

ÍNDICE

Editorial <i>José Ribeiro Dias</i>	1
Investigação Educacional: a dimensão necessária às Escolas Supraiores de Educação <i>Maria de Fátima Saquete</i>	3
Un modelo psicolinguístico modular del aprendizaje de la lectura <i>Renzo Titone</i>	11
Programa "Promoção Cognitiva" <i>Leandro S. Almeida e Maria de Fátima Marais</i>	25
Distinção entre ser vivo e ser mantido: uma evolução por estádios ou um problema de conceitos alternativos? <i>Mário Freitas</i>	33
Do serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola Portuguesa <i>João Formosinho</i>	53
Contributos para a construção de um modelo de análise das representações da escola pelos alunos <i>Rui Armando Gomes Santiago</i>	87
A entrada na escola primária: significado(s) para a criança e sua família <i>Ana Paula Rebelas e Madalena Alarcão</i>	99
Comparisons of student evaluations of CAI software <i>James A. Parker, Michael Barry e Brenda Exner</i>	107
Incidência, desenvolvimento e efeitos da ansiedade nos testes e exames escolares <i>José Fernando Azevedo Cruz</i>	111
Recensões	131
Reuniões científicas	141

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

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

DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

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

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bárcelo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*
David Elkind, *Tufts University, E.U.A.*
David Moshman, *University of Nebraska, E.U.A.*
Donald Cruickshank, *The Ohio State University, E.U.A.*
Edgar Stones, *University of Birmingham, Inglaterra*
Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*
Erich Perlwitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*
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 Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Kadriya Salimova, *Acaul. of Pedagogical Sciences, URSS*
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 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*
Óscar Serafini, *Universidade do Minho, Portugal*
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*
Ramon Albuérne 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 Educativos e Desenvolvimento Comunitário da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.
Assinaturas (Volume 2, 3 números): Individual - 2.000\$00 (Portugal), USD \$15 (Espanha), USD \$20 (Resto da Europa, Brasil e África), USD \$25 (Outros países); Institucional - 2.500\$00 (Portugal), USD \$20 (Espanha), USD \$30 (Resto da Europa, Brasil e África), USD \$45 (Outros países); Anual - 850\$00.
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, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 27776; Telex: 32135 U MINHO P

EDITORIAL

José Ribeiro Dias
Universidade do Minho, Portugal

Com o presente volume, a Revista Portuguesa de Educação entra no segundo ano da sua existência.

1. Trata-se de um momento com algum significado na medida em que proporciona a ocasião para um primeiro balanço da tarefa realizada e da experiência adquirida.

Com efeito, se cotejamos a realização concreta com a programação inicial, é possível verificar que, no horizonte da construção da Europa Comunitária e no contexto das suas múltiplas implicações, procurámos acompanhar o processo de aplicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e apoiámos o desenvolvimento da pesquisa nos domínios científicos ligados à Educação, oferecendo informação crítica sobre os acontecimentos, difundindo resultados da investigação em diversas áreas científicas, promovendo o debate sobre teorias e práticas pedagógicas. A participação dos colaboradores, ao nível quer do Conselho Consultivo, quer dos autores oriundos de diversas instituições nacionais e estrangeiras e que trabalharam individualmente ou em pequenas equipas, foi generosa e empenhada e tornou-se credora da aceitação do público leitor, a julgar pelos testemunhos de apreço que têm chegado até nós.

Por outro lado, registamos ainda que as dificuldades de ordem técnica ligadas à rotação da experiência, responsáveis por algum atraso na saída dos volumes, tem merecido uma compreensão generalizada. Pela nossa parte, esperamos ultrapassá-las em breve.

Assim, cumpre-nos agradecer a todos, colaboradores e leitores, o seu apoio, estímulo e compreensão.

2. Para durante o ano que vai começar anuncia-se, entre outros acontecimentos relevantes, a institucionalização da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e a realização do seu primeiro congresso.

