinguistic consciousness* could be defined as formal, abstract, explicit knowledge of language features and functions of language as a sign

system. While language awareness refers to and focuses on the concrete operations of one particular language (*langue*), metalinguistic consciousness implies the ability to reflect on the general features and structures of language in general (*langage*), although this formal knowledge is actually transferred from a particular language system. Universal grammar is part of metalinguistic consciousness. The following traits then can be seen as characterizing metalinguistic consciousness:

- (a) It is the explicit cognition of the formal features of linguistic operations;
- (b) It implies deliberate control and choice of language acts;
- (c) It works as reflective, logically grounded recognition of forms and patterns;
- (d) It can produce analytical distinctions of formal elements of features;
- (e) It shows rationally motivated cognition of language functions.

In summary, whereas language awareness is the outcome of mere cognitive maturation, metalinguistic consciousness appears to be the intended effect of formal education or systematic instruction, mainly through the teaching of grammar. The former may be present already in the young child, even before schooling; but the latter is acquired on an advanced level of formal schooling, usually about the age of 12-13 years (cf. Wittwer 1959).

Granted the above distinction, the question can be raised of how and when metalinguistic consciousness develops. Although the terminology used is different from the one here proposed, the theoretical survey offered by Tunmer and Herriman (1984: 17-35) can be easily accepted.

Tunmer and Herriman (1984: *ibidem*) consider three views on the nature and development of metalinguistic awareness, covering partly what we called metalinguistic consciousness proper. To quote their final summary:

"The first holds that the development of metalinguistic awareness is part and parcel of the language acquisition process, while the other two see it as separate from the acquisition of language itself. The third view holds that the awareness of language is largely an effect of learning to read. We suggest that on the basis of the conceptual models and empirical research currently available, the most supportable view is the second, namely, that metalinguistic awareness is a developmentally distinct kind of linguistic functioning that emerges during middle childhood, and one that is related to a more general change in information processing capabilities that occurs during this period".

Our view - a fourth one - proposes instead that while language awareness as defined above is the result of a change in information processing capabilities, metalinguistic consciousness proper is the outcome of metacognitive development brought about by learning to read as well as - jointly - by the learning of grammar.

The evidence to this statement is at the moment only, or mainly, theoretical, but we expect more arguments from our newly launched experimental project on the development of metalinguistic abilities in monolingual and bilingual children aged 4 to 13 years.

Four questions about the difficulty of learning to read

A significant number of children - as is known - never learn to read efficiently or effectively, even when they are given instruction in it. The overall question then is: why is learning to read so difficult? The answer can be transformed into four more specific questions.

1. If reading is primarily a visual process, is the major problem in learning to read due to failure to discriminate the visual representation of language, the letters and printed words?

But following the research of several investigators (Calfée 1975, 1977; and others, in Tunmer & Bowey 1984: 144), we now know that visual discrimination is not the central problem it was once thought to be, since there is no evidence to indicate that visual perceptual training transfers positively to growth in reading.

2. Are inadequate methods of teaching responsible for the difficulty encountered by many children in learning to read?

Comparative research demonstrates that there is no compelling evidence that any one method of reading instruction is superior to the others. After all, many teachers tend to be eclectic.

3. Are other factors responsible for this failure, like deficient language comprehension skills, adverse environmental conditions, emotional instability, deficient intersensory integration, minimal brain dysfunction, genetic makeup, etc.?

The answer is that, while some of these factors may indeed contribute to lower reading achievement or reading retardation, available evidence related to these explanations does not fully account for all cases of failure.

4. Why then do some children benefit far more from reading instruction than do others? It has been suggested as an answer that more crucial factors in learning to read may be efficient processing strategies or several dimensions of "cognitive style", like field dependence-independence and reflectivity-impulsivity. Generally speaking, the factor most directly involved in reading acquisition seems to be *metacognitive control*, which would include such subfactors as metamemory, metalearning, meta-attention, metasocial cognition, metalanguage, this in turn composed by phonological awareness, word awareness, form awareness, pragmatic awareness.

The conclusion following from these observations is of great importance. Again in Tunmer and Bowey's words (1984: 152) it can be summed up as follows:

"To learn to read, children must bring their knowledge of the spoken language to bear upon the written language. This requires the ability to deal explicitly with the structural features of the spoken language. The metalinguistic ability to reflect upon language should therefore be an important prerequisite for being able to learn to read, since without this ability the child would not be able to discover the properties of spoken language that are central to the correspondences between its written and spoken forms".

To summarize our earlier proposed definitions into a developmental perspective, we may try now to reconsider a model of the developmental sequence of language awareness. R. Valtin (1984: 207 ff) starts from a theoretical framework provided by Leontev and applied by Andresen.

Leontev (1973, 1975, 1981) differentiates between a «model of language ability» referring to psycholinguistic processes and representing the implicit awareness guiding verbal performances and a «model of language» that represents explicit awareness as it is interpreted by linguists. He then organizes the generations of verbal utterances on different levels. Andresen (1982) applies Leontev's model and differentiates three developmental stages of language awareness levels «from the dimly conscious or pre-conscious speech monitoring which underlies self-correction to the concentrated, analytic work of the linguist», as Slobin (1978: 45) describes it.

These stages can be characterized as:

(1) *Unconscious awareness or automatic use of language.* "Early forms of metalinguistic activity are embedded in a communicative situation and serve to establish an effective communication. The child is not aware of his or her speech but can become aware that speech acts fail" (Valtin 1984: 214). We don't like the combined dichotomy «unconscious / awareness»: it sounds almost contradictory. We would then propose the use of the terms «unconscious perception». Perception indeed is more a sort of an immediate operation, without reflection and delay.

(2) *Actual awareness.* It implies the ability to abstract the language from the action performed and its context, and to think about some of the properties of the form of language. Knowledge of language units is still implicit and related to psycholinguistic units of speech.

(3) *Conscious awareness.* It implies the ability to deliberately focus on and manipulate linguistic units. This sort of knowledge is explicit and has a new psychological quality. Many authors - with whom we agree - suggest that this explicit, deliberate, and systematic knowledge is dependent on formal instruction, and that the acquisition of reading and writing helps to enhance this conscious awareness (Valtin 1984: 215).

We would suggest also that conscious awareness or metalinguistic consciousness is only virtual in the form of a deep psychological state which can be elicited and brought to actual emergence by particular communicative conditions or by explicit request on the part of interlocutors. Conscious control of the performance of utterances is not full except when difficulties in choice of rules or tactics, or needs of interactive

adaptation, or also needs for more adequate forms of self-expression, and the like, arise. The «*prise de conscience*» is made necessary and raised whenever automatic processes fail to respond to concrete communicative conditions or to personal expressive needs. Discussing a mistake or adjusting stylistic variants as a deliberate act of choice are certainly manifestations of actual consciousness or conscious manipulations of the language.

In conclusion, to further specify the components of metalinguistic consciousness we can accept the differentiation of three aspects that are closely related, as put forth by Valtin (1984: 216-217):

(1) «The ability to focus attention on language forms per se, or the ability to treat language objectively and freeing it from its embeddedness in events» (Donaldson 1978: 89).

(2) The acquisition of concepts of oral and written language, such as phoneme, word, sentence.

(3) The ability to make deliberate utilization of phonological, syntactic and semantic structures of language».

Metalinguistic consciousness enlarges into metacommunicative consciousness when the speaker/hearer takes cognizance of pragmatic rules and uses them deliberately. At this point a further in-depth analysis of the complex nature of metalinguistic/metacommunicative consciousness appears necessary. The issue is open and needs careful exploration.

An open question: is metalinguistic consciousness a purely cognitive ability?

It would seem contradictory to claim that «consciousness» is not reducible to mere cognition. And still, a broader psychological perspective should teach us that cognition and metacognition don't exhaust the full meaning of *consciousness* understood as *activity stemming from and governed by the Ego*. It is then legitimate to suppose that human conscious activity must include other components which belong in the sphere of affective ego-centered processes.

Let us gather a few facts and notions. Reading is an intentional behavior (Hochberg & Brooks 1976: 242-251). Both learning to read and actual reading are purposive processes. Attention to different aspects of the written text is called upon or motivated by changing purpose of the reader. One may read, for example, with intention to extract meaningful content from the printed page, or with intention to pay attention to the letters and the spelling of the words that make up the printed page. These and other tasks, set either by the goals given the reader, or by the relative difficulty or unfamiliarity of the material, affect the reader's visual search patterns and performances. Now purpose is not a mere cognitive state, but a rational voluntary operation. And therefore it involves the reader's ego taking position vis-à-vis a particular task.

Let us gather a few facts and notions. Reading is an intentional behavior (Hochberg & Brooks 1976: 242-251). Both learning to read and actual reading are purposive processes. Attention to different aspects of the written text is called upon or motivated by changing purpose of the reader. One may read, for example, with intention to extract meaningful content from the printed page, or with intention to pay attention to the letters and the spelling of the words that make up the printed page. These and other tasks, set either by the goals given the reader, or by the relative difficulty or unfamiliarity of the material, affect the reader's visual search patterns and performances. Now purpose is not a mere cognitive state, but a rational voluntary operation. And therefore it involves the reader's ego taking position vis-à-vis a particular task.

Secondly, reading is clearly related to affective factors. I. Athey (1976: 352-380) has reviewed all available research and possible hypotheses on the relationship between success in reading and affective variables. Affect as considered by various personality theories can be shown to play an important role in the process of learning to read. A number of data is already available. For example, self-concept has been found to be consistently related to reading achievement, in spite of the variety of measures used to assess both factors. The implications of self-consistency theory for reading have also been pointed out. But there are more hypotheses than results at present to this effect. Also Erikson's competence theory, viewing competence as the ability to master the environment, could give rise to a number of hypotheses with respect to the relationship of reading to certain aspects of psychosocial development. For instance, good readers may be expected to exhibit strong feelings of self-esteem, a firm conviction of their own worth, while poor readers will display feelings of inferiority and inadequacy, especially in the school (reading) situation. Competence implies autonomy, environmental mastery, accurate perception of reality, favorable attitudes toward learning, low level of anxiety. All these factors could be correlated to reading achievement. Similar hypotheses can be drawn from other theories, like social learning theory, expectancy theory, cognitive style theory, etc. As Athey concludes, probably any theory of personality could be used as a starting point for the derivation of testable hypotheses about some aspect of reading. Boschi (1981) has also brought empirical evidence to the relationship between reading and affective factors. Finally, attitude and motivation, combined into a dynamic set, have appeared to influence the process of learning to read. Matthewson (1976: 655-676) has developed the so-called «acceptance model» to explain the relationship between attitude and learning to read. Acceptance is based on positive attitude enhanced by a drive to act, that is by positive motivation. Now, as Matthewson states (p. 664), «while the acceptance model was designed to predict reading attention and comprehension at any given instant during the reading process, it may also be used to generate predictions concerning reading achievement. These predictions may be derived from the expected effects of favorable attitude toward reading coupled with appropriate motivation when both persist over an extended period of time». And he adds: «A number of experimental studies tend to support this prediction for reading achievement».

Finally, one could incorporate into the present position also the psychodynamic view issued by Muchielli & Bourcier (1968) in order to explore the deep roots of dyslexia. Their starting point is the principle that the world and the

deep roots of dyslexia. Their starting point is the principle that the world and the ego grow up in strict correlation and become organized by reciprocal interaction. Dyslexia would consequently be the result of a specific disturbance of this world-ego relationship at a particular moment of the child's development. The disoriented universe of the dyslexic child is correlated to an ego living in a state of uncertainty and insecurity. In spite of its strict localization the dyslexic syndrome is a complex symptom of a more general and deep-rooted state of ambiguity and ambivalence. On the other hand, reading requires a fixed sequential orientation (left-to-right movements), a precise visualization of forms, a distance from words, their punctuation, and their decoding acts, a mastery of the relationship meaning-sound, the ability of superior cognitive organization in order to understand syntax, a total synchronization of all reading operations both physical and mental, mastery of verbal communication, the ability to pass constantly from analysis to synthesis and viceversa, and finally affective or emotional stability.

All these conditions are prerequisites for the development of symbolism as a function. Symbolism is the basis of verbal - oral and written - communication.

All this amounts to saying that learning to read implies not only cognitive factors but no less important affective - or, more generally, psychodynamic - factors. The logical consequence that derives from these considerations is that metalinguistic consciousness includes much more than cognition: it demands the active participation of deep psychological factors rooted upon the existential perception of one's own ego, or ego-consciousness. This statement will open the discussion over an integrated model of conscious reading acquisition.

Towards an integrated «person-centered» view of conscious reading acquisition

There can't be any doubt about the fact that human behavior and learning (its adaptive and developmental characteristic) are structurally and dynamically very complex such as to need a multiple analysis approach for their definition. Language behavior and learning do not escape this condition. They appear to be the result of multi-level processes touching on all the structural layers of human personality. Starting from this realization I developed (Titone 1973, 1982) an integrated model designed to explain the stratificational character of language behavior and language learning. It is suggested now that this model applies very fittingly to the analysis of the process of reading acquisition and of reading skills as capable of offering a multidimensional picture of such behavior and particularly a more complete definition of metalinguistic consciousness in its relationship to reading.

The model is called «holodynamic» because it involves the active participation in behaving and learning of the total personality of the individual learner. More specifically it postulates the convergent activity of three operational

levels: *tactic*, *strategic*, and *ego-dynamic*. The tactic level is the locus of sensori-motor operations, overt and observable, such as acoustic and/or visual decoding and phonetic and/or graphic encoding. Such operations are by their very nature systemic, or organized, or intrinsically ordered, that is subservient to well defined goals and governed rules. These rules, however, inasmuch as they are of a cognitive nature, belong on the upper level, called strategic. This is the locus of generalization and abstraction, of induction and deduction of analysis and synthesis applied to language performance: in other words, strategy is nothing but the internal grammar developed by the communicator, it is the source of language intuitions, the deposit of tacit knowledge. Feed-back mechanisms belong on this level. However, neither strategy nor tactics can work on their own, independently of a higher agent accountable for decisions, responsible - even morally - for whatever is said. This higher agent is the person's ego, an essentially conscious agent, capable not only of being aware of what is going on in behavioral manifestations but of developing deep consciousness, reasoned out motivations, self-control, rational choices, self-criticism, and creativity in language as well as in any other sort of behavior. The ego is an indispensable entity: alone it can establish relations and rapport with the world, it can recognize thoughts and feelings as one's own, it can take cognizance of values lying in language and culture, it can decide about acting or not acting. In other words, the speaker's/herarer's ego is the locus of consciousness and conscience, of self-control and decisions, in one word, of linguistic self-consciousness. «Loquor, ergo sum»: I speak, therefore I exist.

According to these three personality levels it is legitimate to distinguish three degrees of language control: namely, language performance (on the tactical level), language awareness (on the strategic level), and language or rather metalinguistic consciousness (on the egodynamic level). If indeed metalinguistic consciousness, as hinted at above, implies much more than mere cognition and requires in its full realization the convergent participation of self-consciousness, motivation and affect, attitudes, intentions, deliberate decisions, in sum, total control on the part of the ego, that active state of mind is possible only at the ego-dynamic level.

Reading, as said before, is such a complex and multilateral behavior as to demand the co-operation of all three levels. Tactical fitness and skill, strategic sensitivity and flexibility, conscious control of sensori-motor skills, of motivation and attitudes, of language structures (functions and features) and cultural contents, all are necessary components of mature reading ability. Particularly it must be repeated that if initial reading is possible because of the concurrence of sufficient language awareness, progressive and mature reading will be made possible by the active influence of developing metalinguistic consciousness. This ultimate condition will transform the reading process not only into a rational activity centered on the reader's personality but into an enlivening and enriching cultural experience.

REFERENCES

- Andresen, H. (1982). *Aspekte der Vergegenständlichung von Sprache: Spontane Sprachreflexions bei Kindern und die Bedeutung des Schriftspracherwerbs für die Entstehung von Sprachbewusstsein*. Paper presented at the Institut für Phonetik und Sprachliche Kommunikation der Universität München, München.
- Athey, I. (1976). Reading research in the affective domain. In H. Singer & R.B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (2nd Ed.) International Reading Association, Newark, Del., 352-380.
- Boschi, F. (1981). *Ansietà, lettura, apprendimento*. Firenze: Le Monnier.
- Carroll, J. B. (1976). The nature of the reading process. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (2nd Ed.) International Reading Association, Newark, Del.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. London: Fontana.
- Gibson, E. J. & Levin, H. (1975). *The psychology of reading*. MIT, Cambridge, Mass.
- Hochberg, J. & Brooks, V. (1976). Reading as an intentional behavior. In H. Singer & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (2nd Ed.) International Reading Association, Newark, Del.
- Leontey, A. A. (1973). Die psychophysischen Mechanismen der Rede. In B.A. Serebrennikov (Ed.), *Allgemeine Sprachwissenschaft*. München: Fink.
- Leontey, A.A. (1975). *Psycholinguistische Einheiten und die Erzeugung sprachlicher Ausserungen*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Leontey, A.A. (1982). *Psychology and the language learning process*. Oxford: Pergamon.
- Matthewson, G.C. (1976). The function of attitude in the reading process. In H. Singer & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. (2nd Ed.) International Reading Association, Newark, Del.
- Mucchielli, R. & Bourcier, A. (1968). *La dyslexie maladie du siècle*. Paris: Les Editions Sociales.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*. Berlin: Springer-Verlag.
- Slobin, D. J. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, J. Jarvella & M. Levelt (eds.) *The child's conception of language*. New York: Springer-Verlag.
- Titone, R. (1973). A psycholinguistic definition of the Glossodynamic Model of language behavior and language learning. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicada*, 4, 1-23.
- Titone, R. (1982). A holodynamic model of second language learning, *Canadian Journal of Italian Studies*, Spring, vol. V, n° 3, 225-240.
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In Tunmer W. E., C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.), op. cit., 144-168.
- Tunmer, W. E. & Herriman, M. L. (1984). The development of metalinguistic awareness: a conceptual review. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Eds.).
- Valtin, R. (1984). The development of metalinguistic abilities in children learning to read and write. In J. Downing & R. Valtin (eds.), *Language awareness and learning to read* Berlin: Springer-Verlag.
- Wittwer, J. (1959). *Les fonctions grammaticales chez l'enfant (Sujet - Objet - Attribut)*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

**UM PRÉ-REQUISITO PSICOLINGUISTICO CRUCIAL
PARA A LEITURA - A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA
DAS CRIANÇAS**

Resumo - O tradicional debate acerca do melhor método para o ensino da leitura foi recentemente ultrapassado pelo reconhecimento da importância de certos pré-requisitos psicológicos, à luz de uma versão renovada do conceito de "aptidão para a leitura". Pretende-se aqui reconsiderar o problema dos pré-requisitos para a leitura, principalmente da consciência linguística e metalinguística, clarificando desse modo alguns conceitos básicos e propondo um modelo global da aprendizagem de leituras, entendidas numa dimensão pessoal.

**PRÉ-REQUIS PSYCHOLINGUISTIQUE CRUCIAL
POUR LA LECTURE - PREOCCUPATIONS
METALINGUISTIQUES DES ENFANTS**

Résumé - Dans ces derniers années, le débat traditionnel concernant la meilleure méthode pour enseigner la lecture a été dévié par la constatation assez généralisée de l'importance de certains pré-requis psychologiques en fonction d'une révision de l'ancien concept "aptitude pour la lecture". Le but de cette discussion est de considérer le problème des pré-requis pour la lecture et surtout les préoccupations de langage et de conscience metalinguistique afin d'éclaircir certains concepts fondamentaux et de proposer un modèle plus compréhensif pour apprendre à lire en termes personnologiques.

**OS MODELOS DE ATENÇÃO E MEMÓRIA NO
PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA**

Maria de Fátima N. G. Sequeira
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O desenvolvimento da memória e atenção depende da capacidade da criança em organizar a informação e preparar a sua possível recolha mais tarde. Nesta organização a memória é considerada como um sistema operacional em permanente mudança provocada pelas diferentes situações que a criança enfrenta em aprendizagem. As estratégias de atenção revelam também uma organização operante da memória. Visto que o processo de Leitura parte de uma competência linguística que já se encontra na memória da criança, a sua construção vai activar modelos cognitivos que por sua vez vão impôr certos limites àquele processo linguístico.

O acto de ler tem sido, ao longo deste século, objecto de uma investigação mais ou menos profunda, onde se têm cruzado influências da psicologia, linguística, antropologia, sociologia, informática, cibernética, modelos de aprendizagem e prática pedagógica.

Essa investigação tem procurado, prioritariamente, entender a natureza e o desenvolvimento dos processos básicos de Leitura para daí derivar uma metodologia de ensino/aprendizagem que promova não só o sucesso escolar dos alunos, mas que ajude a formar cidadãos literatos que, depois do período de educação escolarizada, sejam leitores críticos, capazes de auto-regular os seus processos cognitivos de modo a saber escolher as estratégias necessárias a cada situação de Leitura.

Neste processo de auto-regulação, as estruturas cognitivas individuais interagem com as novas experiências que se apresentam ao indivíduo e são modificadas e enriquecidas segundo a vontade activa do próprio indivíduo. Este vai construindo assim o seu próprio conhecimento tendo sempre em conta os conhecimentos anteriores sobre os quais assenta. Aquela interacção é recíproca, isto é, as estruturas cognitivas operam activamente no ambiente e este vai afectar também os esquemas cognitivos (Sequeira, 1983).

Assim, nesta teoria cognitivista-construtivista, o evoluir do pensamento faz-se por um processo de construção e organização derivado da interrelação de processos biológicos que o indivíduo usa em cada situação de aprendizagem (Piaget, 1969).

O processo de reorganização do pensamento implica uma série de operações cujo objectivo comum é a aprendizagem de conceitos e de regras com vista à resolução de problemas em cada nova situação (Gagné, 1970).