Fazemos votos para que sejam criadas, entretanto e por todos nós, as melhores condições para que esse momento propicie um debate alargado a toda a comunidade científica e uma reflexão aprofundada sobre os problemas que envolvem as ciências da educação entendidas numa perspectiva sistémica, a fenomenologia dos processos educativos que lhe estão na base, a complexidade das suas vertentes científicas disciplinares e institucionais, as interrogações sobre a sua unidade e autonomia, as

questões sobre a sua inter e transdisciplinaridade, as suas relações com uma (Meta) teoria das Ciências, com a Pedagogia e com a Filosofia da Educação.

E tudo isto, na medida em que o consenso tantas vezes manifestado por professores e alunos, teóricos e práticos, docentes e investigadores, continua a apontar a dedo como questão fulcral das Ciências da Educação a problematidade do seu estatuto epistemológico.

Pela nossa parte e porque o ritmo da vida e da mudança não se compadecem com o afrouxamento no esforço desenvolvido, propomo-nos continuar abertos à colaboração de todos aqueles que pretendem manter-se empenhados, em fazer mais e melhor, pela causa da educação neste país.

850.
CBL

INVESTIGAÇÃO EDUCACIONAL: A DIMENSÃO NECESSÁRIA ÀS ESCOLAS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO

Maria de Fátima Sequeira
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A investigação educacional tem tido, no nosso país, uma tradição bastante curta, devido, em primeiro lugar, à ausência até há cerca de uma década, de estudos educacionais nas Universidades Portuguesas. O divórcio existente entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas do Ensino Básico e Secundário, onde a intervenção pedagógica deve ser objecto privilegiado de investigação, constituiu um factor favorável ao hiato existente entre Escolas e à subsequente ausência de "feedback" entre elas. Com o alargamento das Instituições de Ensino Superior, neste momento vocacionadas para todos os graus de ensino e para a educação infantil, assiste-se também ao aparecimento de um programa de investigação mais completo e mais eficaz no âmbito do Sistema Educativo Português.

A Investigação Educacional no nosso país tem sofrido, ao longo dos anos, da precaridade e subalternidade que tem acompanhado o sistema educativo português. Com efeito, a pouca importância que tem sido dada à preparação dos agentes de ensino, dos pais e outros responsáveis pela educação da criança e do jovem implica que não se tenha sentido a necessidade de investigar sobre o desenvolvimento humano, os mecanismos e estruturas cognitivas, ou os meandros da relação pedagógica.

A Universidade Portuguesa apontando em 1911, no seu Estatuto Universitário, como primeiro objectivo "iniciar uma escola de estudantes nos métodos da descoberta e investigação científica", seguia na rota europeia de Von Humbolt e Karl Jaspers de considerar a Universidade como o lugar privilegiado onde, sem restrições, a procura da verdade fosse efectuada.

Esta investigação no entanto diria respeito somente à evolução da Ciência e Tecnologia na sua estrutura fundamental, e, mais tarde, com o crescimento económico de sociedades mais prósperas, e com as crises de energia, de inflação e desemprego, essa investigação alteraria o seu rumo sujeitando-se a prioridades e pressões políticas e económicas. Esta era a investigação sobre as "coisas", os sistemas relacionais, o progresso económico que tinha como característica principal o imediatismo, a pressão de interesses exteriores.

Faltou-nos a investigação sobre o homem nas suas estruturas interiores e na sua

relação com os outros homens. Faltou-nos a investigação sobre as características e desenvolvimento do conhecimento humano, sobre os valores e atitudes que estão na base de mudanças importantes na sociedade.

Esta omissão, nas Universidades Portuguesas, deveu-se ao facto de elas não estarem, até anos recentes, vocacionadas para formar seres humanos conhecedores de si próprios e aptos a ajudar a desenvolver as potencialidades de outros indivíduos. A Educação como ciência fundamental não era considerada, e a formação de agentes educativos era tida como supérflua ou mesmo pernicioso visto que as mudanças e inovações das sociedades, nem sempre desejadas por todos os poderes, são mais duradouras e eficientes quando feitas em redor da transformação de valores e atitudes de um povo que por sua vez sofre essa influência através da Educação.

Fora das Universidades também a investigação educacional era nula pois os únicos centros de formação de professores, as Escolas do Magistério Primário, eram, até à década de 70, a antítese da procura da verdade científica e o prolongamento de verdades estabelecidas como cómodas e inofensivas.