A intrincada rede de combinações, seqüências e relações que leva à resolução de problemas tem sido abordada por investigadores dos vários domínios das ciências que tentaram enquadrar aquela série de operações em teorias, de acordo com parâmetros e interesses próprios.

Nos finais da década de 70, o desenvolvimento das estruturas cognitivas foi visto por Klahr e Wallace (1976) segundo a teoria do processamento da informação (P.I.).

Embora desde a década de 50 e com o aparecimento e desenvolvimento dos computadores, alguns estudiosos tenham processado uma simulação computarizada dos processos cognitivos no pensamento humano, mais baseada em extensa análise de respostas verbais emitidas por adultos, à medida que se foi estudando a criança como um organismo activo, abrangente nas várias funções cognitivas de que é capaz, houve uma necessidade sentida de se fazer uma análise naturalista do desenvolvimento cognitivo no seu todo.

Klahr e Wallace integram na sua teoria de processamento de informação as decisões pormenorizadas que cada indivíduo toma aquando da resolução de problemas. Aquelas, estão ordenadas num conjunto de instruções que indicam o que o indivíduo deve fazer em determinada situação. Essas instruções tomam o nome de produções e o seu conjunto, para a resolução de um problema, chama-se um sistema de produções.

Segundo aqueles autores, o processamento de informação permite-nos resolver qualquer ambiguidade em relação ao estudo do desenvolvimento cognitivo. Assim, e perante um determinado comportamento de uma criança, o sistema de processamento de informação actua como um programa de computador apresentando o modelo de comportamento da criança. Embora possa haver uma infinidade de modelos há uma série de critérios a que devem obedecer a fim de serem eliminadas as variáveis não controladas pelo modelo.

Simon (1972) aponta os seguintes critérios a que devem obedecer os modelos: a) conhecimento da fisiologia do sistema nervoso central da criança; b) conhecimento de outros comportamentos em outras tarefas desempenhadas pela criança; c) capacidade para reproduzir o comportamento em foco; d) capacidade para concretizar.

Neste último critério há três possibilidades de actuação em termos de processamento: a um primeiro nível, os modelos existem para explicar um comportamento cognitivo específico de uma tarefa primária, bem definida, por exemplo um jogo de cartas; num segundo nível os modelos tendem a explicar reformulações mais gerais de actividades cognitivas, por exemplo um modelo de memória semântica, o que implica representações simbólicas e por isso uma maior diversidade de actuação cognitiva; a um terceiro nível, o da metáfora, os modelos começam a perder a sua eficácia como auxiliares do estudo do desenvolvimento cognitivo, uma vez que se têm de situar a nível verbal e hipotético com a consequente falta de precisão e rigor informativos.

Concluimos que só a um nível mais concreto de tarefas específicas e acabadas os modelos de processamento de informação podem ser importantes para ajuizar das causas do sucesso ou insucesso em determinadas tarefas que a criança realiza em certas fases da sua vida.

Nesta descrição da cognição em termos de processamento de informação, devemos considerar prioritariamente a interacção entre a memória e a atenção.

A memória e atenção desenvolvem-se ao longo da vida do indivíduo, sempre controladas pela inteligência, cultura e experiência daquele. Estes factores reduzem ou ampliam probabilidades que irão afectar aquele desenvolvimento.

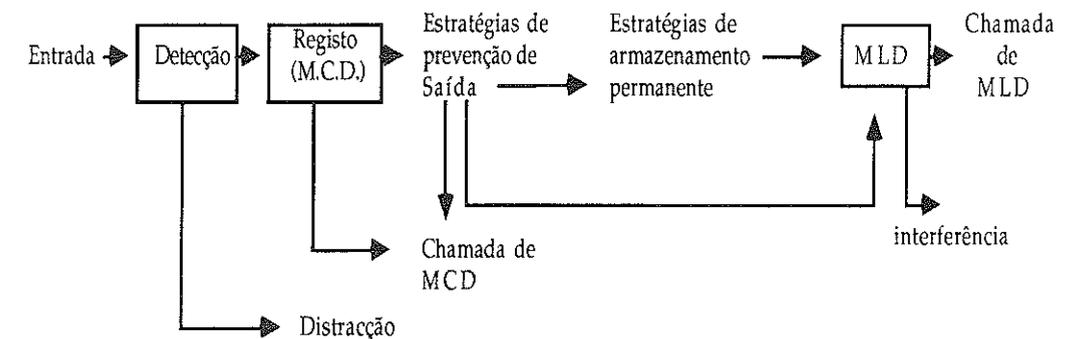
Podemos dizer que o desenvolvimento da memória e da atenção revela a capacidade do indivíduo em organizar a informação e preparar a sua possível recolha mais tarde. Nesta organização o sistema de memória não funciona de maneira passiva captando somente o que lhe é fornecido, mas, pelo contrário, é um sistema dinâmico, capaz de decidir o que vai ser guardado e como deve ser guardado (Gregg, 1976).

Daqui derivam os conceitos mais modernos de memória operativa (Baddeley, 1986, Greene, 1987) segundo o qual a memória é um espaço de trabalho, absolutamente necessário às funções cognitivas que dependem da interacção entre informações novas e antigas.

Capacidades cognitivas como a leitura, a resolução de problemas a qualquer nível, operações mentais etc., necessitam de informação relevante que se encontra na memória e que é constantemente trabalhada. Assim, o processamento activo substituiu o conceito tradicional da memória de curta duração como um armazém passivo de ítems provisórios que esperavam ser chamados quando fosse necessário. O conteúdo da memória activa está, pelo contrário, em permanente mudança provocada pelas exigências das diferentes situações que o indivíduo enfrenta.

Mas para um melhor entendimento de como se processa a memória e a atenção, faremos uma descrição mais detalhada daqueles modelos segundo Klahr e Wallace (1976) e integrados em teorias de processamento de informação (Forman e Sigel 1979).

Modelo de Memória



Na primeira fase deste modelo, a *deteção*, os estímulos são ou não detectados conforme as suas propriedades físicas (brilho, tamanho, som, proximidade etc.) ou o estado de alerta do indivíduo. Esta informação pode ser desviada por *distracção* (ruidos, movimentos etc.). Se não for desviada será registada na *memória de curta duração* (m.c.d.) que, como o nome indica é temporária, tendo o seu conteúdo a tendência para se perder, se não forem adoptadas estratégias de prevenção da queda. Havendo necessidade de utilizar a longo prazo esta informação, ela será armazenada na *memória de longa duração* (m.l.d.), surgindo também neste contexto, as estratégias

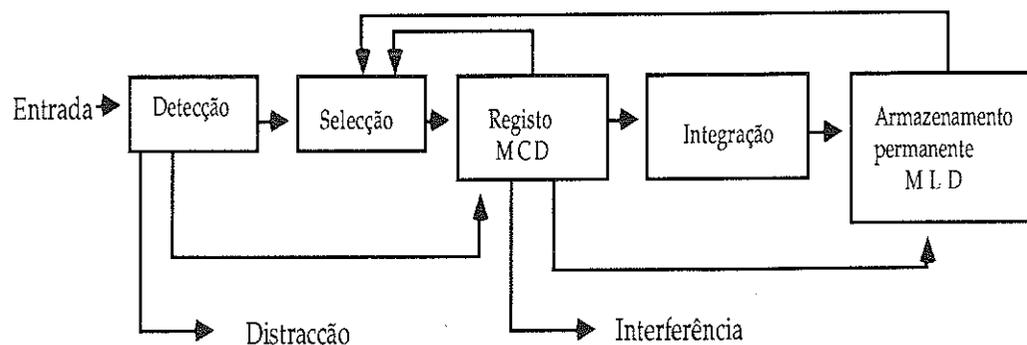
de armazenamento permanente, que nos permitem recordar nomes e acontecimentos do passado. Neste recordar pode haver ainda *interferências*, se as associações não forem claras.

Todo este modelo se identifica com um processo activo no qual o indivíduo se tem de empenhar para reorganizar informação. Daqui resultam estratégias de aprendizagem que têm a ver com as estratégias usadas para armazenar e usar a informação na nossa memória.

Se em todo este processo se verifica em certos casos um automatismo no relembrar, (Mandler 1985), existe também noutros casos uma busca consciente através da memória que se pode chamar de metamemória, visto que é vivida, trabalhada e pensada como um processo, pelo indivíduo.

Nesta teoria de processamento de informação, vimos como a informação é armazenada e chamada ao consciente. Será interessante verificarmos como é que selectivamente atendemos ao que se está a passar à nossa volta, isto é, como prestamos atenção e como é que a memória influencia a atenção.

Modelo de atenção



Neste modelo a informação é *detectada*, como vimos previamente de acordo com as suas características mais ou menos proeminentes e, por vezes, automaticamente. Esta informação é *seleccionada* depois de uma maneira mais activa e consciente. A selecção está também relacionada com experiências prévias, por isso se vê no modelo ligações com as memórias de curta e longa duração.

Por vezes também os estímulos detectados entram directamente na *memória de curta duração* sem que a pessoa tenha uma consciência activa do que se está a passar. Também da memória de curta duração se pode passar directamente para a *memória de longa duração* se usarmos estratégias para tal. Intermediariamente poderemos necessitar da integração, onde as partes detectadas e seleccionadas procuram uma integração num todo já conhecido.

A *distração* e *interferência* podem perturbar este modelo mas a níveis diferentes. Enquanto a *distração* ocorre no início, na fase da *detecção*, quando um estímulo desvia a atenção de outro estímulo, (por exemplo, uma voz impede outra de ser ouvida) a *interferência* ocorre a nível da memória de curta duração, quando os estímulos interferem e não alcançam a memória de longa duração (a tentativa de

fazer muitas coisas ao mesmo tempo, impede que muitas delas se façam).

Tanto o modelo de atenção como o de memória nos mostram um desenvolvimento dos processos mentais sobre os quais o indivíduo vai tendo um controlo cada vez mais consciente e activo. Esse desenvolvimento tende para uma reflexão mais abstracta do próprio processo mental.

Com essa actividade nascem, como já vimos, as estratégias de aprendizagem, que são obviamente limitadas e enquadradas pelas estruturas cognitivas.

A Leitura e a teoria do processamento de informação

As modernas teorias de Leitura, apontam-na como um processamento activo da informação, construído por antecipação e tendo como base a competência linguística e cultural do leitor. Neste processo existem vários níveis e fases que estão relacionados com o sistema de processamento cognitivo de cada indivíduo. A memória ocupa um lugar importante neste processo, visto que o processamento visual do texto tem em conta estímulos prévios que foram processados na memória.

Estruturas familiares constituídas em sílabas, palavras, frases são reconhecidas e activam a memória semântica que vai dar significado àquele material.

Existe uma interacção contínua entre os estímulos sensoriais e as estruturas da memória.

Ao nível da letra, sílaba e palavra os estímulos organizam-se por características especiais do alfabeto que têm a ver com forma, tamanho, posição, redundância, e com as quais o leitor elabora regras de reconhecimento daquelas estruturas que vai comparar com outras já existentes na memória, ao nível por exemplo da linguagem falada.

O contexto linguístico activa a um nível de micro-estruturas a representação na memória de partes de palavras com características semânticas comuns; a palavra global no seu todo activa o reconhecimento das partes; a sequência de letras por sua vez activa a construção da palavra.

No que respeita a esquemas de macro-estruturas, existe ainda a organização textual da narrativa, a sequência de ideias, a coesão e coerência, as causas e efeitos, os factos e opiniões que, no contexto linguístico são activados por operações mentais de recepção, codificação, transformação e controlo de execução da informação. O tipo de processamento no primeiro nível assenta mais em operações perceptuais, enquanto a um nível superior o processamento faz-se de acordo com um controlo cognitivo.

A leitura requer mais do que qualquer outra actividade linguística, tarefas de controlo cognitivo, visto que o leitor vai tentar através da análise do conhecimento da língua, reconstruir o significado da mensagem.

Falando da iniciação à leitura, por exemplo, a criança segue três etapas: a) a escrita tem um significado igual ao do discurso; b) a escrita é formada por letras, sílabas, palavras, espaços, frases, pontuação etc., que têm entre si situações linguísticas de forma e significado; c) a atenção e a memória controlam a construção do significado.

Os problemas que possam surgir em leitura derivam: a) da dificuldade em extrair a necessária informação a qualquer nível (fonológico, lexical, conceptual); b) da inadequada análise dessa informação; c) da falta de controle na escolha da fonte

de informação; d) das combinações de informação já recebidas; e) da inacessibilidade à informação relevante.

Assim, a leitura do processamento de informação permite-nos, seguindo a análise linguística e o controlo cognitivo, detectar problemas em qualquer ponto da aprendizagem ou do processo e fazer a intervenção necessária a fim de resolvê-los.

Esta intervenção pode não ser a nível de tarefa mas sim a nível do próprio indivíduo, promovendo por exemplo estratégias de refinamento da atenção, ou de coordenação ou ainda de automatização que por exemplo na leitura têm papel preponderante.

O desenvolvimento da memória e da atenção é acompanhado pela capacidade do indivíduo em considerar o pensamento como um objecto de reflexão.

Aprender a pensar, aprender a controlar a execução do pensamento, aprender estratégias de conservação e continuidade, reduz o peso informativo da memória, e a redundância perceptual na atenção, facilitando assim uma melhor compreensão do processo da leitura.

REFERÊNCIAS

- Baddeley, A. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Forman, G., Sigel, I. (1979). *Cognitive Development: A Life-Span View*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Gregg, V. (1976). *Memória Humana*, Rio de Janeiro: Zahar Eds.
- Greene, J. (1987). *Memory, thinking and language*. Londres: Methuen.
- Gagné, R. M. (1970) *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Klahr, D., Wallace, J. (1976). *Cognitive Development, an information-processing view*, Hillsdale, N.Y.: Lawrence Erlbaum.
- Mandler, G. (1985). *Cognitive Psychology: An Essay in Cognitive Science*, Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1969). *The psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Sequeira, M. F. (1983). Construtivismo e Aprendizagem da Leitura. *Revista do Desenvolvimento da Criança*. 5, 1 e 2.
- Simon, H. A. (1972). On the development of the processor. In S. Farnham-Diggory (Eds.) *Information Processing in Children*. New York: Academic Press.

LES MODELES D'ATTENTION ET DE MEMOIRE DANS LE PROCESSUS DE CONSTRUCTION DE LA LECTURE

Résumé: Le développement de la mémoire et de l'attention dépendent de la capacité de l'enfant à organiser l'information et de préparer son recueil éventuel plus tard. Dans cette organisation la mémoire est considérée comme un système opérationnel en perpétuel

changement provoqué par les différentes situations auxquelles l'enfant fait face lors de l'apprentissage. Les stratégies d'attention révèlent aussi une organisation opérante de la mémoire. Vu que le processus de lecture surgit d'une compétence linguistique qui existe déjà dans la mémoire de l'enfant, sa construction va activer des modèles cognitifs qui vont, à leur tour imposer certaines limites à ce processus linguistique.

ATTENTION AND MEMORY MODELS IN THE READING PROCESS

Abstract - The development of memory and attention depends on the increased child's ability to organize information and to improve retrieval later on. Memory is thought of as being a working place, where contents are constantly changing as the child shifts attention to the changing requirements of different situations. The child, at this stage chooses particular attention strategies. Reading as a process begins with the linguistic competence which is already stored in the child's memory. The development of the reading process activates cognitive models which will impose certain limits on the linguistic process.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS FORMAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

Maria de Lourdes Sousa e Rui Vieira de Castro

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - Alguns cursos de formação de professores de Português incluem nos seus currícula a disciplina de Metodologia do Ensino do Português/Didáctica do Português. O carácter relativamente recente da disciplina, sem uma tradição histórica consistente, explica alguma indefinição na sua concepção e algumas discrepâncias, de escola para escola, relativamente aos seus objecto e objectivos. Neste texto, os autores caracterizam-na tal como tem sido concebida na U.M., quanto ao seu âmbito, aos seus quadros teóricos de referência e ao seu estatuto enquanto área de produção e reprodução de conhecimentos. Discutem, ainda, a sua posição na perspectiva mais geral da formação de professores e da investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português.

Nas instituições universitárias, a formação académica do professor de Português tem vindo a ser orientada por três objectivos fundamentais (1):

- promover a aquisição de um conhecimento critico e cientificamente fundamentado do fenómeno da linguagem verbal, na diversidade das suas manifestações;
- favorecer a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de atitudes relacionadas com a acção educativa, pela análise dos vários factores que constituem o contexto pedagógico, nos níveis ideológico, psicológico, sociológico e institucional;
- tornar possível a aquisição de informações que possibilitem a orientação da prática pedagógica numa área de conteúdo determinada que, em sentido lato, podemos definir como "a aula de Português".

Em consequência, a formação dos professores de Português, enquanto profissionais especializados, tem tido como componentes principais, no plano académico, as disciplinas que têm por objecto os conteúdos que vão ser objecto de transmissão na prática pedagógica e as disciplinas relativas à análise do processo educativo. É neste contexto que se encontra uma área de saber de características marcadamente interdisciplinares, com uma forte componente de aplicação, e que tem por objectivo "facilitar (...) a aplicação de capacidades de decisão na conjuntura da teoria e prática de ensino de uma determinada disciplina" (Alarcão, 1983, 45) nos

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Maria de Lourdes Sousa, Unidade de Ciências da Educação da Universidade do Minho, R. Abade da Loureira, 4700 Braga, PORTUGAL.

níveis avançados do ensino básico e no ensino complementar. Trata-se de assegurar "a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem do Português para que a decisão da escolha de determinado método tenha suporte teórico" (Sequeira *et al.*, 1987).

Esta área está representada nos *curricula* dos cursos de formação de professores de Português pelas disciplinas de Didáctica do Português ou de Metodologia do Ensino do Português, que integram os anos terminais da formação académica dos futuros professores.

Apesar da identidade de concepções que o posicionamento curricular parece revelar, ao nível dos requisitos e da sua natureza propedêutica, a definição de tais disciplinas não é consensual. A sua integração em distintos departamentos (Departamento de Didácticas e Tecnologias Educativas, Departamento de Linguística, Área de Metodologias de Ensino, etc.), traduz diferentes graus de autonomia e, também, o estabelecimento de relações privilegiadas com determinadas áreas de conhecimento e não com outras. Estes factos deixam perceber algumas diferenças na concepção dos objectivos, objecto, métodos e quadros de referência das disciplinas em causa.

Sinais de alguma flutuação na sua definição podem ser encontrados, por exemplo, na pluralidade de designações (que, por vezes, têm variado dentro da mesma instituição).

A este propósito terá algum interesse interrogar essas designações; a história das palavras, a evolução dos seus valores semânticos e o estudo dos contextos em que ocorrem ajudarão certamente a esclarecer e compreender os sentidos que elas hoje veiculam.

A palavra "didáctica", hoje dicionarizada com o significado de "arte de ensinar", mantém um valor semântico semelhante ao da primeira lição em português: "arte de instruir" (Machado, 1977, 337); já em Comênio, na *Didactica Magna*, o primeiro grande tratado europeu de educação, "didáctica significa arte de ensinar"; esta arte é entendida no sentido primeiro (*didaktike techné*), isto é, como esforço, trabalho, supondo um conjunto bastante amplo de conhecimentos: "as causas, os métodos, os processos e os fins daquilo que (...) chamamos (...) *aprendizagem (discentia)*" (*Didactica Magna*, Saudação aos leitores, 15).

Pode inferir-se daqui uma área de conhecimento de características englobantes, desenhando-se a Didáctica, historicamente, como o cadinho de onde vieram a emergir as outras disciplinas que têm por objecto o fenómeno educativo. Apesar da posterior constituição dessas outras disciplinas, que implicou a redefinição do objecto da Didáctica, parece correcto atribuir-lhe, à luz da história, um carácter descritivo-explicativo e não só normativo.

No entanto, a Didáctica é ainda hoje entendida por alguns teóricos do acto educativo (Leif *et al.*, 1974; Mialaret, 1979), numa perspectiva acentuadamente prescritiva da prática pedagógica, incluindo "técnicas e procedimentos para o ensino" (Mialaret, 1979).

Por sua parte, a palavra "metodologia" tem valores semânticos associados quer ao ensino e aos seus métodos, quer a modelos cognitivos, privilegiadamente referidos ao processo de investigação, supondo-se a existência de uma meta que é atingida através de um percurso cujas etapas são previsíveis e controláveis. A transferência do termo para o campo da educação envolve uma concepção do ensino-aprendizagem que privilegia os processos envolvidos.

A consideração dos significados denotados pelos termos "metodologia" e "didáctica" remete-nos, pois, para concepções não completamente coincidentes, em que os vectores normativo e descritivo-explicativo adquirem diferentes graus de importância.

A intersecção entre as várias concepções da área disciplinar que temos vindo a referir encontra-se na comunhão do objectivo, entendido como preparação para a leccionação de uma matéria concreta, e num certo consenso sobre o objecto, que se pode definir numa forma geral como sendo o ensino-aprendizagem do Português. Revela-se, no entanto, pouco rigoroso definir uma disciplina nesta base, sobretudo se atendermos ao carácter pouco preciso do objectivo, e à própria complexidade, variabilidade e diversidade do objecto.

É propósito deste texto contribuir para a discussão do papel desta área disciplinar, quer na análise do processo de ensino-aprendizagem do Português, quer na formação dos professores.

A nossa estratégia tomará como ponto de partida uma análise, necessariamente breve, do objecto, realçando acima de tudo a sua complexidade. Procuraremos, depois, apresentar para a Didáctica/ Metodologia de ensino, ao nível da formação e da investigação, os objectivos que nos parecem adequados e as metodologias congruentes. Tentaremos, por fim, delimitar o âmbito da investigação e do ensino.

O processo de ensino-aprendizagem do Português

O objecto "ensino-aprendizagem do Português" configura-se como extremamente complexo e variado.

Tal complexidade resulta, por exemplo, da diversidade de objectivos e conteúdos que, ao longo da estrutura curricular, são institucionalmente propostos para a disciplina. Acresce a este facto que entre os enunciados programáticos e a sua actualização na prática pedagógica agem instâncias de mediação (livros de texto, directivas geradas ao nível da escola, acções de formação) que tendem a reorganizar aqueles mesmos enunciados. O universo de referência, definido institucionalmente através dos textos programáticos é, assim, objecto de múltiplas operações de recontextualização, que ocorrem nos diversos níveis organizacionais e que, em consequência, tornam variável, de alguma forma, a prática pedagógica.

Além disso, a selecção, definição e actualização pelos professores das estratégias de ensino-aprendizagem é também afectada por concepções e experiências próprias, que envolvem distintos quadros de referência.

A forma como em dado momento se desenha o ensino-aprendizagem do Português é regulada, ainda, por características individualizadoras dos alunos, que se relacionam com a existência de estilos cognitivos distintos e competências diferentes no uso da língua; tais diferenças contribuem para a especificidade de cada acto pedagógico.

A constatação, evidenciada pela investigação, de que os sujeitos privilegiam formas de discurso e estratégias de interacção diferenciadas, relacionadas com a existência de distintas orientações para o significado, geradas em contextos extra-escolares, dá conta da importância dos factores sociais na estruturação da

escolares, dá conta da importância dos factores sociais na estruturação da comunicação pedagógica.

O ensino-aprendizagem do Português é, pois, regulado por factores de ordem psicológica, linguística, sociológica, ideológica, etc., que contribuem para o afectar de variações diatópicas e diafásicas.

A complexidade e a variabilidade sincrónica do objecto obriga necessariamente a discutir, ao nível da formação de professores, nas áreas de conhecimento (Metodologia/Didáctica do Português) sobre que estamos a reflectir, a possibilidade de uma postura puramente prescritiva perante o seu ensino-aprendizagem. Em última análise, poderá questionar-se a possibilidade e a legitimidade da construção de uma disciplina deste tipo.

A metodologia das disciplinas que temos vindo a apresentar, ao nível da formação e da investigação deve, por isso, supor, de uma forma integrada, a análise dos estados de coisas e a selecção e elaboração dos conteúdos, métodos e estratégias considerados congruentes com os objectivos do ensino da língua.

Assim, estas disciplinas deverão visar, complementarmente, a descrição e a orientação (incluindo a experimentação) do processo de ensino-aprendizagem do Português.

A complexidade do objecto requererá, obviamente, um quadro de análise também ele complexo. Aliás, deverá mesmo discutir-se a possibilidade de um quadro teórico de referência; a estratégia de análise deve, antes, favorecer a definição de vários objectos e a selecção de quadros descritivos adequados. A impossibilidade de uma descrição global e a adopção da estratégia acima definida induzirá a emergência de diferentes áreas de trabalho (didáctica da leitura, didáctica da escrita, didáctica da literatura, didáctica da gramática, etc.).

Para uma definição do âmbito da investigação e do ensino

Na Universidade do Minho, a disciplina de Metodologia do Ensino do Português, no âmbito da investigação, tem instituído como objecto de análise os processos cognitivos e linguísticos envolvidos no ensino-aprendizagem do Português (nomeadamente a leitura), os conteúdos (sobretudo do domínio do linguístico e do literário) transmitidos/adquiridos no processo de ensino-aprendizagem do Português e os modelos teóricos que os organizam, os materiais que suportam aquele processo (gramáticas pedagógicas e selectas de texto), as formas de avaliação da aprendizagem, nos seus propósitos, formas e resultados, as concepções dos sujeitos envolvidos no processo sobre aspectos desse mesmo processo e as características do contexto pedagógico enquanto espaço de relação discursiva entre os sujeitos.

A realização de trabalhos neste domínio tem possibilitado, além da testagem de metodologias de análise, a obtenção de novas informações sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português. Informações que se prendem, por exemplo, com as condições de aprendizagem da leitura (Sequeira, 1982) e com a descrição da aula de Português como contexto especializado de interacção verbal, quer em termos das práticas comunicativas, quer em termos da negociação do saber que é transmitido/adquirido (Castro, 1987, 1988; Sousa (em elaboração)); situados no plano da identificação e caracterização de aspectos da prática pedagógica de ensino do

Português, obtiveram-se dados sobre o processo de avaliação formal, relativos aos planos de conteúdo privilegiados, ao modo da sua articulação e à sua relação com o sucesso escolar (Sousa & Castro, 1987); tem-se procurado, também, inventariar e avaliar concepções sobre aspectos da prática didáctica (áreas de conteúdo, práticas associadas à transmissão de conteúdos específicos) de que são portadores alunos e/ou professores e que são constitutivos do ensino-aprendizagem (Castro & Sousa, 1987); por fim, têm sido realizados alguns trabalhos no âmbito da análise dos resultados do processo de aprendizagem.

Num outro vector de actividade têm sido produzidos materiais que apoiam o desenvolvimento de actividades relacionadas com a leitura e a escrita. A selecção da leitura e da escrita como áreas privilegiadas de intervenção decorre da sua importância no âmbito do ensino da língua materna. Os materiais produzidos têm-no sido em função das suas possibilidades para o desenvolvimento da leitura como processo de compreensão e para o desenvolvimento da capacidade de produção de textos escritos, nomeadamente dos mecanismos de coesão e coerência textuais (Sousa, 1988).

Os princípios organizadores da investigação encontram-se, pois, relacionados com a descrição de aspectos da prática pedagógica, de concepções que informam e/ou enformam essa prática e de resultados que dela derivam; também com a produção de materiais que suportem o desenvolvimento das capacidades consideradas adequadas.

No âmbito do ensino (formação inicial e formação em estágio), ao mesmo tempo que se procura integrar as informações resultantes da investigação realizada e da investigação em geral, operam-se escolhas que relevam da assunção de determinados princípios teóricos sobre o ensino-aprendizagem do Português.

Da articulação destes dois factores resulta a opção pelos seguintes temas orientadores da actividade de ensino:

(I) A aula de Português: análise dos factores que a constituem como contexto específico de ensino/aprendizagem

- Os *curricula* e os programas
- Os professores de Português: modelos de formação; concepções e práticas
- Os alunos: o desenvolvimento cognitivo; a diversidade de orientações para o significado
- A aula de Português como contexto comunicativo especializado

(II) O ensino/aprendizagem da gramática

- Modelos de análise linguística e gramática pedagógica
- Âmbito e funções da gramática na aula de Português
- Actividades para o ensino/aprendizagem da gramática

(III) A leitura

- A leitura na aula de Português: dos fins aos processos
- A leitura escolar: textos e práticas
- Actividades de leitura: objectivos e valor pedagógico

(IV) O ensino da literatura

(V) A escrita

- Características da situação de escrita
- As representações escolares da escrita
- Orientações pedagógicas para a produção de texto

A descrição do contexto de ensino-aprendizagem do Português comporta a análise do estatuto da disciplina de Português nos *curricula* dos ensinos básico e secundário, na procura da determinação dos princípios que subjazem à sua posição estrutural e da forma como nos textos programáticos esses princípios são concretizados; cumulativamente, analisam-se estes mesmos textos programáticos como actualização de um discurso instrucional, cuja coerência e adequação se procura avaliar. A referência às características dos alunos e professores inscreve-se, para lá da sua constituição como objecto de análise, na necessidade de reunir informação que possa suportar a definição de estratégias de ensino-aprendizagem. Finalmente, procura-se descrever os usos específicos da linguagem que têm lugar na aula de Português, ao nível das estruturas da interacção e dos objectivos comunicativos, que decorrem de uma articulação específica dos factores de interacção verbal.

Relativamente ao ensino-aprendizagem da gramática, uma das áreas de estudo que historicamente mais solidamente tem estruturado o ensino-aprendizagem do Português, além da descrição das práticas visíveis e do tipo de relação entre a investigação linguística e a gramática pedagógica, considera-se a discussão do estatuto da gramática na aula de Português, pela definição do seu âmbito e dos objectivos que pode servir. Nesta sequência, em estreita articulação com o carácter da definição que foi feita, propõe-se a análise e a produção de actividades para a aprendizagem da gramática.

A abordagem da leitura supõe, naturalmente, como ponto prévio, a descrição do processo linguístico e cognitivo que designamos por leitura/compreensão e dos objectivos que a regulam. A descrição do que são, ao nível da selecção textual e das estratégias utilizadas, as práticas de leitura na aula de Português constitui uma base para a elaboração de actividades que visam o desenvolvimento das múltiplas capacidades envolvidas no acto de ler (da compreensão da informação explícita à leitura do não escrito, por processos de inferência).

A constituição de um momento exclusivamente dedicado ao ensino da literatura reflecte, apenas parcialmente, imposições dos textos programáticos dos níveis básico e secundário. A sua existência autónoma supõe um objecto de escrita/leitura bem delimitado, pela especificidade de competências que envolve, no interior de uma disciplina fundamental como é o Português.

A definição do estatuto e funções deste objecto no âmbito daquela disciplina e, conseqüentemente, a possibilidade de nos situarmos num dos pólos da antinomia "literatura como ensino" de "literatura como prática" (Barthes, 1987, 43), decorre de uma reflexão articulada a dois níveis: o do próprio conceito de literatura e paradigmas de análise associados; o dos objectivos, materiais e práticas que têm codificado o seu ensino.

O trabalho sobre a escrita toma como ponto de partida a sua caracterização como processo comunicativo. A análise das representações escolares correntes da escrita, com identificação dos tipos de objectivos comunicativos e dos tipos de texto

que lhes estão ligados, e a consideração dos resultados sobre a aprendizagem da escrita que a investigação tem produzido são momentos intermédios, considerados imprescindíveis para a fase de aplicação. A definição e concretização dos princípios de abordagem da produção escrita na aula de Português institui como finalidades o desenvolvimento da capacidade de utilização dos mecanismos de estruturação textual, de coesão e coerência, e a capacidade de realização discursiva dos objectivos comunicativos.

Ao entender-se desta forma a actividade de ensino procura-se associar à reflexão sobre a prática de ensino do Português a produção de materiais e instrumentos que possam suportar essa mesma prática.

Quer a investigação sobre o processo de ensino-aprendizagem do Português, quer o trabalho de ensino/orientação, realizam-se a partir de quadros de análise e informações recolhidas num amplo conjunto de disciplinas onde avultam as áreas de saber relacionadas com os estudos linguísticos e literários e com algumas das disciplinas que têm como objecto o fenómeno educativo (sobretudo a psicologia, a sociologia e a teoria do currículo).

Os quadros gerais da descrição linguística, as descrições da língua portuguesa e dos seus usos, a informação disponível sobre os processos de aquisição da linguagem e sobre os processos de produção do texto escrito e de leitura são sistematizados e articulados com as informações que sobre o acto pedagógico e o contexto em que este ocorre podem fornecer as disciplinas de educação antes referidas.

Nesta conjunção se constroem a descrição do processo de ensino-aprendizagem do Português e a definição de formas para a sua organização.

NOTAS

- (1) Este texto desenvolve alguns aspectos de uma comunicação apresentada ao I Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino, Aveiro, 1988.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1983). Didácticas especiais: sua função e objectivos. *Revista da Universidade de Aveiro*. Série Ciências da Educação. 3 (1).
- Barthes, R. (1987). *O Rumor da Língua*. Lisboa: Ed. 70.
- Castro, R. Vieira & Sousa, M. Lourdes (1987). O ensino da gramática no ensino secundário: problemas e perspectivas. *Actas do 2º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa
- Castro, R. Vieira & Sousa, M. Lourdes (1988). *A gramática no ensino secundário: concepções e práticas*. Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino. Universidade de Aveiro.
- Castro, R. Vieira (1987). *Aspectos da interacção verbal em contexto pedagógico. Objectivos ilocutórios, estruturas da interacção e tomada da palavra*. Dissertação de Mestrado em Linguística Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Leif, J. et al. (1974). *Philosophie de l'éducation*. IV. *Vocabulaire technique et critique de pédagogie et des sciences de l'éducation*. Librairie Delagrave.

- Machado, J. P. (1977). *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation: Éducation et Sciences de l'Éducation*. Paris: P.U.F.
- Sequeira, M. F. (1982). *A study of the cognitive prerequisites for beginning reading in Portuguese*. Dissertação de Doutoramento em Educação. Universidade de Massachusetts, EUA.
- Sequeira, M., Castro, R. & Sousa, M. (1987). *Da importância de uma área de Metodologia da Língua nos cursos de formação de professores*. Comunicação apresentada no II Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português. Lisboa.
- Sousa, M. Lourdes & Castro, R. Vieira (1987). *Planos de conteúdo e sucesso escolar: uma análise relacional em testes de Português*. Comunicação apresentada no II Congresso sobre a Investigação e o Ensino do Português. Lisboa.
- Sousa, M. Lourdes (1988). *Aprender a ler é possível*. Universidade do Minho (Manuscrito não publicado).
- Sousa, M. Lourdes (em elaboração). *A interpretação de textos na aula de Português: Aspectos interactivos e pedagógico-comunicativos*.

ENSEIGNMENT ET APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS: FORMATION ET RECHERCHE

Résumé - La Didactique du Portugais est une discipline curriculaire de quelques cours universitaires de formation des professeurs. Parce que c'est une discipline récente, sans tradition dans les universités portugaises, on peut comprendre les différences et même une certaine indéfinition de principes sur lesquels s'appuie la définition de son objet et de ses objectifs, parmi ces institutions. Les auteurs présentent la Didactique du Portugais telle qu'elle est envisagée à l'Université du Minho eu ce qui concerne son objet, ses objectifs, son cadre théorique de référence, ainsi que sa position comme domaine de production et reproduction des savoirs. On interroge aussi le status de la discipline parmi une perspective plus générale de la formation des professeurs et de la recherche sur le procès d'enseignement-apprentissage du Portugais.

TEACHING AND LEARNING PORTUGUESE: TRAINING AND RESEARCH

Abstract - Portuguese Teaching Methodology (PTM) is one of the curricula subjects in some of the University courses specifically designed to train Portuguese language teachers. Being an almost new subject with no historical background among portuguese academic institutions, it is not difficult to understand why the principles which underlie the definition of its object and aims are somewhat vaguely formulated and differently conceived from University to University. The AA present PTM as it has been understood at the University of Minho, focusing on its object, aims and theoretical referents, and also on its role as an area of production and reproduction of knowledge. Attention will also be drawn to the place of PTM within a broader perspective of teacher training and research on the process of teaching and learning Portuguese.

AVALIAÇÃO DO PROFESSOR

Elías Blanco, José Augusto Pacheco e Bento Silva
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A Lei de Bases do Sistema Educativo (artº 36º) estipula a avaliação de toda a actividade docente. O que os autores propõem é um modelo de avaliação do professor do ensino não superior com base nos seguintes pressupostos: o que avaliar? (função docente); quem avaliar? (agentes); como avaliar? (instrumentos de recolha de dados).

A lei nº 46 de 14 de Outubro, mais conhecida por Lei de Bases do Sistema Educativo, ao preconizar no artigo 36º que os professores têm direito a uma carreira, vem ao encontro dos legítimos anseios manifestados por muitos professores dos diferentes níveis de ensino. Por sua vez, a presente lei, ao correlacionar a progressão na carreira docente, não apenas com o tempo de serviço, mas também com a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelos professores, introduz uma questão problemática que não deve ser escamoteada, mas, antes pelo contrário, amplamente debatida.

Como decorre das tentativas de aplicação da LBSE, há a nível ministerial uma vontade firme de disposição para avaliar. Em entrevista recente, o ministro da Educação afirmou: "O primeiro princípio sobre o qual nos temos que pôr de acordo é se há ou não avaliação. Eu penso que o ministério nisto tem uma posição, não direi intransigente, porque estamos abertos ao diálogo em todas as frentes, mas tem uma posição de grande firmeza nesta matéria" (1). Por sua vez, as estruturas sindicais dos professores mostram concordar com o princípio de que deve existir avaliação: a FENPROF apresentou um projecto próprio sobre o Estatuto da Carreira Docente em que o nº 51 trata precisamente da avaliação do trabalho docente e o SPZN referiu mesmo, em recentes Jornadas Pedagógicas que, na análise de 800 inquéritos distribuídos aos professores sobre a proposta do ME, se verifica um consenso generalizado sobre a avaliação do desempenho de actividades (2). Portanto, a nível supra-estrutural observa-se uma nítida aceitação do princípio da avaliação.

O consagrado na LBSE não deixa espaço a mais subterfúgios. Há-que enfrentar e debater a avaliação da actividade docente. Para, este trabalho, que constitui o nosso contributo sobre esta problemática, seleccionamos alguns tópicos que nos parecem merecedores da maior atenção : (1) Problemática de uma avaliação sistémica;

(2) Pressupostos do modelo de avaliação: função docente, agentes e técnicas para a recolha de dados.

Problemática de uma avaliação sistémica

O termo avaliar, etimologicamente, significa estimar, comparar, julgar. Mialaret (1979) afirma que avaliar consiste "em atribuir um juízo de valor em função de critérios precisos". Esta definição não traduz, porém, a riqueza e diversidade dos aspectos que, nos nossos dias, o termo encerra. A este respeito, Pelletier (1971) considera mesmo que o termo avaliação deu lugar a uma *encruzilhada semântica* e que constitui, hoje, uma actividade que assume formas variadas nos mais diversos contextos do processo educativo, sendo, por isso mesmo, susceptível de uma larga gama de conotações particulares. Importa, assim, realizar um estudo acerca da evolução e desenvolvimento atingido pela investigação no campo da avaliação.

Segundo Adelino Martins (1987), até à década de 60, os sistemas educativos preocuparam-se apenas com a institucionalização de processos relativos aos indivíduos em formação (alunos, professores, adultos) através de provas como exames, concursos ou simples testes de conhecimentos destinados a assegurar a sua selecção e repartição no sistema escolar e profissional. Só após a 2ª Guerra Mundial, graças a uma série de factores, como os progressos de carácter científico e tecnológico, desenvolvimento sócio-económico e de democratização da política e da educação, se formaram, pouco a pouco, as condições propícias para um alargamento do campo da avaliação que, sinteticamente, se pode traduzir nas seguintes linhas gerais (Martins, 1987):

- preocupação em avaliar os indivíduos em formação, não apenas sob o ponto de vista cognitivo, mas no conjunto da sua personalidade;

- desenvolvimento da planificação da educação, em cujo contexto passam a assumir grande importância os conceitos de *avaliação criterial* e *avaliação formativa* ;

- implicação de professores e alunos na avaliação da sua própria aprendizagem (auto-avaliação, hetero-avaliação e avaliação mútua);

- extensão da avaliação a conjuntos vastos (avaliação da acção de uma escola, de um programa, de um sistema educativo, etc.)" (pp. 8 - 9).

Este alargamento do campo da avaliação só foi possível pela aplicação da análise sistémica à educação, imprimindo uma orientação mais dinâmica à investigação curricular, com a introdução do princípio de que o sistema deve ser regulado mediante a tomada de decisões não só sobre a avaliação do produto, mas também sobre o funcionamento do processo. A este respeito, B. Maccario (1982) assinala que a concepção tradicional da avaliação sumativa reduzia o sistema a uma *caixa negra*, enquanto que, para a avaliação sistémica, o objecto de avaliação não é apenas o produto, mas também o processo, "no seio do qual os objectivos ocupam um lugar central que asseguram a interdependência dos elementos que compõem o sistema" (p.141); na mesma linha, Villar Angulo (1977) afirma que a análise sistémica influenciou profundamente a organização da formação de professores, sobretudo nos E.U.A., dando origem a programas baseados na actuação ou competência e em que a avaliação deveria constituir parte integrante da tarefa de elaboração de

um currículo e não um simples apêndice.

A maneira de conceber a avaliação está estreitamente ligada ao tipo de paradigma de investigação escolhido para promover a concepção e desenvolvimento de projectos curriculares. Segundo L. Paquay (1985), há dois paradigmas que se têm salientado: o que denomina de abordagem "tecnológica", que foi predominante no decurso dos anos 60, e o que denomina de abordagem "antropológica" ou "ecológica", surgido nos princípios da década de 70.

O paradigma de abordagem "tecnológica" concebeu-se e desenvolveu-se através da aplicação do modelo vulgarmente designado pelas iniciais R. D. D. (*recherche, développement, diffusion*). Este modelo, inspirado na filosofia positivista, "saber para prever e prever para prover", exprime o papel de liderança da investigação científica na organização e funcionamento das estruturas e instituições sociais destinadas a promover o bem-estar dos cidadãos. Os objectivos fundamentais da avaliação consistiam em comparar a eficácia de um novo programa com o anterior e o processo de avaliação assumia um carácter sumativo.

A concretização deste modelo da abordagem (R. D. D.) levantava problemas, sobretudo porque não tomava em consideração os interesses de índole sócio-económica, política e cultural dos elementos intervenientes. Estas limitações contribuíram para a emergência de um novo paradigma que respondesse aos problemas suscitados. Surge, assim, o modelo de abordagem "antropológica" ou "ecológica", assente em princípios epistemológicos de carácter claramente anti-positivista, segundo os quais a educação é objecto de concepções e pontos de vista divergentes por parte dos múltiplos parceiros nela implicados. Esta posição baseia-se em estudos antropológicos e sociológicos que põem em relevo as características específicas culturais de cada país, região e estratos sociais e, sobretudo, a conflitualidade de valores entre os diversos grupos envolvidos na problemática educativa, o que pode condicionar o insucesso de qualquer inovação, se não for posta em prática através de estratégias adequadas. Esta estratégia, no caso da avaliação, reclama uma compreensão clara de três pressupostos básicos: O que avaliar? Quem avalia? Como avaliar?

A concepção sistémica da educação também está presente no paradigma antropológico, segundo o qual o sistema escolar é algo de extremamente complexo em virtude da sua relação e inserção no meio ambiente (sociedade) e da intrincada rede de interacções que se desenrolam no seu seio. A ideia de que a avaliação deve desempenhar um papel importante na renovação dos sistemas e das práticas educativas constitui, nos nossos dias, uma ideia chave das ciências da educação.

Pressupostos do modelo de Avaliação

A busca de um modelo de avaliação pressupõe basicamente a conceptualização da função docente, agentes avaliadores e técnicas para a recolha de dados.

Função docente: o que avaliar?

A função docente analisa-se quer ao nível teórico, quer ao nível pragmático. No primeiro, aborda-se a perspectiva de evolução, determinando-se as finalidades da educação, o lugar da escola na evolução social e especificação do papel do professor no

sistema educativo (Postic & Ketele, 1988). No segundo, contextualiza-se a relação do professor com a estrutura organizativa hierarquizada e prática profissional (Mialaret, 1988), averiguando-se os papéis que lhe são cometidos, fundamentalmente ao nível didáctico.

Baseando-nos no esquema de Morrinson & McIntyre (fig. 1), citado por Elías Blanco (1980, p. 61), a função docente situa-se, portanto, num contexto de interacção social, consubstanciando-se a actuação num contexto sócio-cultural (macro-nível), contexto institucional (meso-nível) e contexto didáctico (micro-nível) (Rosales, 1988).

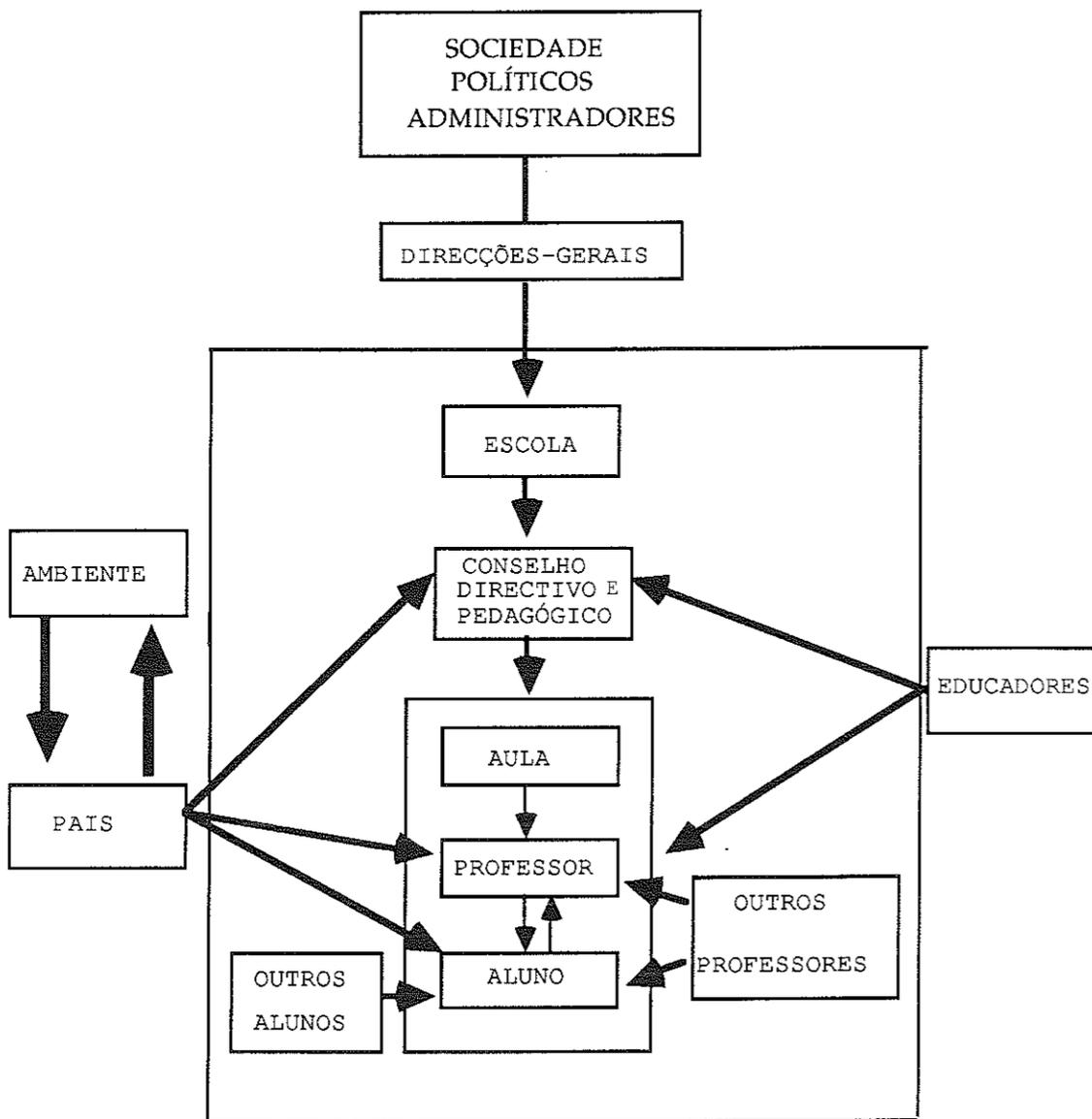


Fig. 1 - contexto da interacção social da função docente.

Linhas de Investigação

Antes de desenharmos as linhas de investigação convém esclarecer o termo "paradigma" (proposto por Tomas Khun, 1962) e que é utilizado com bastante frequência nas ciências do comportamento humano, com diferente sentido e significado. Equivale geralmente ao conceito de modelo teórico que subjaz ou que confere sentido a uma investigação sem que o investigador seja, por vezes, consciente de tal modelo. Por isso, o termo paradigma é frequentemente utilizado por muitos investigadores como sinónimo de "constructo", embora paradigma seja um conceito mais amplo.

Segundo Suppe (1979), a interpretação conceitual mais ortodoxa do termo paradigma é a perspectiva científica que predomina num campo de investigação determinado. Nesta acepção inclui-se quer o modelo teórico e epistemológico subjacente quer os requisitos científicos do modelo de análise eleito.

Assim, as linhas de investigação que se têm aberto na educação e concretamente sobre o processo ensino - aprendizagem resumem-se ao estudo das características dos professores (paradigma presságio - produto), dos métodos e técnicas utilizados (paradigma processo- produto), dos processos mentais (paradigma mediacional centrado no professor e aluno) e das variáveis (paradigma ecológico).

Embora todos eles contribuam com dados para a descrição e explicação do processo ensino - aprendizagem, atribuímos maior importância, no momento de arranjar os fundamentos para a avaliação do professor, ao paradigma mediacional centrado no professor, comumente designado pensamento do professor, e ao paradigma ecológico. Ambos caracterizam o professor como um agente que toma decisões (Yinger, 1986) num contexto multidimensional, imprevisível, simultâneo, imediato e histórico (Doyle, 1977).

O conjunto de decisões que o professor toma nos diversos contextos em que actua implica, necessariamente, um complexo processo de selecção entre várias alternativas, uma bidimensionalidade intenção - acção e uma reflexão constante. Como afirma Rosales Lopez (1988) ", a decisão do professor pode dizer-se que constitui um modelo de decisão aberta pela necessidade de tomar em consideração continuamente os dados colhidos no contexto em que se produz a actividade e especialmente os que têm a sua origem nos alunos" (p. 136).

Avaliar o professor equivalerá, assim, à avaliação da prática profissional, ou seja, das três funções principais do educador (Mialaret, 1988): a tomada de decisões que se situa a todos os níveis, a organização e gestão da situação educativa e a acção educativa propriamente dita.

Os novos elementos resultantes dos estudos sobre o pensamento do professor apontam para o professor como um profissional racional prático (Shavelson & Stern, 1985, Zabalza, 1987) e para o ensino como uma actividade altamente cognitiva que requiere um extraordinário nível de competência para tomar decisões em ambientes dinâmicos e complexos (Berliner, 1984).

Paradigmas de Avaliação

A avaliação do professor não pode, contudo, restringir-se às decisões imediatas e mediatas que se produzem mais no contexto didáctico. Voltando ao conceito de função docente poderemos traçar paradigmas de avaliação com base nos diferentes papéis

que o professor desempenha enquanto profissional (Rosales Lopez, 1988; Zeichner, 1983).

Culturalista

Ao professor exige-se-lhe não só a relação com o saber como também a capacidade de o transmitir aos alunos. A eficácia manifestar-se-ia quando o professor fosse capaz de estabelecer "vínculos entre as estruturas conceptuais ou substantivas e metodológicas ou sintácticas de uma determinada matéria e as estruturas psicológicas do aluno (estilos, estratégias de conhecimento) que tornariam possível uma compreensão e retenção mais efectivas" (Rosales, 1988, p.198).

Personalista

Além da dimensão cultural o professor assume no contacto com os alunos uma dimensão educativa ou tutorial que reflecte um conjunto determinado de valores. O critério que se procura avaliar será a capacidade que o professor demonstra na estimulação do desenvolvimento do aluno e no esforço de estabelecer relações de comunicação fluidas e positivas. Neste âmbito Hargreaves (1980) estabelece as relações a três níveis: da harmonia, discordância e pseudodiscordância.

Técnico

A função do professor depende muito daquilo que se lhe pede, do lugar que ocupa perante a estrutura curricular e de ser ou não protagonista no desenvolvimento do currículo. Só com base no conceito de currículo e especificação do modelo curricular poderemos determinar qual a autonomia do professor, sua responsabilização e empenhamento.

Deve-se, assim, questionar se o professor é um profissional racional técnico (Schon, 1983) ou um profissional racional prático (Yinger, 1977) para melhor fundamentar a sua avaliação.

Consequentemente, o conceito de competência associa-se à avaliação, conceptualizando-o Albano Estrela (1987) como o conjunto de conhecimentos, saberes-fazer e atitudes. Eggleston (1986) descreve do seguinte modo o "sinal de um profissional" com o qual cada professor se identificaria: "possuir um bom conhecimento das circunstâncias nas quais se lhe pede que funcione, capacidade para julgar de modo responsável a propriedade de várias linhas de acção possíveis, as habilidades e disposições para actuar eficazmente, capacidade para valorizar o resultado dos actos e capacidades para se adaptar à prática futura".

Seria vantajoso e facilitaria a objectividade se algumas competências mínimas fossem delineadas. Landsheere (1987) enumera pelo menos três (1):

a) escolha de um método de ensino tendo como objectivo ideal o sucesso de todos os alunos o que explica a orientação para uma pedagogia de mestria ou para sistemas de individualização ou semi - individualização apoiados em tecnologias educativas cada vez mais ricas e sofisticadas;

b) uma aproximação diagnóstica (avaliação formativa); e

c) uma acção remediadora.

Sociológico

A um nível global o professor actua no contexto sócio-cultural onde se repercutem manifestações ideológicas. Os diversos papéis que lhe são cometidos na escola são filtrados pela configuração pessoal que cada um assume, consciente ou inconscientemente.

A avaliação (Rosales Lopez, 1988) consideraria "prioritariamente a vinculação da actuação do professor ao contexto sócio-cultural e sua capacidade para fazer uma interpretação crítica das situações em que se encontra" (p.199). Além disso, abrangeria uma perspectiva organizacional na qual o professor se situa (Formosinho, 1987).

Investigador

O movimento do professor investigador alicerça-se no pensamento de Stenhouse (1981) para quem o profissional amplo, em oposição ao profissional restrito, que deve ser o professor, tem uma capacidade para o auto-desenvolvimento profissional autónomo mediante uma sistemática auto-análise, para o trabalho com outros professores e para a comprovação de ideias mediante procedimentos de investigação na aula.

Este profissional amplo, aberto à inovação, situa-se numa escola considerada não como um aglomerado de professores mas como uma comunidade científica que tem um projecto formativo e espaços de reflexão.

A concepção que Stenhouse tem da escola e do professor reduzem-se a dois princípios: o fortalecimento da autonomia profissional do professor e a ideia de currículo como uma ferramenta nas mãos do professor ou como algo inacabado.

A ideia de incorporar a investigação operativa no trabalho do professor enquadra-se na denominada investigação-acção, tendo já uma larga tradição nos países anglo-saxónicos. Desde autores como Corey, Elliot, Stenhouse, etc., tem adquirido consistência e solidez a necessidade e urgência do professor promover o seu próprio desenvolvimento profissional através de uma reflexão sobre a própria acção. Para Carr & Kemmis (1986) a investigação-acção apresenta-se em quatro momentos principais (fig.2): planificação, acção, observação e reflexão.

Contudo, três são as condições mínimas para se poder falar em investigação-acção (Saez, 1987): a) existência de um projecto que tenha como objecto uma prática social susceptível de ser melhorada; b) procurar a estratégia que se desenvolve no projecto, uma espiral de ciclos que se planifica, actua, observa e reflecte, devendo-se realizar em cada etapa uma autocrítica sistemática e também da inter-relação existente; e c) discussão do projecto com todos os responsáveis das acções em todos os momentos.

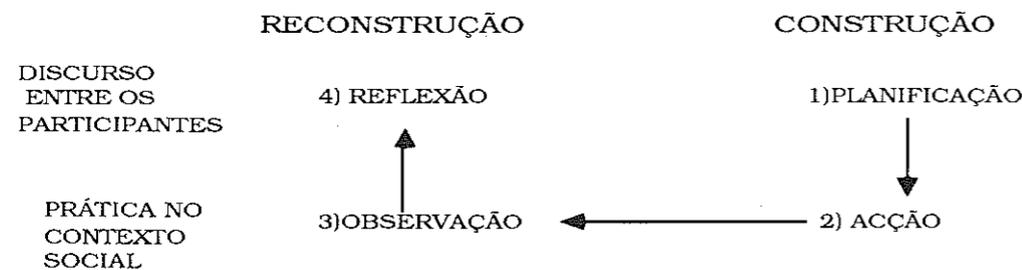


Fig. 2 - investigação-ação

A avaliação do professor, neste contexto, incidiria sobre as actividades desenvolvidas quer no âmbito do projecto formativo da escola, quer no projecto formativo individual, realçando-se a capacidade de colaborar com outros professores e investigadores de instituições ligadas à formação de professores.

Em síntese, o conjunto destes paradigmas oferece um visão geral e uma orientação de como se poderá avaliar a função docente. No momento de a implementarmos precisamos de consciencializar-nos que não existe um actuação paradigmática do bom professor, dependendo a sua eficácia de muitos factores. Na opinião de Rodrigues (1988), "não se afigura defensável a utilização dos critérios de avaliação para todos os profissionais nem parece dispor-se, actualmente, de bases sólidas que permitem aconselhar a utilização de dados de observação do comportamento docente na avaliação dos professores e da formação de professores, uma vez que dos estudos sobre a eficácia (quer do ensino, quer do comportamento do professor) não parecem resultar critérios sólidos utilizáveis na avaliação" (p.18). Devido a tal impossibilidade, o trabalho do professor deve ser avaliado pela sua profissionalidade e não pela simples competência técnica.

Agentes: Quem avaliar?

Em recente entrevista, o ministro da educação Roberto Carneiro afirmou: "julgamos que a avaliação não poderá ser feita por um único avaliador, porque isso seria extremamente perigoso. Temos que pluralizar os centros e os protagonistas da avaliação. O delegado da disciplina ou do grupo, o conselho pedagógico, o conselho directivo, a inspecção talvez tenha uma palavra a dizer. Há vários intervenientes para evitar a dependência de um centro de avaliação" (3).

A diversidade dos agentes que avaliarão o professor será um dos suportes da objectividade e imparcialidade. Mas, realmente, quem deve avaliar o professor?

O que propomos é que se procure uma triangulação dos agentes: o próprio professor, outros professores e alunos.

É inquestionável que a auto-avaliação ocupará um lugar de relevo se pretendermos promover e dignificar o profissionalismo docente. O conhecimento, as teorias implícitas, as crenças, etc., que cada um desenvolve no decurso da actividade

lectiva intervêm directamente para a compreensão e inteligibilidade do que se faz e porque se faz, sendo possível explicitá-los através de uma auto-análise.

O valor da auto-avaliação reside na flexibilidade que permite ao professor uma percepção fiel da actuação na sala de aula. Apesar dos diversos problemas que levanta, Peter Mortimore (1986) coloca três condições para a abordarmos: confidencialidade, relação de confiança e intercâmbio.

Das diferentes e possíveis classes de auto-avaliação (Elliot, 1986) destacamos a que se relaciona com a investigação-acção já que permite a construção de condições para o professor se tornar num investigador da acção que implementa.

Além do próprio professor, o segundo agente é constituído pelos professores pertencentes à mesma comunidade, com papel específico para o conselho de disciplina ou de grupo, representado no delegado, conselho directivo e conselho pedagógico. Sendo o delegado o dinamizador da acção educativa e sendo eleito de acordo com critérios de formação científico-pedagógica, espírito de iniciativa, capacidade de organização, etc., torna-se, deste modo, no elemento que pode elaborar propostas de avaliação. Competirá ao delegado o acompanhamento do professor e fundamentar as propostas de avaliação no âmbito da preparação científico-pedagógica, apresentando-as e discutindo-as com os restantes professores do mesmo grupo ou disciplina.

O Conselho Directivo e o Conselho Pedagógico, como órgãos superintendentes, também avaliarão o professor. O primeiro, a um nível administrativo; o segundo, a um nível pedagógico. Os parâmetros da avaliação administrativa configuram-se pelos direitos e deveres que qualquer professor tem enquanto profissional; os parâmetros da avaliação pedagógica configuram-se, além das actividades lectivas, pela participação do professor no projecto formativo da escola e relações com a comunidade.

O papel do inspector terá que ser discutido pelos próprios professores sendo, porventura, necessária a sua intervenção em casos críticos em termos administrativos. Será totalmente problemática e discutida a intervenção dos inspectores no espaço que se refere à sala de aula. Positivo seria se o inspector, neste campo, fosse substituído pelo supervisor, convertendo-se este num conselheiro e líder profissional do professor. O conceito de supervisão (Villar Angulo, 1986; Tanner & Tanner, 1987) ultrapassa assim a orientação da prática educativa dos professores em formação tendo como função principal a resolução dos problemas educativos, incluindo a avaliação do professor. Nesse caso, ter-se-ia que reformular o papel do delegado.

O terceiro agente é constituído pelos alunos. Embora com um peso decisório menor, considera-se cada vez mais necessário e válido este tipo de avaliação.

Num inquérito realizado em França (4) os alunos esperam do professor a capacidade de expressão, o saber, a clareza e uma boa estrutura das aulas. Tais resultados corroboram a opinião de que os alunos são capazes de avaliar os professores com base em critérios resultantes da experiência que adquirem como alunos.

Desta triangulação de agentes obter-se-ia a avaliação do professor, tendo como principal característica o facto de se situar no local onde verdadeiramente decorre a actividade. Contudo, pode-se deixar uma porta entreaberta, e como possível garante de uma objectividade, aos especialistas de instituições vocacionadas para a formação de professores, uma vez que lhes competirá um importante trabalho no modelo de formação contínua ou permanente do professor. Com isto, defende-se uma adequada

valorização na avaliação e carreira dos professores de outros graus conferidos pelas universidades, como seja o de mestre e doutorado. Ao admitirmos tal possibilidade reforçamos unicamente o binómio avaliação/ aperfeiçoamento que jamais poderão ser dissociados.

Técnicas para a recolha de dados: Como avaliar?

Os instrumentos susceptíveis de utilização na avaliação do professor prendem-se com dois requisitos: validade e fidelidade. O referencial porque se opte - avaliação de tipo quantitativo ou qualitativo - implicará sempre a discussão do rigor que se pretende num campo marcadamente específico e subjectivo. Pérez Gomez (1985) problematiza a avaliação com base nos seguintes critérios, resultantes das abordagens qualitativas: a) a objectividade na ciência e na avaliação é sempre relativa; b) a posição do avaliador não é neutral, livre de considerações de valor, pelo que se requer tomar em consideração as diferentes opiniões, posições e ideologias inerentes aos agentes de avaliação; c) nem a educação nem a avaliação podem compreender-se como processos tecnológicos desligados da esfera de valores; d) o objectivo da avaliação não se restringe às condutas manifestadas nem aos resultados a curto prazo; e) serão objecto de avaliação os processos de pensamento, análises e interpretações, capacidades complexas de investigação, compreensão e resolução de problemas, etc.

Observação

A observação pode definir-se como uma operação de levantamento e estruturação dos dados de modo a fazer surgir uma rede de significados (Postic & Ketele, 1988). Observar equivale a um processo que organiza as percepções em relação ao real tornando-o inteligível, razão porque se torna cada vez mais fundamento de uma pedagogia científica (Estrela, 1984).

As técnicas de observação para a avaliação do professor englobam a auto e hetero-avaliação. As informações dos professores podem resultar de auto-análises com base em questionários que colocam aos alunos para a obtenção de um feed-back constante. Os resultados obtidos através da hetero-avaliação dependem da utilização de técnicas de carácter categorial (listas de controlo e escalas de classificação) e registos tecnológicos (gravações em vídeo e áudio).

Questionários

Através de uma série estruturada de questões há diversos aspectos que podem ser avaliados em relação à função docente. Carlos Rosales, (1988) afirma que "a informação que se pode obter através do questionário trata de aprofundar determinadas dimensões da função docente, embora, como contra-partida, apareça limitada àqueles aspectos que previamente se determinaram" (p. 201).

Onde os questionários se podem revelar significativos é quando se aplicam as mesmas questões ao professor e alunos para assim obter diferentes imagens no plano real e ideal (Abraham, 1987).

Técnicas narrativas

São técnicas ao alcance do professor para informar sobre a própria actuação, caso dos diários, incidentes críticos e notas de campo. Diferenciam-se dos questionários e dos sistemas de hetero-avaliação em dois aspectos: a de não ter que pré-determinar as unidades de observação, por um lado, e do professor se tornar no principal protagonista, por outro.

No seu conjunto, este tipo de técnicas são facilmente manipuladas pelo professor podendo fornecer informações precisas e circunstanciadas do comportamento do professor.

Os diários consistem na descrição retrospectiva daquilo que o professor faz. Exige um trabalho posterior para a explicitação dos aspectos menos claros e de maior interesse (Zabalza, 1988).

As técnicas dos incidentes críticos aplicam-se principalmente quando relacionadas com a avaliação do professor no processo de tomada de decisões interactivas. É o professor (ou um outro observador) que regista o incidente buscando, de seguida, as explicações depois de o contextualizar. Assim, por "incidente compreende-se toda a actividade humana observável suficientemente completa em si mesma para que se possam, a partir dela, estabelecer induções e previsões acerca do indivíduo que realiza a acção. Para ser crítico, um incidente deve produzir-se numa situação em que o fim ou a intenção da acção é bastante evidente" (Estrela, 1984).

As notas de campo são as descrições que o professor, ou um outro observador, realiza no momento em que ocorre a acção educativa. Corresponde, em certos momentos, à observação participante (Postic & Ketele, 1988). Se poderá fornecer as apreciações, decisões e juízos dos professores no momento da acção tornar-se-á difícil de concretizar em diversas disciplinas e níveis.

Conclusão

No momento da elaboração e implementação do estatuto da carreira docente do ensino não superior a progressão estará principalmente ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor. O que atrás referenciámos permite-nos concluir:

a) não existe uma actuação paradigmática do bom professor, dependendo a sua eficácia de muitos factores. Neste sentido, o modelo de avaliação que propomos ao basear-se nos diferentes papéis que o professor desempenha contribuirá para a dignificação do *status* social da imagem do professor.

b) a avaliação de toda a actividade desenvolvida pelo professor deve alicerçar-se nos seguintes princípios:

- **Participação.** Engloba a participação do professor na construção dos critérios de avaliação que, necessariamente, devem atender ao projecto de escola e à especificidade da função docente; participação na sua própria avaliação bem como nas informações que lhe digam respeito, incluindo a possibilidade de recurso.

- **Diversidade.** Diz respeito à existência de diversos agentes de avaliação que, quando triangulados, contribuem para uma maior objectividade de todo o processo.

- **Pluralidade Metodológica.** Abrange a utilização de vários instrumentos de recolha de dados.

- **Formativo.** Propõe-se que a avaliação do professor se perspetive na melhoria do desempenho da sua actividade, constituindo a avaliação formativa um processo prévio da avaliação sumativa que, inevitavelmente, condicionará a progressão na carreira.

NOTAS

- 1) Roberto Carneiro, in *Jornal de Notícias*, 28-9-88.
- 2) in *Correio do Minho*, 13-9-88.
- 3) idem nota 1.
- 4) *Jornal de Notícias*, 7-10-88 (inquérito sobre o mundo da escola francesa).

REFERÊNCIAS

- Abraham, A. (1987). *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona: Gelisa.
- Berliner, D. (1986). De predecir la eficacia docente a comprender los profesores eficaces: cambios de dirección en la investigación de la enseñanza. In Villar Angulo (Ed.), *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: S.P.U.S.
- Blanco, E. (1980). *Estudo experimental de la función docente. Indicadores para um perfil del profesor*. Braga: Universidade do Minho (texto policopiado).
- Boavida, J. (1980). Auto-avaliação dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical*. Dakin University.
- Doyle, W. (1977). Learning the classroom environment: an ecological analysis. *Journal of Teacher Education*, 19, 51-55.
- Elliot, J. (1986). Auto-avaliação, desarrollo profesional y responsabilidad. In Maurice Galton & Bob Moon (Eds.) *Cambiar la escuela cambiar el curriculum*. Barcelona: Martínez Roca.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação dos professores*. Lisboa: INIC.
- Estrela, A. (1987). *Formação de professores por competências: Uma experiência*. Lisboa: GEP.
- Formosinho, J. (1987). *Avaliação dos professores. Uma perspectiva organizacional*. Comunicação apresentada no Seminário "Estatuto da Carreira Docente e Avaliação dos Professores, FNP, 26-27 Março, Porto.
- Khun, T. (1962). *The Structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Landsheere, V. (1987). Compétences minimales pour l'enseignement secondaire. *Perspectives*, vol. XVII, nº 1.
- Maccario, B. (1982). *Théorie et pratique d'évaluation dans la pédagogie des A.P.S.* Paris: Edition Vigot.
- Martins, A. (1987). *Profissionalização em exercício. Ensaio metodológico sobre avaliação dos objectivos de formação*. Braga: Universidade do Minho, Tese de mestrado.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris: PUF.

- Mialaret, G. (1988). Reflexiones personales sur le choix de quelques objectifs des enseignants. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 45-6.
- Mortimore, P. (1986). *Auto-avaliação escolar*. In Maurice Galton & Bob Moon (Eds.).
- Paquay, L. (1985). *Les axe paradigmatiques des recherches relatives au développement et à l'évaluation des innovations scolaires. Une revue de leur évolution depuis 20 ans in les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*. Université de Caen: Laboratoire de Psychopédagogie (p. 3-34).
- Pelletier, L. (1971). La notion d'évaluation. *Revue Éducation Permanente*, 9, 7-19.
- Pérez, A. & Gimeno, J. (1985). *La enseñanza: Su teoría y práctica*. Madrid: Akal (2 ed.).
- Postic, M. & Ketele, J. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Rodrigues, P. (1988). *Avaliação da formação de professores*. Centro de Documentação em Educação, nº 1. Lisboa: Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Rosales, C. (1988). *Didáctica: Núcleos fundamentales*. Madrid: Narcea.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Shavelson, R. & Stern, P. (1985). Investigaciones sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. In Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (Eds.). *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1981). *An Introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Education Books.
- Suppe, F. (1979). *Estructura de las teorías científicas*. Madrid, Editora Nacional.
- Tanner, D. & Tanner, L. (1987). *Supervision in education. Problems and Practics*. New York: McMillan Publis. Comp.
- Villar, L. (1977). *La formación del profesorado: Nonas Contribuciones*. Madrid: Educación Aberta/Santillana.
- Villar, L. (1986). *Formación del profesorado - reflexiones para una reforma*. Valência: Promolibro.
- Yinger, R. (1977). *A study of teacher planning*. Michigan State University.
- Yinger, R. (1986). Investigación sobre el conocimiento y pensamiento de los profesores. Hacia una concepción de la actividad profesional. In Villar Angullo (Ed.).
- Zabalza, M. (1987). *Lo práctico, el práctico y las prácticas en la definición de la enseñanza y del trabajo profesional de los profesores*. Comunicação apresentada no *Symposium Nacional sobre Prácticas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Zabalza, M. (1988). *Pensamiento del profesorado y desarrollo didáctico*. Separata Enseñanza, Salamanca.
- Zeichner, K. (1983). *Content and context: Neglected elements in studies of student teaching as an occasion for learning to teach*. Chicago: Univ. Chicago Press.

EVALUATION DU PROFESSEUR

Résumé - La Loi de Bases du Système Educatif (article 36º) stipule l'évaluation en général de l'activité enseignante. Ce que les auteurs proposent, c'est un modèle d'évaluation du professeur de l'enseignement non-supérieur ayant pour base les pré-supposés suivants: quoi évaluer? (fonction enseignante); qui évaluer? (agents); comment évaluer? (instruments de recueil de données).

TEACHER EVALUATION

Abstract - The laws regulating the Portuguese Educational System (Article 36) establish the evaluation of teaching activities in general. The authors propose a model for the assessment of teachers not working within high education, on the basis of the following assumptions: what to evaluate (teaching functions); who to evaluate (agents); how to evaluate (data gathering instruments).

AVALIAÇÃO DO LOCUS DE CONTROLO DOS PROFESSORES: ADAPTAÇÃO DA ESCALA DE MAES-ANDERSON À POPULAÇÃO PORTUGUESA

José H. Barros e Félix Neto
Universidade do Porto, Portugal

António M. Barros
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O construto Locus de Controlo é um dos mais estudados, dada a sua importância para o conhecimento da personalidade cognitiva. Rotter foi o grande teórico deste conceito e construiu uma Escala para tentar avaliar esta variável. Trata-se de um instrumento feito à base de expectativas generalizadas de controlo do reforço. Cedo se sentiu a necessidade de construir escalas mais específicas e adaptadas às diversas situações. Neste contexto surgiram escalas elaboradas expressamente para professores. Neste artigo os autores procuram apresentar e adaptar para a população portuguesa a Escala TRS de Maes e Anderson (1985) que partiram de estudos sobre os factores mais gratificantes dos professores. A escala, quer no original, quer na amostra portuguesa, mostrou possuir propriedades psicométricas adequadas.

Fundado na sua teoria da Aprendizagem Social (Rotter, 1954), Rotter construiu uma Escala de Locus de Controlo (Rotter, 1966) baseada em expectativas generalizadas de controlo das diversas situações da vida, entre elas a situação escolar, que é focada unicamente em 3 itens. Trata-se de uma escala para adultos em geral. Muitos problemas se levantaram em torno desta escala, como a questão da sua dimensionalidade, a que Rotter posteriormente procurou responder (Rotter, 1975; Barros, Barros & Neto, 1987).

Uma das dúvidas e interrogações surgidas com a escala de Rotter dizia respeito às características de variabilidade das expectativas de controlo, havendo autores que pugnavam por escalas de expectativas específicas de controlo em cada situação particular (Crandall, Katkowsky & Crandall, 1965; Guskey, 1981; Trice, 1985) conscientes de que uma mesma pessoa pode ser Interna numa situação e Externa noutra, discutindo-se ainda a consistência destas crenças de controlo ao longo do tempo e nas diversas situações.

Sobre este último aspecto, Mischel (1968) afirma que um comportamento é muitas vezes inconsistente, dependendo das diversas situações, sendo influenciado

não apenas pelos traços de personalidade mas também pelo contexto particular em que ocorre o comportamento. Daí as expectativas generalizadas de controlo dos "reforçadores" não se manterem necessariamente constantes ao longo das diversas situações, porque a sua base de apoio - a personalidade - é influenciada pela história individual e pela situação presente, embora devamos admitir um substrato ou núcleo fundamental da personalidade mais ou menos constante. Dos traços mais consistentes da personalidade faria parte a inteligência, embora também esta se constitua em grande parte em função do meio ambiente, se bem que em menor grau do que, por exemplo, as expectativas.

Surgiu assim a necessidade de construir escalas de Locus de Controlo para as diversas situações (clínica, pedagógica, social). Em particular quanto à situação escolar, apareceram escalas para alunos da escola primária e secundária, como é o caso da de Crandall (1965) e para alunos universitários, como a de Rose e Medway (1981) (unicamente para professores da escola primária) e a de Guskey (1981) (para professores da escola primária e secundária), ambas com itens dirigidos exclusivamente à situação escolar, visando controlar ou prever a capacidade dos professores para influenciar a realização escolar dos alunos.

A *Teacher Locus of Control Scale* (TLC) de Rose e Medway (1981) parece ser mais preditiva da situação escolar, nomeadamente do comportamento do professor e dos resultados escolares do que a escala de Rotter, que não deveria ser usada em tais situações específicas. O mesmo se diga da *Responsibility for Student Achievement Questionnaire* (RSA) de Guskey (1981) que avalia igualmente as crenças dos professores unicamente na situação escolar. Guskey fez a análise factorial da sua escala, emergindo dois factores: crença de controlo do professor sobre o comportamento positivo ou de sucesso dos alunos (R+) e crença de controlo sobre o comportamento negativo ou de insucesso (R-). Como afirma Guskey, "aparentemente, assumir responsabilidade pelo sucesso escolar dos alunos é efectivamente diferente de assumir a responsabilidade pelo seu insucesso" (1981, p. 48). Neste aspecto, esta escala poderia ser confrontada com a de Brewin (1981) que os autores deste artigo já traduziram e adaptaram para a população portuguesa (Neto, Barros & Barros, no prelo).

Maes e Anderson (1985), querendo construir um instrumento rigoroso de controlo das crenças dos professores, que ao mesmo tempo servisse para professores dos ensinos primário e secundário, e sobretudo que não visasse exclusivamente a relação pedagógica, mas abrangesse uma vasta gama de situações do papel do professor dentro e fora da escola, construíram uma nova escala - *Teacher Role Survey* (TRS) - que é intermediária entre a de Rotter, para situações gerais, e as de Rose-Medway e de Guskey, que visam unicamente a situação escolar. É sobre esta escala (de Maes e Anderson) que nos debruçaremos em particular neste artigo, apresentando a teoria e estudos dos autores e o nosso estudo.

Desenvolvimento da escala de Maes e Anderson

Antes de historiarmos sucintamente os trâmites por que passou a Escala de Avaliação do Papel do Professor - *Teacher Role Survey* (TRS) - resumamos a teoria que lhe serviu de suporte.

Os autores partem do princípio de que é a história individual da aprendizagem social que determina as expectativas de controlo, ou não, dos acontecimentos. Por isso, as crenças de controlo desenvolvem-se na base de cada história individual de aprendizagem social. Quando o indivíduo crê, baseado na experiência, que os acontecimentos dependem da sua competência ou esforço, ou que os resultados são controláveis, ele tem tendência para a Internalidade. Ao contrário, se pensa que os eventos da vida são mais dependentes da sorte, do acaso ou dos outros, ele é prevalentemente Externo. Neste caso, segundo Seligman (1975), pode cair no desânimo aprendido. Maes e Anderson dão também grande importância - na linha de Mischel (1968) e de Moss (1961) - às variáveis da situação concreta que interagem e condicionam as variáveis da personalidade.

Estão neste caso as expectativas a respeito dos resultados escolares ou de ensino/aprendizagem. Aí, não apenas o professor pode funcionar como *Pigmalião* (Rosenthal & Jacobson, 1968) a respeito dos alunos, mas também estes a respeito do professor (Feldman & Theiss, 1982). Isto falando em termos de hetero-expectativas, enquanto no caso do Locus de Controlo se trata propriamente de auto-expectativas a respeito do controlo da situação. Porém, umas dependem das outras, em interacção constante, com efeitos prevalentes de uma ou outra. Em particular quanto às expectativas de Locus de Controlo, elas são função, quer da pessoa, quer do ambiente, que em grande parte construiu a personalidade.

Para criar um instrumento de medida das expectativas de controlo do professor sobre importantes aspectos da sua vida, era necessário determinar quais as componentes ou aspectos que os professores consideram mais importantes ou gratificantes no seu trabalho. Maes e Anderson partiram de investigações já feitas quanto aos factores que produzem maior satisfação ou insatisfação nos professores ou que são fontes de reforço no ensino (Holdaway, 1978; Salehi, 1971).

A partir destes estudos, Maes e Anderson começaram a construir a sua escala em ordem à selecção final dos itens, tendo correlacionado antes de mais cada item com a Escala de Desejabilidade Social. Apenas 4 itens se correlacionavam significativamente com aquela escala, podendo concluir-se que a desejabilidade social não influenciou a validade dos itens ou que as respostas não foram dadas pelo desejo de agradar, e por isso esta variável não foi considerada na selecção dos itens. O que levou à selecção dos itens foi a correlação de cada um com o score total da Escala. Apenas foram mantidos os itens cuja correlação com o score total era igual ou maior que .30. Assim, foram retidos unicamente 32 dos 75 itens, cujas correlações variavam entre .30 e .50, a maior parte pertencentes à categoria dos maiores reforçadores do trabalho dos professores.

A fidelidade da Escala, verificada através do coeficiente Alfa, foi de .86, com outra amostra de professores. Os autores controlaram ainda com outras amostras a fidelidade ou estabilidade temporal da Escala através do teste-reteste. Procederam outrossim à análise da validade factorial através de outra amostra com 166 professores, emergindo 12 factores com valores próprios (*eigenvalues*) maiores que 1.0

que foram submetidos a uma rotação Varimax. Os autores analisaram os 4 primeiros factores: reconhecimento, processo ensino-aprendizagem, relações com outros professores, atitudes dos pais e da sociedade. Uma boa correspondência entre a lógica das categorias e a estrutura factorial faz supor uma boa validade da escala.

Maes e Anderson concluem o seu artigo de 1985 afirmando uma grande consistência interna da sua Escala, uma fidelidade aceitável (embora a estabilidade temporal seja moderada devido talvez a problemas técnicos da amostra e às flutuações das expectativas de controlo por parte dos professores). A Escala possui ainda uma boa validade factorial. Os autores propõem para estudos posteriores o confronto entre a sua escala TRS e a de I-E de Rotter e ainda com as escalas TLC de Rose e Medway e a RSA de Guskey específicas unicamente para a situação escolar, enquanto a TRS abrange o papel do professor dentro e fora da escola.

Anderson em comunicação pessoal (Anderson, 1986) apresenta-nos uma escala já reduzida a 24 itens. Os 8 itens que foram retirados não funcionaram bem em análises estatísticas posteriores feitas a partir de novas amostras. Esta nova versão da *Teacher Role Survey* (TRS) (versão revista) mostrou uma fidelidade (coeficiente Alfa) de .84. A fidelidade do teste-reteste em dois estudos foi de .75 e de .67. Pode concluir-se que a escala apresenta uma fidelidade razoável. A média de Externalidade noutro estudo foi de 7 e o desvio-padrão de 4.5.

A tentativa de incluir subescalas significativas só parcialmente foi bem sucedida na versão mais recente da Escala. Apenas 3 subescalas estão representadas, das quais 2 são categorias empregadas nos primitivos itens: *reconhecimento* (com 5 itens) e *atitudes dos pais e da sociedade* (com 3 itens). A terceira subescala emergiu da análise factorial operada com os itens da versão revista da escala e combina itens de diferentes categorias, parecendo realçar as experiências de aprendizagem. Os autores chamaram a esta categoria, ou subescala, *processo ensino-aprendizagem*.

No artigo de 1985, Maes e Anderson tinham previsto correlações da sua Escala com as de Rotter e ainda com a de Rose e Medway e com a de Guskey. Na comunicação de Anderson (1986) já é apresentada uma correlação com a Escala de Rotter da ordem de .45, concluindo o autor que há uma sobreposição considerável entre as duas medidas, mas também que os dois instrumentos não medem o mesmo construto. Por outro lado, a correlação entre a TRS e a RSA de Guskey, foi de -.27. Anderson conclui que estes resultados dão jus à escala TRS como medida do locus de controlo de situações específicas dos professores, intermediária entre as medidas de expectativas gerais de controlo (como a de Rotter) e as medidas de crenças de controlo na situação exclusivamente da classe (como é o caso das medidas de Rose-Medway e de Guskey).

Posteriormente, Anderson e Maes (1988) analisaram a relação entre o Locus de Controlo dos professores e o stress, onde se confirmam outros estudos teóricos segundo os quais os Externos têm maior tendência para o stress. Os autores analisam 4 índices de stress (ansiedade, depressão, hostilidade e sintomas somáticos). Verifica-se uma maior correlação entre a Externalidade e a subescala da depressão. Por outro lado, a escala TRS correlaciona melhor com os diversos índices de stress que a escala RSA de Guskey e a I-E de Rotter.

Neste artigo os autores apuram de novo a validade da escala (versão revista de 24 itens) através de correlações com as escalas de Rotter e de Guskey e ainda com os sintomas de stress. A correlação significativa, mas modesta, entre as 3 escalas de Locus de Controlo sugere que medem algo em comum mas que são mais independentes

Locus de Controlo sugere que medem algo em comum mas que são mais independentes que dependentes umas das outras. Há tendência nos professores para manterem uma crença similar de controlo dos acontecimentos na vida em geral, na profissão de professor e na situação concreta da classe. Era ainda de esperar da Escala RSA de Guskey uma melhor correlação com a TRS que com a I-E de Rotter, pois as duas primeiras dirigem-se ao contexto escolar; mas na realidade a RSA correlaciona melhor com a de Rotter.

Na sequência destas investigações, empreendemos um estudo em ordem à adaptação da escala à população portuguesa, tendo administrado outrossim a Escala de Rotter e a dimensão referente à Ansiedade Social de Fenigstein, Scheier e Buss (1975).

Metodologia

Amostra

A amostra é constituída por 112 professores do ensino secundário dos distritos do Porto e de Braga, com idade média de 33 anos, sendo 36 do sexo masculino (32.1%) e 76 do sexo feminino (67.9%).

Instrumentos e procedimento

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

A Escala de Rotter já foi previamente adaptada para a população portuguesa (Barros, Barros & Neto, 1987). Trata-se de uma escala de 29 itens, 6 dos quais de despistamento. O score total provém das respostas de Externalidade (no máximo 23). É também uma escala de escolha forçada entre uma resposta Interna ou Externa.

Para se avaliar a ansiedade social, recorreu-se a uma das subescalas, que comporta mais itens, da escala de auto-consciência. Estes itens são avaliados segundo um procedimento de escolha múltipla com cinco alternativas. Os valores obtidos podem ir de 0 a 24 pontos. Esta subescala é fidedigna e possui validade factorial (Neto, 1986; 1987).

Resultados

A média da Escala TRS de Maes e Anderson foi de 10.6 (mediana: 10.7; moda: 11.0) e o desvio-padrão de 4.00, média bastante mais elevada que a encontrada por Anderson numa amostra, e que foi de 7, com D. P. de 4.50. Não houve diferenças significativas quanto ao sexo ($t(110) = .80$; $p > .05$).

Quadro 1: Médias e desvios-padrões da escala TRS segundo o sexo

	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
Média	11,1	10,4	10,6
Desvio padrão	4,2	3,9	4,0

Procedeu-se à correlação de cada item com o score total (excluindo o item em causa). A maior parte dos itens apresentou-se com uma correlação altamente significativa com o score total ($p < .001$). O item 14 está perto da significância ($p = .07$). O item 15 traz mais problemas, pois a correlação com o score total é muito baixa. A razão talvez resida no facto da alternativa na versão original não ser de todo clara, ou então é necessário apurar melhor a tradução e verificar o seu comportamento noutras amostras. Lembremos que na escala primitiva, Maes e Anderson excluíram os itens cuja correlação fosse inferior a .30. Na versão portuguesa, que estamos a apresentar, estariam neste caso, além do item 15, o 14 e o 21 com correlações inferiores a .20, enquanto os itens 13, 16, 19, 24 apresentam correlações entre .25 e .29. Todos os outros itens têm correlações superiores a .30.

Quadro 2: Correlações de cada item da escala TRS com o score total

Itens	Correlação	Itens	Correlação
1	-.38	13	.25
2	.46	14	.14
3	.65	15	-.06
4	.31	16	.26
5	.42	17	-.37
6	-.31	18	.40
7	.36	19	-.29
8	.46	20	.38
9	.33	21	.19
10	.55	22	-.51
11	-.46	23	-.38
12	-.55	24	-.27

Para avaliar a fidelidade da escala usou-se o coeficiente alfa de Cronbach que apresentou um coeficiente de .69. Não se procedeu ao controlo da estabilidade temporal ou constância da escala, através do teste-reteste, porque tal método mostra ser pouco eficiente em Escalas deste tipo que podem variar conforme a situação individual e do meio. Lembremos que Maes e Anderson obtiveram resultados pouco consistentes com este método, devido talvez às características da amostra, mas também à possível flutuação das expectativas.

Para apreciar a validade da Escala TRS, ela foi correlacionada com a de Rotter, obtendo-se uma correlação modesta, mas significativa ($r = .22$; $p = .009$) levando a crer que se trata de uma escala mais sensível para professores que a de Rotter. Maes e Anderson (1988) encontraram uma correlação de .31 com a de Rotter. A escala TRS também correlaciona significativa e positivamente com a Ansiedade Social, o que também abona em favor da validade da escala.

Quadro 3
Correlações da escala TRS com as escalas I-E e de Ansiedade Social

	I-E	Ansiedade Social
TRS	.22*	.18**

* $p = .009$ ** $p = .026$

Conclusão

Depois da apresentação da Escala de Maes e Anderson na sua teoria e prática, e depois dos resultados obtidos com uma amostra portuguesa, após a tradução da escala, em vista à sua adaptação à população portuguesa (e que será a primeira escala específica para professores usada em Portugal, ao que julgamos saber), podemos tirar algumas conclusões sumárias:

1) Quanto a Escalas construídas na tentativa de medir ou avaliar as expectativas de controlo dos reforços ou dos reforçadores há dezenas delas a partir da primitiva de Rotter (1966). Muita polémica se gerou em torno da dimensionalidade desta escala, do seu formato (escolha forçada), da ausência de distinção entre expectativas pelos resultados positivos e pelos negativos, etc. O mesmo se diga quanto a outras escalas. Dado o carácter bastante fluido das diversas dimensões da

personalidade, entre elas o Locus de controlo, há quem seja pessimista quanto ao valor destas escalas. Porém, são justas as tentativas de quantificar este construto, embora também não se deva prescindir de apreciações qualitativas.

2) Sendo a Escala de Rotter baseada em expectativas gerais, o que constituía mais uma crítica, sentiu-se a necessidade de criar escalas que tentassem medir situações mais específicas, como a escolar. Nasceram assim escalas directamente para crianças da pré-primária, para alunos do ensino primário e secundário e ainda para universitários, e também escalas para professores, onde se situa a TRS de Maes e Anderson.

3) A Escala TRS apresenta um grau de fidelidade satisfatório. A sua validade concorrente também pôde ser evidenciada. Em estudos futuros é todavia necessário reformular o item 15, pois a sua correlação com o score total não é satisfatória.

4) Para além da Escala TRS de Maes e Anderson existem, a nosso conhecimento, mais duas escalas que permitem avaliar o Locus de controlo para Professores. Trata-se das escalas de Rose e Medway (1981) e de Guskey (1981). Está em curso a adaptação para a população portuguesa da escala de Guskey (1981) e esperamos confrontá-la com a TRS, apurando assim melhor a validade desta.

5) Depois de termos os instrumentos aferidos para a população portuguesa, precisamos de avançar em estudos pedagógicos no sentido de verificar até que ponto a Internalidade dos professores influencia os resultados escolares dos alunos (e também vice-versa, na interacção constante que se cria na classe). Há já alguns estudos neste sentido (Barros 1986; Barros & Barros, no prelo) mas a nosso conhecimento são praticamente inexistentes em Portugal. Poder-se-á também tentar confrontar o Locus de Controlo dos professores com o dos alunos e ver qual a sintonia ideal para o sucesso. Se se provar que tanto os professores como os alunos funcionam melhor com um alto grau de Internalidade, seria bom promover estratégias de aumento da Internalidade.

REFERÊNCIAS

- Anderson, D. & Maes, W. (1988). *The Relationship between Teacher Locus of Control and Selected Indices of Stress..* Manuscrito não publicado.
- Anderson, D. (1986). *Generalized vs. Setting-Specific Locus of Control in the Teaching Task.* Manuscrito não publicado.
- Barros, A. (1986). *Locus de controlo interno-externo: uma dimensão cognitiva da personalidade.* Dissertação para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica. Universidade de Évora: Departamento de Pedagogia e Educação.
- Barros, A., Barros, J. & Neto, F. (1987). Adaptação da escala I-E de Rotter para a população portuguesa. *Monografias do Centro de Psicologia Social, nº 3.* Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Barros, J. & Barros, A. (no prelo). Locus de Controlo dos professores: relação com o tempo de serviço e o nível de ensino. *Actas do II Encontro de Intervenção Psicológica na Educação.* Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Brewin, C. & Shapiro, D. (1984). Beyond locus of control: Attribution of

- responsability for positive and negative outcomes. *British Journal of Psychology, 75,* 43-49.
- Brewin, C. (1981). *Attributional processes and response to adversity.* Tese de PhD. University of Sheffield.
- Crandall, V., Katkovsky, W. & Crandall, V. (1965). Children's beliefs in their own control of reinforcements in intellectual-academic achievement situations. *Child Development, 36,* 91-109.
- Crowne, D. & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology, 24,* 349-354.
- Feldman, R. & Theiss, A. (1982). The teacher and student as Pygmaliions: joint effects of teacher and student expectations. *Journal of Educational Psychology, 74* (2), 217-223.
- Fenigstein, A., Scheir, M. & Buss, A. (1975). Public and private self-consciousness: assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43,* 522-527.
- Guskey, T. (1981). Measurement of the responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education, 32,* 44-51.
- Holdaway, E. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly, 14,* 30-47.
- Maes, W. & Anderson, D. (1985). A measure of teacher locus of control. *Journal of Educational Research, 79,* 27-32.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment.* New York: Wiley.
- Moss, H. (1961). The influence of personality and situational cautiousness on conceptual behaviour. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 63,* 629-635.
- Neto, F. (1986). Escala de Consciência de si próprio: adaptação portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica, 2,* 13-21.
- Neto, F. (1987). L'évaluation de la conscience de soi: réplique portugaise. Poster présenté au 2^{ème} Colloque de l'Association pour la Recherche Interculturelle. Fribourg, Suisse, Octobre.
- Neto, F., Barros, A. e Barros, J. (no prelo). Atribuição de Responsabilidade e Locus de controlo. *Revista de Psiquiatria Clínica.*
- Rose, J. & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research, 74,* 185-190.
- Rosenthal, R. & Jacobson, I. (1968). *Pygmalion in the Classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rotter, J. (1954). *Social learning and clinical Psychology.* Prentice-Hall: E. Cliffs.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, 30.*
- Rotter, J. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43* (1), 56-67.
- Salehi, S. (1971). *Development of the job attitude scale.* Manuscrito não publicado. University of Waterloo.
- Seligman, M. (1975). *Helplessness: On depression, development and death.* San Francisco: Freeman.
- Trice, A. (1985). An academic locus of control scale for college students. *Perceptual and Motor Skills, 61,* 1043-1046.

**EVALUATION DU LOCUS DE CONTRÔLE DES ENSEIGNANTS:
ADAPTATION DE L'ÉCHELLE DE MAES-ANDERSON À LA
POPULATION PORTUGAISE**

Résumé - Le concept Locus de Contrôle est un des plus étudiés étant donné son importance pour la compréhension de la personnalité cognitive. Rotter a été le grand théoricien de ce concept et a élaboré une Echelle pour essayer d'évaluer cette variable. Il s'agit d'un instrument fondé sur les expectatives généralisées de contrôle du renforcement. Mais bientôt on a eu la nécessité de faire des échelles plus spécifiques et adaptées aux diverses situations. Dans ce contexte, on a créé des échelles directement élaborées pour les enseignants. Dans cet article les auteurs essaient de présenter et d'adapter à la population portugaise l'échelle TRS de Maes et Anderson (1985). L'échelle, soit dans l'original soit dans l'échantillon portugais, a montré qu'elle a des propriétés psychométriques suffisantes.

**EVALUATION OF TEACHER'S LOCUS OF CONTROL:
STANDARDIZATION OF THE MAES-ANDERSON'S SCALE TO THE
PORTUGUESE POPULATION**

Abstract - The construct Locus of Control is one of the most studied because of its importance to the knowledge of cognitive personality. Rotter theorized about this concept and he made a scale in order to try to estimate this variable. Rotter's scale is based upon the generalized expectancies of control of reinforcement. But it was necessary to construct more specific scales, adapted to different situations. In this context several scales have appeared, specially for teachers. In this paper the authors try to present and to adapt for the portuguese population the TRS scale of Maes and Anderson (1985). This scale proved to have adequate psychometric properties, both with the original and the portuguese samples.

**MOTIVAÇÃO PARA A COMPETIÇÃO
E PRÁTICA DESPORTIVA**

José Fernando A. Cruz
Universidade do Minho, Portugal

Francisco Costa, Ricardo Rodrigues e Fernando Ribeiro
Universidade do Porto, Portugal

Resumo - O presente estudo procurou investigar a motivação para a prática e competição desportiva. Para além da análise dos padrões motivacionais e das diferenças entre praticantes e ex-praticantes, pretendeu-se analisar a validade explicativa da teoria da motivação de Harter (1978) para uma melhor compreensão da motivação para a competição desportiva. Os resultados obtidos confirmaram os dados obtidos pela investigação internacional, particularmente no que se refere ao papel que as percepções de competência e capacidade desempenham na motivação para a prática competitiva.

O envolvimento crescente de indivíduos de todas as idades na prática desportiva parece ser claro na generalidade dos países. Paralelamente, tem sido também evidente nos jovens o aumento do interesse pelo desporto de competição. O contexto desportivo, sendo claramente um contexto orientado para a realização, parece ser um domínio onde os jovens de ambos os sexos consideram importante envolver-se. Além disso, é também um contexto onde é por demais evidente o investimento dos adultos sob as mais diversas formas (pais, treinadores, dirigentes, etc.). O desporto organizado, para além do impacto significativo que tem naqueles que se encontram directamente implicados, parece ter também um impacto mais geral na sociedade onde se integra (ver Cratty, 1983).

O estudo da motivação no desporto procura responder, na opinião de Halliwell (1981), a várias questões que começam com um "porquê?". Mais especificamente, essas questões têm a ver com três dimensões do comportamento dos atletas: a) direcção ("porque é que certos atletas escolhem certos desportos para participarem?"; b) intensidade ("porque é que certos atletas se esforçam mais ou jogam com maior intensidade que outros?"); e c) persistência ("porque é que certos atletas continuam a prática desportiva e outros abandonam?"). De facto, como salientou Singer (1984) a motivação é responsável pela selecção e preferência por alguma actividade, pela

persistência nessa actividade, pela intensidade e vigor (esforço) do rendimento e pelo carácter adequado do rendimento relativamente a determinados padrões. Analisaremos, de seguida, alguns estudos que se têm vindo a realizar no domínio da motivação para a participação e prática desportiva.

Uma análise extensiva da motivação para a participação desportiva foi efectuada por Sapp e Haubenstricker (1978) com amostra de 579 rapazes e 471 raparigas, com idades entre os 11 e os 18 anos, praticantes de 11 modalidades diferentes. Os resultados mostraram que 90% dos atletas participavam pelo divertimento proporcionado pelo desporto, 80% participavam porque desejavam melhorar as competências e 56% referiram os benefícios para a saúde/forma física.

Num dos primeiros estudos mais sistemáticos, Alderman e Wood (1976) examinaram os objectivos ou incentivos de 425 praticantes de hóquei no gelo, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos. Estes autores procuraram avaliar a relevância de sete sistemas de incentivo relativos à participação dos jovens no desporto: independência, poder, afiliação, "stress", "excelência" ("excellence"), sucesso e agressão. Os resultados da investigação mostraram que a afiliação, a "excelência", o "stress" e o sucesso eram os incentivos mais importantes para a participação desportiva, enquanto que a independência e o poder eram os menos importantes.

Um estudo efectuado na Bélgica por Meuris (1977) integrou 1295 desportistas e 217 não-desportistas de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 (os desportistas envolvidos no estudo praticavam 11 modalidades). Os dados obtidos indicaram que as razões de ordem pessoal (prazer do desporto, saúde e higiene, equilíbrio físico e intelectual, manutenção da forma, distração) eram mais importantes que as razões de ordem social (encontrar outras pessoas, popularidade, etc.) para a prática do desporto. Por outro lado, apenas 32,3% dos rapazes e 20,8% das raparigas afirmaram desejar triunfar ou ser campeões na modalidade que praticavam. A análise diferencial das motivações de membros e não-membros de um clube desportivo não permitiu verificar diferenças assinaláveis entre as motivações dos dois grupos de desportistas.

Posteriormente, Frey, McClements e Sefton (1981) analisaram também os motivos para a participação de jovens atletas envolvidos na prática do hóquei no gelo e verificaram que 98% dos atletas esperavam divertir-se muito com o jogo, 87% esperavam tornar-se bons jogadores, 68% esperavam fazer novos amigos, 61% esperavam ganhar troféus e 54% esperavam fazer exercício físico e viajar.

Num outro estudo, Gould, Feltz, Weiss e Petlichkoff (1982) examinaram os motivos para a participação de 365 jovens nadadores de competição, de idades compreendidas entre os 8 e os 19 anos. O divertimento, a forma física, a saúde física, a melhoria de competências, a "atmosfera" da equipa e o desafio foram as principais razões apontadas para a prática desportiva. Paralelamente, alguns dos motivos assinalados como menos importantes foram os seguintes: "agradar aos pais ou aos melhores amigos", "acalmar a tensão", "ser popular" e "viajar". A análise dos dados recolhidos permitiu também aos autores a identificação de sete factores da motivação para a prática desportiva: realização-estatuto, "atmosfera" da equipa, excitação-desafio, forma-saúde física, descarga de energias, desenvolvimento de competências e amizade. Por outro lado, foram evidentes diferenças ao nível do sexo e da idade. As nadadoras davam maior importância aos factores "amizade" e

"divertimento" que os seus colegas do sexo masculino. Do mesmo modo, comparativamente aos nadadores mais velhos, os mais novos atribuíam maior importância aos factores "realização-estatuto", "viagens", "desejo de agradar aos pais ou amigos" e "ter alguma coisa para fazer".

Um dos estudos mais sistemáticos neste domínio foi realizado por Gill, Gross e Huddleston (1983) que investigaram as razões para a participação desportiva junto de 720 rapazes e 418 raparigas americanas, de idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos, e praticantes de várias modalidades: basquetebol, luta, "football", golfe, "baseball", ténis, atletismo, futebol, ginástica e voleibol. Os investigadores usaram um "Questionário de motivação para a participação" que englobava 30 possíveis razões para a participação no desporto. Os resultados obtidos mostraram que as razões mais importantes para a participação desportiva eram as seguintes: melhorar as competências, divertimento, aprender novas competências, desafio e ser fisicamente saudável. Paralelamente, a análise das respostas permitiu identificar várias dimensões da motivação para a participação desportiva: realização/estatuto, orientação para a equipa, saúde física, descarga de energias, factores situacionais, desenvolvimento de competências, amizade e divertimento.

Em Portugal, a investigação neste domínio parece ser quase nula. A única referência encontrada refere-se a um estudo de avaliação psicológica de um grupo de jovens atletas efectuado por Cruz (1986). Entre outros aspectos, foi avaliada a motivação para a prática do andebol num grupo de 29 atletas de idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos (juvenis) que participaram nos trabalhos de preparação da selecção regional de Braga. Os dados obtidos permitiram verificar que o grupo de atletas seleccionados praticava Andebol essencialmente por três razões: para desenvolverem as suas capacidades e atingirem níveis superiores de execução, para manterem uma boa forma física e serem fisicamente saudáveis, e porque gostam de trabalhar em equipa e do espírito de grupo.

Nos últimos anos, alguns autores têm sugerido a integração da investigação deste domínio no contexto mais amplo de modelos teóricos mais compreensivos e explicativos da motivação para a realização (ver Harter, 1978; Roberts, 1984). Mais especificamente, estes autores têm sugerido o papel central e mediador que as percepções de competência e capacidade parecem desempenhar na motivação. Harter (1978) formulou um modelo teórico para explicar a motivação das pessoas para participarem em contextos de realização. Para este autor, as pessoas são motivadas para demonstrarem competência em domínios de realização como é o caso, por exemplo, do desporto ou da escola. As tentativas de "mestria" bem sucedidas (bons rendimentos) para satisfazer a "necessidade" de competência, acabam por ser experiências positivas que mantêm e/ou promovem a motivação da competência.

Assim, as percepções de competência de cada um, baseadas em rendimentos bem sucedidos, desempenham um papel fundamental na motivação desportiva. Vista sob esta perspectiva, a teoria de Harter parece explicar não só a motivação para a participação desportiva, mas também o abandono da prática desportiva: aqueles que percebem que não têm competências físicas evidenciam maiores probabilidades de acabarem com o seu envolvimento no desporto.

Várias investigações têm vindo, nos últimos anos, a evidenciar a utilidade e o carácter adequado da teoria de Harter para uma melhor compreensão da motivação desportiva (ver Gould & Horn, 1984; Klint & Weiss, 1987; Roberts, 1984).

Recentemente Klínt e Weiss (1987) investigaram a relação entre a competência percebida desportiva junto de crianças e jovens americanos (dos 8 aos 16 anos) integrados num "programa" de ginástica. De entre os motivos mais importantes para o seu envolvimento no desporto salientaram-se os motivos relacionados com a competência (desejo de aprender novas competências, de competir em níveis mais elevados e de melhorar as competências), os motivos relacionados com a manutenção da saúde (desejo de ser fisicamente activo e saudável, e de se manter em forma), o desafio e o divertimento. Por outro lado, motivos relacionados com a afiliação (estar com os amigos, fazer amigos, etc.), com o estatuto (desejo de popularidade e de ser notado) e com a descarga de energias constituíam o grupo de motivos aos quais foi atribuída menor importância. Além disso, estes investigadores comprovaram a existência de uma relação entre as percepções de competência e determinados motivos para a participação desportiva: aqueles que se auto-avaliaram com maior competência física assinalaram que o desenvolvimento de competências e capacidades era a razão mais importante para participarem no desporto; do mesmo modo, motivos relacionados com a afiliação (ambiente da equipa) eram mais importantes para eles que para os seus colegas com maior percepção de capacidade. Estes dados, ao comprovarem a importância de razões intrínsecas para a prática desportiva e das percepções da competência, parecem assim apoiar a teoria da motivação da competência desenvolvida por Harter (1978).

Em suma, a análise da investigação sobre os motivos dos jovens atletas para a participação no desporto evidencia que eles têm vários motivos para participarem no desporto. Além disso, alguns parecem ser sistematicamente referidos como mais importantes. Mais concretamente, é o caso da melhoria de competências, divertimento, estar com os amigos, fazer novos amigos, experienciar desafios ou excitação, atingir o sucesso ou vencer e desenvolver a forma física.

O presente estudo sobre a motivação para o Andebol tem a ver, em primeiro lugar, com a crescente "motivação" e interesse que a prática do andebol tem despertado no nosso país (depois do futebol é a modalidade com maior número de praticantes). Paralelamente, e não menos importante, se no nosso país é escassa a investigação no domínio da psicologia desportiva, mais escassa é ainda a investigação da motivação para a prática desportiva, para não falar da ausência de estudos sobre o abandono dessa prática.

Vários objectivos justificaram a realização do presente estudo. Em primeiro lugar, pretendeu-se identificar e avaliar os motivos para a prática do andebol de competição junto de um grupo de atletas de andebol, de diferentes escalões competitivos. Ao fazê-lo, procuramos superar algumas lacunas da investigação que tem vindo a ser realizada neste domínio, sobretudo no que se refere à raridade de estudos realizados com atletas de competição, envolvidos na disputa de campeonatos nacionais, e à ausência de investigação sobre as razões que levaram atletas seniores à prática da modalidade. Por outro lado, e exceptuando um estudo de Cruz (1986), integrado num projecto mais vasto de avaliação psicológica, parece não existir na literatura do nosso país, qualquer referência a dados relativos à motivação para a prática do andebol. Um segundo objectivo do presente trabalho consistiu em avaliar as diferenças motivacionais entre atletas e ex-atletas do andebol. Com efeito, e que seja do nosso conhecimento, nenhum estudo procurou investigar tais diferenças entre praticantes e ex-praticantes do desporto de competição. Finalmente, e na sequência

não só dos objectivos anteriores, mas também de algumas investigações mais recentes, este estudo teve também uma preocupação de âmbito mais teórico. Mais concretamente, pretendeu-se analisar a validade explicativa da teoria da motivação de Harter para uma melhor compreensão da motivação para a prática desportiva.

MÉTODOS

1. Sujeitos

Participaram neste estudo 90 atletas de andebol e 19 ex-atletas, todos do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 34 anos ($M = 18.5$). O grupo de atletas incluía jogadores provenientes de 3 equipas do Norte de Portugal que disputam os Campeonatos Nacionais da modalidade, sendo uma da 2ª Divisão e duas da 1ª Divisão. Na globalidade, esta amostra incluía, por outro lado, atletas pertencentes a três escalões competitivos: Juvenil ($N = 31$; $M = 15.5$ anos), Junior ($N = 24$; $M = 17.5$ anos) e Sénior ($N = 35$; $M = 22.6$ anos).

O grupo de ex-praticantes era composto por 19 sujeitos provenientes de 9 equipas e com idades compreendidas entre os 20 e os 34 anos ($M = 25.2$ anos).

2. Medidas

O instrumento utilizado e administrado a todos os sujeitos deste estudo, para avaliar os motivos para a prática e participação desportiva foi o "Questionário de Motivação para a Participação Desportiva" (Q.M.P.D.). O Q.M.P.D. é uma versão adaptada (Cruz, 1986) de um instrumento elaborado por Gill e colaboradores (1983).

A versão utilizada do Q.M.P.D. inclui 30 possíveis razões para participar e praticar desporto, avaliando 7 factores da motivação para a prática do andebol: **Motivação para a realização/Estatuto** - vencer, ser importante, ser popular, obter um bom estatuto, fazer algo bem feito, ter recompensas; **Orientação para a equipa** - trabalho em equipa, espírito de grupo, pertencer a uma equipa; **Forma física** - estar em boa forma física, ser fisicamente saudável, fazer exercício; **Descarga de energias** - aliviar a tensão, ter algo para fazer, viajar, sair de casa; **Desenvolvimento de capacidades** - melhorar as capacidades, aprender novas competências, atingir níveis superiores de execução; **Amizade/afiliação** - estar com os amigos, fazer novas amizades; e **Divertimento/recreação** - gostar de diversão, acção, excitação.

Para cada razão indicada, os atletas deveriam optar por uma de três respostas possíveis: 3) muito importante; 2) mais ou menos importante; 1) pouco importante para a prática deste desporto. Exemplo de item: "Pratico este desporto porque quero melhorar as minhas capacidades". O Q.M.P.D. permite extrair 7 "scores" correspondentes a cada um dos factores motivacionais (ver Cruz, 1986).

Quadro 1 - Valores médios e ordenação dos motivos para a prática do andebol

ORDEM	MOTIVO	M	DP
1	Eu gosto de fazer exercício físico	2.78	0.46
2	Eu gosto de competir	2.74	0.54
3	Eu quero continuar a progredir nível	2.69	0.57
3	Eu quero ser fisicamente saudável	2.69	0.57
5	Eu gosto do espírito de equipa	2.67	0.56
6	Eu gosto do desafio que a competição dá	2.66	0.59
7	Eu quero aprender novas capacidades	2.65	0.60
8	Eu gosto de fazer parte de uma equipa	2.63	0.56
9	Eu gosto do trabalho de equipa	2.60	0.65
10	Eu quero manter-me em forma	2.49	0.71
11	Eu quero melhorar as minhas capacidades	2.48	0.70
12	Eu gosto de me divertir	2.39	0.71
13	Eu gosto de fazer novos amigos	2.38	0.65
14	Eu gosto de acção	2.36	0.69
15	Eu gosto de vencer	2.24	0.82
16	Eu gosto de fazer alguma coisa em que seja bom	2.16	0.76
17	Eu quero "dar largas" à minha energia	2.15	0.78
18	Eu quero estar com os meus amigos	2.11	0.78
19	Eu gosto de ter alguma coisa para fazer	2.05	0.75
20	Eu gosto dos treinadores	2.00	0.78
21	Eu gosto de excitação	1.95	0.71
22	Eu gosto das recompensas que o desporto dá	1.88	0.81
23	Eu gosto de viajar	1.65	0.63
23	Eu quero acalmar a minha tensão	1.65	0.72
25	Eu gosto de usar equipamentos desportivos	1.62	0.76
26	Eu quero ganhar um estatuto ou reconhecimento social	1.58	0.70
27	Eu gosto de estar fora de casa	1.55	0.64
27	Eu quero ser popular	1.55	0.72
29	Os meus pais e os meus melhores amigos querem que eu jogue	1.53	0.74
30	Eu gosto de me sentir importante	1.50	0.70

RESULTADOS

Análise global dos padrões motivacionais

O Quadro 1 permite visualizar os principais motivos que levaram os sujeitos a praticar o andebol. Como se poderá verificar, os motivos mais importantes para a prática do andebol parecem ser os seguintes: gostar de fazer exercício físico, gostar de competir, querer continuar a progredir de nível, querer ser fisicamente saudável, gostar do espírito de equipa, gostar do desafio que a competição oferece, querer aprender novas capacidades e gostar de fazer parte de uma equipa. Por sua vez, os motivos menos importantes para a prática do andebol incluíam gostar de ser importante, satisfazer o desejo dos pais ou amigos, querer ser popular, gostar de estar fora de casa e gostar de equipamentos desportivos.

Por outro lado, em termos dos factores da motivação para a participação desportiva, os resultados obtidos indicam que, na globalidade, os indivíduos iniciaram a prática do andebol tendo em vista, essencialmente, o desenvolvimento de capacidades e a manutenção da forma física. Os factores "orientação para a equipa" e "amizade/afiliação" parecem ser os factores motivacionais menos importantes para o início da prática do andebol.

Análise comparativa dos padrões motivacionais entre atletas e ex-atletas

Enquanto que para os atletas de andebol o desenvolvimento de capacidades e a forma física eram os principais factores motivacionais, a forma física e a descarga de energias foram os factores mais importantes assinalados pelos ex-praticantes. As análises estatísticas efectuadas permitiram constatar diferenças significativas entre o grupo de atletas e o grupo de ex-atletas ao nível da maior parte dos factores motivacionais: os atletas, comparativamente aos ex-atletas, foram significativamente mais motivados pela orientação para a realização (sucesso/estatuto), pelo desenvolvimento de capacidades e pelo divertimento, e menos motivados pela orientação para a equipa (espírito de grupo) e pela amizade/afiliação (Quadro 2).

Análise comparativa dos factores motivacionais em função dos escalões competitivos.

O Quadro 3 apresenta os valores médios obtidos nos factores motivacionais pelos atletas dos diferentes escalões competitivos e pelos ex-atletas. Enquanto que os factores "manutenção da forma física", "desenvolvimento de capacidades" e "divertimento" eram os factores mais importantes para os atletas juvenis e juniores, os atletas seniores evidenciaram "scores" médios mais elevados para os factores "forma física", "desenvolvimento de capacidades" e "descarga de energias". As análises estatísticas efectuadas permitiram evidenciar diferenças significativas na importância atribuída à maioria dos factores motivacionais pelos atletas seniores, por um lado, e pelos atletas juvenis e juniores, por outro lado (Quadro 4). Estes foram agrupados em virtude de análises prévias não terem detectado diferenças significativas entre os atletas dos dois escalões. Mas mais concretamente, os atletas

Quadro 2 - Diferenças entre atletas e ex-atletas relativamente aos factores motivacionais

FACTORES	JUV.	JUN.	SEN.	EX-ATL.	TOTAL
Realização/estatuto	2.09 (.42)	2.11 (.38)	1.91 (.42)	1.56 (.40)	1.95 (.45)
Orientação para equipa	1.33 (.38)	1.36 (.32)	1.66 (.43)	1.80 (.58)	1.52 (.46)
Forma física	2.82 (.24)	2.77 (.37)	2.44 (.46)	2.57 (.41)	2.65 (.41)
Descarga energias	2.02 (.46)	2.11 (.42)	2.42 (.35)	2.38 (.43)	2.23 (.44)
Desenvolvimento capacidades	2.88 (.26)	2.81 (.27)	2.43 (.47)	2.17 (.66)	2.60 (.50)
Amizade/afiliação	1.58 (.51)	1.68 (.44)	2.04 (.45)	2.10 (.49)	1.83 (.52)
Divertimento	2.47 (.43)	2.37 (.43)	2.30 (.39)	2.10 (.60)	2.34 (.46)

Nota: Os "Scores" dos factores motivacionais podem variar entre um mínimo de "1" e um máximo de "3".

Quadro 3 - Médias e desvios-padrão dos factores motivacionais em função do escalão competitivo

FACTORES	ATLETAS		EX-ATLETAS		t
	M	DP	M	DP	
Realização/estatuto	2.02	.42	1.56	.40	4.40(***)
Orientação para equipa	1.47	.41	1.80	.58	2.91(**)
Forma física	2.66	.41	2.57	.41	0.84
Descarga energias	2.20	.44	2.38	.43	1.60
Desenvolvimento capacidades	2.69	.41	2.17	.66	4.39(***)
Amizade/afiliação	1.78	.51	2.10	.49	2.44(**)
Divertimento	2.38	.41	2.10	.60	1.96(*)

(*) p < .01 (**) p < .05 (***) p < .001

Quadro 4 - Diferenças entre atletas juvenis/juniores e atletas seniores relativamente aos factores motivacionais

FACTORES	JUV-IUN		SENIORES		t
	M	DP	M	DP	
Realização/estatuto	2.10	.40	1.91	.42	2.09(*)
Orientação para equipa	1.35	.35	1.66	.43	3.74(***)
Forma física	2.80	.30	2.44	.46	4.42(***)
Descarga energias	2.06	.44	2.42	.35	4.09(***)
Desenvolvimento capacidades	2.85	.27	2.43	.47	5.29(***)
Amizade/afiliação	1.62	.48	2.04	.45	4.13(***)
Divertimento	2.43	.43	2.30	.30	1.38

(*) p < .05 (**) p < .01 (***) p < .001

seniores, comparativamente aos atletas juvenis e juniores, atribuíram mais importância (para o início da prática do andebol) a motivos relacionados com a orientação para a equipa, com a descarga de energias e com a amizade/afiliação; paralelamente, foi menor a importância atribuída a motivos relacionados com a orientação para a realização/estatuto social, com a forma física e com o desenvolvimento de capacidades.

Comparativamente aos dados obtidos por Cruz (1986), relativamente ao escalão de juvenis, e não deixando de ter em conta o carácter altamente selectivo da amostra deste estudo (que englobava atletas de uma selecção regional), as únicas diferenças significativas verificaram-se na maior importância atribuída pelos atletas da selecção a motivos relacionados com a orientação para a equipa e com a amizade/afiliação. Não deixa de ser curioso, e talvez um aspecto a investigar futuramente, a maior semelhança com os padrões observados nos atletas seniores do

presente estudo, comparativamente aos juvenis e juniores.

DISCUSSÃO

O presente estudo, tendo em conta as evidentes limitações de ordem metodológica (amostra reduzida, sobretudo de ex-atletas, e versões adaptadas de instrumentos ainda preliminares), permite, apesar de tudo, sugerir alguns aspectos pertinentes:

1. Os atletas de andebol, de um modo geral, parecem ter sido motivados para a prática desta modalidade com o objectivo de desenvolverem as suas capacidades e de manterem e/ou promoverem a sua saúde/forma física, bem como pelas oportunidades de divertimento e de descarga de energias que poderiam ser proporcionadas.

Os ex-atletas, por seu turno, para além da importância dada a estes factores, atribuíram alguma importância a motivos relacionados com a amizade, a afiliação e a orientação para a equipa. Do mesmo modo, é de referir a maior importância dada pelos atletas, comparativamente aos ex-atletas, a motivos relacionados com a orientação para a realização.

2. A elevada importância atribuída a motivos como "gostar de competir", "querer progredir de nível", "gostar do desafio que a competição oferece" e "aprender novas capacidades" parece sugerir a validade da teoria da motivação de Harter e, mais especificamente, o papel que as percepções de competência e capacidade desempenham na motivação para a prática competitiva do andebol.

3. Parecem existir algumas diferenças significativas entre atletas de diferentes níveis competitivos, na motivação para a prática do andebol. A maior importância atribuída pelos atletas seniores a motivos relacionados com a orientação para a equipa e com a amizade/afiliação, nomeadamente, poderá sugerir a relevância destes factores motivacionais para a prática competitiva de um desporto colectivo como o andebol. A análise comparativa, ao nível dos juvenis, com uma amostra de bom nível competitivo (atletas da selecção regional), vai também no sentido de tal hipótese.

Por outro lado, os dados obtidos na análise comparativa entre atletas e ex-atletas, onde a importância atribuída a estes factores é mais elevada nos ex-atletas, poderá sugerir que este padrão motivacional poderá não ser suficiente para a continuação da prática do andebol de competição. Uma outra hipótese para estes dados aparentemente contraditórios poderá ter a ver com possíveis "efeitos" da análise retrospectiva a que foram necessariamente sujeitos os atletas seniores e os ex-atletas (solicitação das razões que, há alguns anos, os levaram a iniciar a prática do andebol). Futuros estudos de carácter longitudinal poderão, sem dúvida, esclarecer este aspecto.

4. De um modo geral, poder-se-á dizer que os resultados obtidos neste estudo confirmam dados obtidos por outras investigações neste domínio (efectuadas noutros países com diferentes populações e em diferentes modalidades). Finalmente, os dados

obtidos poderão revestir-se de alguma importância relativamente a implicações de ordem prática, quer ao nível de educação física em geral, quer ao nível do desporto de competição: a promoção da motivação intrínseca, mais do que a promoção exclusiva de incentivos extrínsecos, deverá tornar-se um objectivo claro e concreto para professores e treinadores.

REFERÊNCIAS

- Alderman, R. B., & Wood, N. L. (1976). An analysis of incentive motivation in young Canadian athletes. *Canadian Journal of Applied Sport Sciences*, 1, 169-176.
- Cratty, B. (1983). *Psicologia no Esporte*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Cruz, J. F. (1986). Avaliação psicológica da selecção regional. In J. F. Cruz & A. D. Cunha, *Relatório do estágio das seleções regionais*. Braga: Associação de Andebol de Braga.
- Fry, D. A. P., McClements, J. D., & Sefton, J. M. (1981). *A report on participation in the Saskatoon Hockey Association*. Saskatoon, Canada: SASK Sport.
- Gill, D., Gross, J. & Huddleston, S., (1983). Participation motivation in youth sports. *International Journal of Sport Psychology*, 14, 1-14.
- Gould, D. (1982). Sport psychology in the 1980's: Status, direction and challenge in youth sports research. *Journal of Sport Psychology*, 4, 203-218.
- Gould, D., & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gould, D., Feltz, D. L., Weiss, M., & Petlichkoff, L. (1982). Participation motives in competitive youth swimmers. In T. Orlick, J.T. Partington, & J. H. Salmela (Eds.), *Mental training for coaches and athletes*. Ottawa: Coaching Association of Canada.
- Gould, D., Feltz, D., Horn, T., & Weiss, M. (1982). Reasons for discontinuing involvement in competitive youth swimming. *Journal of Sport Behavior*, 5, 155 - 165.
- Halliwell, H. W. (1979). Strategies for enhancing motivation in sport. In P. Klavara & J. Daniel (Eds.), *Coach athlete and the sport psychologist*. Toronto: University of Toronto.
- Harter, S., (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.
- Klint, K. A. & Weiss, M. R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: a test of Harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology*, 9, 55-65.
- Martens, R. (1980). The uniqueness of the young athlete: psychological considerations. *American Journal of Sports Medicine*, 8, 382-385.
- Meuris, G. (1977). Contribution à l'étude des motivations sportives chez les jeunes. *International Journal of Sport Psychology*, 8, 103-118.
- Poley, J. C. (1981). *Drop-outs from sport: A case of boys' age-group soccer*. Paper presented at AAHPERD Conference, Boston.
- Roberts, G. C. (1984). Toward a new theory of motivation in sport: The role of perceived ability. In J. M. Silva & R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sapp, M., & Haubenstricker, J. (1978). *Motivation for joining and reasons for not continuing in youth sports in Michigan*. Paper presented at AAHPER. Conference, Kansas City, MO.
- Singer, R. N. (1980). Motivation in sport. In R. M. Suinn (Ed.), *Psychology in sports: Methods and applications*. Minnesota: Burgess.

MOTIVATION POUR LA COMPETITIONS ET LA PRATIQUE SPORTIVES

Résumé - Cette étude s'est proposée de faire des recherches sur la motivation pour la pratique et la compétition sportives. Outre l'analyse des modèles motivationnels et des différences entre pratiquants et ex-pratiquants, on a prétendu analyser la validité explicative de la théorie de la motivation de Harter (1978) pour une meilleure compréhension de la motivation pour la compétition sportive. Les résultats obtenus ont confirmé les données obtenues par la recherche internationale, notamment en ce qui concerne le rôle que jouent les perceptions de compétence et de capacité dans la motivation pour la pratique compétitive.

MOTIVATION FOR SPORT PARTICIPATION AND COMPETITION

Abstract - The purpose of this study was to investigate participation and competition in sport. The study examined the motivational patterns and the differences between current and former athletes, as well as the explicative validity of Harter's (1978) motivation theory in order to get a better understanding of motivation for sport competition. The results confirmed some data from international research, particularly those concerning the role of competence and ability perceptions in the motivational process.

RECENSÕES CRÍTICAS

Lima, Licínio C. (1988). *Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos*. Lisboa, Livros Horizonte.

Gestão das Escolas Secundárias - A Participação dos Alunos é o resultado de uma investigação que foi apresentada no âmbito de Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica que há três anos foram realizadas, na Universidade do Minho, pelo autor.

Os principais objectivos deste trabalho, como o autor assinala logo na introdução, relacionam-se com o estudo das estruturas organizacionais das escolas secundárias, em particular com aquelas que estão (ou devem estar) mais vocacionadas para apoiar e viabilizar a participação discente. Dito de outro modo, procura-se "estudar de que formas têm os alunos respondido às possibilidades de participação formalmente abertas desde 1974 e a eventual congruência dos modelos organizacionais e administrativos em relação aos objectivos de democratização e de participação".

Assim, começa por referir (Cap. 2) o(s) conceito(s) de participação recorrendo sobretudo aos contributos de alguns importantes autores portugueses da Ciência Política e do Direito que discutem o conceito em ligação com a teoria da democracia (1ª parte) e com os princípios da organização do Estado e do poder político (2ª parte). Em contraste, o recurso a bibliografia predominantemente estrangeira reflecte, já na 3ª parte deste mesmo capítulo, a escassa cumulatividade da nossa produção teórica no tocante ao estudo da participação no contexto das organizações. Assinalando a não unicidade dos pontos de vista das diferentes escolas organizacionais o autor consegue, nesta parte do seu trabalho, uma síntese particularmente feliz ao associar a perspectiva diacrónica às principais problemáticas teóricas em análise.

O estudo de Etzioni, porque "constitui um mecanismo de análise sistematicamente organizado e coerente" (pág. 45), merece uma referência particular sem que, contudo, se deixe de assinalar alguns aspectos menos elaborados da sua obra e que dizem respeito "às formas como qualifica a participação" e aos juízos de valor nelas subjacentes, os quais, segundo L. Lima, podem dificultar a análise daquele fenómeno. É o que parece acontecer no caso da chamada "participação alienativa", quando Etzioni prescinde de especificar quais os padrões ou referências normativas que utiliza para classificar os comportamentos no seio das organizações. Toca-se aqui, de passagem, na problemática que origina o "desvio" e que, tal como acontece na literatura de uma certa tradição estruturo-funcionalista, também Etzioni parece simplificar (pág. 46).

Mais à frente, aborda-se o problema que diz respeito à inovação e resistência à mudança que o autor também desenvolve noutros trabalhos, nomeadamente na introdução ao relatório que coordenou sobre a reorganização da Educação de Adultos para a Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Em síntese, este capítulo mostra,

sobretudo, como é que uma temática como a participação discente permite, e obriga, a recensear alguns dos principais problemas teóricos que se colocam à análise sociológica das organizações.

O capítulo 3 é aquele que, na nossa perspectiva, constitui o núcleo central deste trabalho, essencialmente porque procura superar a dificuldade de transposição de quadros teóricos de outras disciplinas para o contexto da escola como organização. Para o efeito, o autor constrói um modelo conceptual operativo que é posteriormente aplicado à análise dos fenómenos de participação discente. Este modelo baseia-se, fundamentalmente, na combinação de conceitos de participação que podem formar sequências congruentes do tipo: *participação indirecta, formal, activa e convergente* que significa uma forma de participação que, estando prevista em algum regulamento (formal), por exemplo o regulamento de uma escola, possibilita que os actores através de representantes (indirecta) contribuam na prática (activa) para a realização dos objectivos de todos os interessados no processo educativo (convergente).

Atente-se no Quadro que reproduzimos deste livro (pág. 72):

PARTICIPAÇÃO	A.1 - Directa	B.1 - Formal	C.1 - Activa	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
			C.2 - Passiva	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
		B.2 - Informal	C.1 - Activa	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
			C.2 - Passiva	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
	A.2 - Indirecta	B.1 - Formal	C.1 - Activa	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
			C.2 - Passiva	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
		B.2 - Informal	C.1 - Activa	D.1 - Convergente D.2 - Divergente
			C.2 - Passiva	D.1 - Convergente D.2 - Divergente

Quadro 1

Esta tipologia das formas de participação é também aplicada pelo autor a épocas distintas que constituem uma "Periodologia da Participação Discente" (cap. 4).

Rapidamente, poder-se-ia caracterizar o período anterior ao 25 de Abril de 1974 como um período cuja tónica foi a não participação, embora com espaços de participação formal convergente sobretudo ao nível de movimentos de estudantes (caso da JEC, JUC, e outros). Ressalve-se, também, que as crises estudantis que ocorreram nesse período podem ser vistas como formas de participação divergente.

Logo a seguir ao 25 de Abril transita-se sucessivamente de um período de

participação directa, informal, activa e divergente (período revolucionário) para um período de participação activa mas formal (período designado por normalização constitucional).

O período actual pode ser situado a partir de 1980 e caracteriza-se, ao nível da escola, como um período de falta de informação, desvalorização dos cargos previstos para os alunos na gestão da escola (caso do Delegado de Turma), pouca actividade das associações de estudantes, desvalorização por parte dos docentes da sua participação e da participação dos alunos, etc.

É, aliás, em parte o diagnóstico do período actual que permite compreender o teor do documento do Grupo de Trabalho da C.R.S.E. coordenado por João Formosinho e que com A. Sousa Fernandes e Licínio Lima elaborou uma proposta de organização e administração das Escolas Básica e Secundária(1).

Neste documento procura-se uma estratégia de mudança que de certo modo configura o que em *O Actor e o Sistema* Crozier e Friedberg escrevem: "Abrem-se duas vias para a acção de mudança: a acção sobre os homens e a acção sobre as estruturas ... Não se pode desenvolver uma acção de mudança razoável se não associando-as estreitamente numa mesma estratégia"(2).

É isto que a Conclusão do trabalho aponta quando aborda os outros lados da questão da participação na escola e que, não dizendo respeito somente aos estudantes, inclui necessariamente os professores e as estruturas organizacionais que, por seu turno, não são alheias ao "estigma da centralização" e às condições políticas, em geral.

No momento em que surge o primeiro Mestrado em Administração Escolar no nosso País, este livro vem aproximar do público, em geral, e dos actores e agentes educativos, em particular, algumas preocupações que até aqui têm estado restritas ao âmbito académico.

Da própria bibliografia que aparece no final do livro pode beneficiar o leitor, pois inclui uma série de trabalhos que permitem reconstituir a génese e evolução de uma série de problemáticas teóricas que o autor, voluntariamente, não aprofundou.

O facto deste trabalho ser agora publicado em livro significa, desde logo, duas coisas: que mantém uma plena actualidade e que, constituindo-se como uma investigação academicamente motivada, não tem, todavia, o carácter dominante de *investigação pura*, essencialmente especulativa ou de acentuada natureza teórica, que só possa interessar a especialistas.

De facto, pode também classificar-se este trabalho de Licínio Lima como uma *investigação aplicada*, uma vez que constituindo a escola secundária, como fonte principal dos dados empíricos recolhidos, a ela os devolve elaborados e analisados no sentido de dar resposta a algumas questões problemáticas concretas que são fundamentais na realidade educacional portuguesa.

Não é, porém, um trabalho acabado e definitivo. O próprio autor reconhece que a sua proposta deverá ser submetida a outras provas e testada em outras circunstâncias e no contexto de estudos mais alargados.

Não fossem outros, bastaria o facto de tentar contribuir para aumentar o conhecimento numa área pouco estudada entre nós para que o trabalho de Licínio Lima constituísse, só por si, um contributo importante.

NOTAS

- (1) Formosinho, J.; Fernandes, A. S.; e Lima, L. (1988). "Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário". In: *Documentos Preparatórios - II*, Lisboa: GEP/Ministério da Educação.
- (2) Cf. Hess, Rémi (1983). *Sociologia de Intervenção*, Porto: Rés, pg. 150-151.

Almerindo Janela Afonso

Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs, Analyse Socio-Historique de la Profession Enseignante au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)*, 2 vols., Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 939 pp.

Les Temps des Professeurs é a versão integral da Tese de doutoramento apresentada pelo autor à "Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève", publicada intencionalmente em francês "para que, daqui para o futuro, não seja mais possível escrever um livro como a Histoire Mondiale de l'Éducation (Paris, P.U.F., 1981), que, nos seus 4 volumes, não tem uma única palavra sobre Portugal", assim justifica Joaquim Ferreira Gomes que fora membro do júri, o parecer que em tal sentido dera ao I.N.I.C. (Cf. Gomes, J. Ferreira, Rogério Fernandes e Rui Grácio (1988). *História da Educação em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte, pp. 93-94).

Constitui um marco fundamental no conhecimento da História da Educação Escolar em Portugal e um precioso contributo para a História da Educação Escolar em geral, como justamente assinala no seu prefácio Daniel Hameline, director da Tese, "Nul ne pourra plus écrire sérieusement sur ce sujet sans se situer par rapport à l'ouvrage du Professeur Nóvoa, sans se référer aux multiples éclairages qu'il apporte sur cette Histoire" (p. XXII).

Ligado profissionalmente à formação de professores, como docente na Escola do Magistério Primário de Aveiro, António Nóvoa não pôde deixar de vibrar profundamente com as transformações sociais e políticas sequentes a Abril de 1974, em que "après un demi-siècle d'emprise de l'institué, on assistait soudain à la libération des forces sociales instituant" (p. 5). É justamente nesta atmosfera de tudo pôr em causa, de contestar, de inovar, que afecta e envolve a função docente e o próprio sistema educativo - "subitement, les enseignants sont passés d'"attestataires" à "contestataires", de "reproducteurs" à "producteurs de la société", d'agents au service d'une système conservateur à instruments au service de l'émancipation du peuple" (p. 7), que o autor insatisfeito com explicações de ordem conjuntural, endógenas ou exógenas ao corpo docente, fortalece a sua convicção de que a compreensão "de la profession enseignante dans toute sa complexité ... exigeait une réflexion profonde et la mise en oeuvre d'une recherche multidimensionnelle, avec des approches sociologiques et historiques ... (vindo a fixar-se) sur l'étude de la profession

enseignante d'un point de vue socio-historique, en utilisant comme approche le *processus de professionalisation de l'activité enseignante*" (p. 8). E caminha não apenas porque há situações "qu'il faudra toujours naviguer à l'estime" (p. XXIII) mas também porque a abordagem histórica do fenómeno educativo, a que restitui aos comportamentos dos homens e ao funcionamento das instituições a sua dimensão temporal, "pode, de certo modo, ser considerada como uma fase preliminar da acção" (Cf. Léon, Antoine (1983). *Introdução à História da Educação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 17).

Uma tese estruturada na longa duração, restituindo a multiplicidade de contextos e concertando numa dialéctica construtiva informações e pontos de vista os mais diversificados, tendo por principal eixo condutor o processo de profissionalização de uma profissão de "tipo funcionário ou burocrático". Processo longo que o autor erege, num imbricado jogo de relações sociais e tendo em conta "de plusieurs apports théoriques de travaux qui ont été élaborés dans l'une optique *fonctionnaliste* ou dans l'une optique *symboliste--interactionniste*" (p. 52), constituindo-o pelas dimensões profissionalizantes dum saber e duma ética e desenvolvendo-se em quatro etapas: "plein temps licence étatique formation association" (p. 52).

Se o actual modelo de escola se vai estruturando nos três séculos do Antigo Regime, são todavia as transformações sociais, económicas, políticas e culturais consentâneas de uma progressiva afirmação dos ideais liberais e democráticos que verdadeiramente marcam a escola moderna. Em finais do Antigo Regime convinha aos docentes o estatuto de funcionário que assim os isentava de certas influências locais; o século XIX é marcado pela gestação de um saber profissional e pelas primeiras investidas de associativismo, contrariando uma tendência de proveniência, sobretudo exógena, no sentido de uma mais acentuada burocratização - tende por consequência a acentuar-se no século XIX (le "siècle de l'école") a funcionalização dos professores de instrução primária. É todavia a implantação do Estado Novo que não apenas neutralizará e reduzirá a escombros o movimento associativo dos professores, como ainda fará estiolar todas as tentativas de efectuar a sua formação com marcas profissionais e pedagógicas actualizadas.

Esta Tese divide-se em quatro partes: I - "Clefs pour l'étude socio-historique de la profession enseignante", pp. 23-98; II - "Période 1759-1794", pp. 99-309; III - "Période 1901-1933", pp. 521-746. Encerra com uma reflexão sobre a profissão docente na actualidade.

Num texto erudito, transparente e fecundo o autor não apenas sustenta os seus pontos de vista como procura manter o leitor continuamente informado sobre a génese profunda dos mesmos. As fontes exaustivas são tratadas com um rigor metodológico modelar e abrindo pistas de nova pesquisa a cada passo.

Numa matéria em que o factual e o fenomenológico tardam a desaparecer surge agora mais uma luz, ora rebrilhando ora iluminando novas áreas, mas sobretudo encorajando o árduo percurso epistemológico com um balanço e uma perspectivação inovadoras - bastará percorrer o manancial de informações sobre fontes primárias e secundárias e sobre trabalhos já elaborados, para se confirmar o que digo. Apresentei a obra, leitura crítica haveremos de ser muitos mais a fazê-la.

Justino Magalhães

Oswaldo Barros Santos (Ed.) - 1988. **Superdotados: Quem são? Onde estão?**. São Paulo: Pioneira. 88 pp.

Falar de "superdotados" não é fácil. A par das dificuldades que diríamos mais ou menos circunscritas ao assunto e à sua abordagem científica, surgem outras dificuldades de índole ético-social. No fundo um dos temas em que facilmente se poderia questionar o sentido social da ciência.

O termo "superdotado", forma como autores brasileiros traduzem o termo inglês "gifted", aparece de imediato questionável. Por exemplo na Europa tem havido algumas dificuldades com a escolha de um termo que possa ser tomado como socialmente *mais suave*. Assim, a Associação Europeia em 1988 veio a assumir a expressão "High ability", enquanto em Portugal temos usado o termo "sobredotação".

Optando uma atitude de enfrentar a realidade e nela intervir, vários psicólogos e educadores do Brasil têm desenvolvido um bom número de trabalhos de pesquisa e de intervenção, bem como publicado neste domínio. Este livro é apenas um breve exemplo. Organizado pelo Prof. Oswaldo Santos, ele reúne trabalhos dos principais responsáveis da Associação Brasileira para Superdotados (Eni Vinolo, Eunice Alencar, Maria Helena Novaes, Solange Wechsler, Therezinha Fram, e Vera Pati). Os tópicos mais desenvolvidos situam-se no desmontar de alguns estereótipos sociais, e mesmo alguma *hipocrisia*, com que o assunto aparece por vezes tratado ou intencionalmente negligenciado. Como ponto de partida para a importância social do estudo deste problema refere-se o direito à diferença numa sociedade que se denomina de democrática e justa, bem como o enriquecimento para a sociedade inerente ao correcto aproveitamento dos seus recursos, eventualmente os mais criativos ou os mais inteligentes. Como desenvolve Therezinha Fram, a sobredotação deve ser analisada numa lógica de justiça social desses sujeitos e numa lógica de aproveitamento social de recursos. Aceitando que a sobredotação (criatividade, inteligência, competências psico-motoras em geral) requer um ambiente adequado, os autores apontam as necessidades educativas próprias, e referem particularmente a importância do envolvimento dos pais e dos professores. Urge modificar o ambiente escolar, modificar o conteúdo curricular, modificar as atitudes dos pais ... no fundo, aceitar as diferenças destes alunos e a necessária individualização educativa (diríamos, aliás, ser um aspecto generalizável a todo o acto educativo). Assim sendo, a educação e o aproveitamento destes alunos constitui um desafio permanente para a educação e a sociedade (Helena Novaes).

O envolvimento dos professores e dos pais aparece ainda justificado noutra aspecto. Refere Solange Wechsler que não se podendo reduzir a sobredotação à inteligência, como acontecia nos primeiros trabalhos de Terman nos anos 20, é certo também que a sua avaliação não pode ser circunscrita aos testes psicológicos. Importa recorrer aos pais e aos professores para uma melhor identificação destes alunos. Nesta linha, são apontados vários exemplos ao longo do livro de programas para a identificação e a intervenção junto destes alunos. Os textos do Prof. Oswaldo Santos estão particularmente dirigidos para a identificação destes alunos e a definição do conceito.

O livro encerra com um capítulo da autoria de Eunice Alencar, Professora da Universidade de Brasília e autora de vários livros e artigos sobre criatividade

difundidos em Portugal (trata-se de uma colaboradora habitual do *Jornal de Psicologia*). Neste capítulo, após a clarificação do conceito, aponta alguns procedimentos educativos facilitadores do desenvolvimento e da manifestação das capacidades criativas dos indivíduos. Apesar da criatividade não aparecer como assunto frequentemente estudado por psicólogos e educadores, a autora tenta identificar algumas variáveis de índole psicológica são apontadas como subjacentes ao comportamento criativo e avança com algumas hipóteses tendo em vista o desenvolvimento de tais capacidades.

Leandro S. Almeida

Bideaud, Jacqueline (1988). **Logique et Bricolage chez l' Enfant**. Lille: Presses Universitaires de Lille. 434 pp.

O livro que acaba de vir a lume é resultado de uma investigação aturada e rigorosa ao longo de mais de vinte anos em que a autora revisita as grandes teses piagetianas e as dos seus principais seguidores relativas às noções de classificação, seriação e transitividade. A conclusão maior a que chega e que poderá originar uma certa controvérsia é a de que entre os 6-7 e os 11-12 anos a criança, na resolução dos problemas de inclusão de classes ou de classificação e de seriação, não utiliza as operações sequenciais e descontextualizadas de uma lógica operatória ao nível das operações concretas. Antes, pelo contrário, assenta a resolução desse tipo de problemas na estratégia de uma lógica global ligada a um contexto espaço-temporal determinado em que os estímulos lhe são apresentados. Os processos de que se serve mais se parecem a uma lógica cuja coerência é assegurada por uma estratégia de "bricolage" através de representações "imagées" e semânticas actuais que o sujeito foi extraindo do seu meio envolvente.

Como é óbvio, uma conclusão desta natureza vem, pelo menos, pôr em questão alguns aspectos do modelo de Piaget e, nessa mesma medida, conduzir à necessidade de rever a justeza de determinados pressupostos dos próprios estádios do desenvolvimento cognitivo.

Através das 434 páginas extremamente ricas em dados recolhidos ainda que bastante sóbrias em comentários, no dizer de Pierre Greco, Jacqueline Bideaud ataca de frente o problema com que se debate: a sua descrença completa na possibilidade explicativa ou heurística e, *a fortiori*, ontológica, das estruturas de conjunto. É nesta base que assenta a hipótese que procura demonstrar.

Essa demonstração vai emergindo, efectivamente, nas conclusões a que chega ao longo das quatro partes da obra, a saber: *a aprendizagem e a lógica* (1ª parte), *a inclusão* (2ª parte), *a seriação e a transitividade* (3ª parte) e está igualmente presente em todos os capítulos em que são revisitadas as grandes teses de Piaget e seus principais comentadores: *A teoria operatória: lógica, aprendizagem e desenvolvimento* (cap. 1), *a inclusão: o estudo do desenvolvimento espontâneo* (cap.

2), a inclusão provocada (cap. 3 e 4), *seriação e transitividade: teoria operatória e factores de desenvolvimento* (cap. 5), *inferência transitiva e seriação: aprendizagem e funcionamento cognitivo* (cap. 6), *seriação e funcionamento: o estudo das estratégias e dos processos* (cap. 7), *seriação e transitividade: aprendizagem dos processos* (cap. 8), e, finalmente, *inclusão e seriação: síntese* (cap. 9).

É difícil prever o impacto que uma investigação como a apresentada neste denso livro irá ter nas transformações do modelo piagetiano mas penso que, de imediato, ela virá colocar o debate numa perspectiva diferente e reanimar a própria discussão sobre esses temas.

José Tavares

Polo da Universidade do Minho do Projecto Minerva

Enquadrado no conjunto das actividades visando a introdução das Novas Tecnologias da Informação na Educação, o Polo da Universidade do Minho do Projecto Minerva acaba de editar uma monografia sobre o "Projecto Peneda-Gerês: Projecto Global para o Desenvolvimento do Parque Nacional da Peneda-Gerês através das Novas Tecnologias da Informação". Neste texto aparece resumidamente descrita a região de um ponto de vista social e escolar, sendo apresentados de um modo desenvolvido os objectivos e as estratégias deste projecto, bem como a sua implementação. Numa parte final são descritos os recursos humanos e materiais implicados. A atestar o interesse e carácter inovatório deste projecto de investigação-acção são apresentados em anexo vários textos sobre esta problemática.

Registe-se, ainda, a realização no passado mês de Novembro (16 a 19) de um Seminário Internacional sobre "As Novas Tecnologias e o Ensino da Música". As conclusões deste Seminário estão disponíveis. Para informações complementares: Universidade do Minho, Projecto Minerva, 4719-Braga Codex.

REUNIÕES CIENTÍFICAS

CONGRESO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DE LA EDUCACIÓN HOY - ENTORNO FILOSÓFICO Y CONTEXTO PEDAGÓGICO. Madrid (23 - 26 de Novembro, 1988).

IX JOURNÉES INTERNATIONALES SUR LA COMMUNICATION, L'EDUCATION, LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET INDUSTRIELLE - LES AIDES DIDACTIQUES POUR LA CULTURE ET LA FORMATION SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE. Chamonix (24 - 26 de Janeiro, 1989). **Informações:** N. Gillet, UER de Didactique des Disciplines 2, Place Jussieu, 75251 Paris Cedex 05, France.

SEMINÁRIO: "A PSICOLOGIA E O DESPORTO". Porto (4 e 5 de Maio, 1989). **Informações:** Associação dos Psicólogos Portugueses, Apartado 4353, 4006 Porto Codex, Portugal

COLLOQUE INTERNATIONAL - INFORMATION CULTURE ET SOCIETE: LA MONTEE DES RESEAUX. Grenoble (9 - 12 de Maio, 1989). **Informações:** Claude Martin, U.S.S., Service de la Recherche, Réseau TNS, BP 47X, 38 040 Grenoble Cedex, France.

15th INTERNATIONAL CONFERENCE "IMPROVING UNIVERSITY TEACHING". Vancouver, Canadá (12 - 16 de Junho, 1989). **Informações:** Improving University Teaching, University of Maryland, University Boulevard at Adelphi Road, College Park, Maryland 20742, USA.

10th INTERNATIONAL CONFERENCE OF STAR (INTERNATIONAL SOCIETY FOR TEST ANXIETY RESEARCH). Amsterdam, Holanda (13 de Junho a 2 de Julho, 1989). **Informações:** (Em Portugal) Dr. José Fernando A. Cruz, Universidade do Minho, R. Abade da Loureira, 4719 Braga Codex, Portugal.

SECOND EUROPEAN CONFERENCE ON COMPUTERS IN CAREERS GUIDANCE. Cambridge, Inglaterra (28 - 30 de Junho, 1989). **Informações:** Ms. Janet Selby, Conference Secretary, CRAC/NICEC, Sheraton House, Castle Park, Cambridge CB3 0AX, England.

FIRST INTERNATIONAL CONGRESS ON VIOLENCE AND SOCIAL MYTH. Jerusalem (2 - 6 de Julho, 1989). **Informações:** 1st Intern. Congress on Violence and Social Myth. C/o International Ltd., P.O. Box 29313, 61292 Tel-Aviv, Israel.

1st EUROPEAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Amsterdam, Holanda (2 a 7 de Julho, 1989). **Informações:** Congress Secretariat, PO Box 5362, 1007 AJ Amsterdam, Netherlands.

22ª INTERAMERICAN CONGRESS OF PSYCHOLOGY. Buenos Aires, Argentina (2 a 7 de Julho, 1989). **Informações:** Ana Alvarez, SIP Secretary General, PO Box 23174, VPR Station, Rio Piedras, PR 00931 - 3174, Argentina.

8th WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN. Sidney, Austrália (3 - 7 de Julho, 1989). **Informações:** Gifted and Talented' 89 Conference, Travelaw, 130 Phillip Street, Sidney 200, Australia.

INTERNATIONAL SEMINAR ON FAMILY LIFE AND SEXUAL HEALTH EDUCATION. Tel-Aviv (10 - 13 de Julho, 1989). **Informações:** E. Chigier, Organizing Commitee, Israel Society for Adolescent Health, 12 Kaplan St., Tel-Aviv 6474, Israel.

12th INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM (Theme: School Psychology in Social Context). Ljubljana, Jugoslávia (18 a 22 de Agosto, 1989). **Informações:** Marjan Setinc, Gerbiceva 62, p.p. 76, 61111 Ljubljana, Slovenia, Yugoslavia.

THIRD EUROPEAN CONFERENCE FOR RESEARCH LEARNING AND INSTRUCTION. Universidad Autonoma de Madrid Facultad de Psicologia (4 - 7 de Setembro, 1989). **Informações:** Mario Carretero, Facultad de Psicologia, Universidad Autonoma de Madrid, Cantoblanco, 28049 Madrid, Spain.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL "A PSICOLOGIA E OS PSICÓLOGOS HOJE". Lisboa (23 a 26 de Novembro, 1989). **Informações:** Associação dos Psicólogos Portugueses, Apartado 4353, 4006 Porto Codex, Portugal

1ª CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO. Porto (30 de Novembro a 2 de Dezembro, 1989). **Informações:** R. de Ceuta, 118 - 6º, 4000 Porto, Portugal.

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(ções) 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: Abramí, 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.