Embora no resto do mundo, Binet-Simon, Dewey, Skinner, Wallon, Piaget, Vigotsky, procuravam em diversos domínios um melhor conhecimento do ser humano, e à volta deles nasciam equipas de trabalho formulando hipóteses, testando, concluindo, formando escolas de pensamento, em Portugal, o eco do seu trabalho ou era inaudível ou surgia ténue, desvirtuado pela distância e pela incapacidade de o reformular e aplicar em novos contextos.

Na década de 70, com as convulsões sociais e mudanças acontecidas no país, com a criação de novas Faculdades, nomeadamente as Faculdades de Psicologia e Ciências da Educação, com um novo rumo dado às Escolas do Magistério e Escolas de Educadores de Infância surgiu uma maior apetência pela Investigação em Educação e áreas afins, mais completa nos Centros Universitários e em embrião nas escolas de ensino secundário e médio. Em embrião porque não se poderia com legitimidade falar de investigação a propósito do assalto que então se fez à prática quotidiana, ao "como" e ao "porquê" das coisas, à curiosidade sobre comportamentos, às comparações entre pessoas e fenómenos. Esta curiosidade era geralmente satisfeita através de questionários e entrevistas de maior ou menor rigor científico, não se apoiando a maior parte das vezes em princípios teóricos fundamentais a qualquer pesquisa.

Com efeito, a metodologia da Investigação segue, no domínio da Educação, praticamente os mesmos passos que seguiu nas ciências exactas. O motor impulsor da Investigação deverá ser qualquer problema que atinge a área escolar, a criança, a família e suas relações.

Identificado o problema e apresentado o estado da sua situação naquele momento, através de recolha bibliográfica intensa sobre o assunto, há uma vontade em resolver esse problema e para isso formulam-se os objectivos considerados necessários. Os objectivos poderão então desdobrar-se em hipóteses, tendo em atenção o controlo das variáveis.

Para testar cada hipótese serão escolhidos ou criados instrumentos de avaliação apropriados e aferidos e será estabelecida a metodologia da experimentação em curso.

Após recolha e tratamento de dados, serão apresentadas as conclusões e depois

deduzidas as implicações pedagógicas do estudo efectuado.

Ora nem sempre estes passos foram seguidos quando se pretendeu investigar fora dos Centros de Investigação, sem ter em conta um verdadeiro rigor científico e metodológico. Muitas vezes se pretendeu medir, sem instrumentos apropriados, sem controlo de variáveis, falseando resultados e adulterando conclusões.

E se antes dos anos 70 se privilegiava na Escola o discurso teórico sem refutação, os princípios afirmados como verdadeiros sem serem confirmados pela prática, surgiu depois de 1974 a necessidade de pôr tudo em questão, de provar, em geral o contrário, daquilo que teoricamente tinha sido dito, de trabalhar no terreno, de analisar em concreto. Mas se esta prática foi, a maior parte das vezes, pouco científica, sem qualquer suporte teórico, ela teve a grande vantagem de sacudir pessoas e instituições, de chamar a atenção para a necessidade e motivação que os docentes e estudantes tinham em experimentar novos modelos e testar antigos princípios. Surgiram então alguns bons projectos pedagógicos que no entanto passaram despercebidos aos olhares da comunidade docente por falta de estratégias de divulgação, ou de apoio científico e financeiro. Só os projectos emanados de Centros Universitários tinham possibilidade de serem desenvolvidos, apoiados, divulgados.

A falta de tradição de investigação entre os docentes dos graus de ensino mais baixos, a recusa tímida destes docentes em contactarem os Centros de Investigação do ensino superior, a indiferença da Universidade perante a realidade pedagógica dos outros graus de ensino, prolongou o hiato entre Escolas.

Com a criação e desenvolvimento das Universidades Novas, do Ramo Educacional de algumas Faculdades, e das Licenciaturas em Ensino que nelas se ministram criou-se uma atitude nova entre Instituições de diversos níveis de ensino. Os Centros de Investigação destas Universidades abriram-se então a temáticas pedagógicas. Com os estágios integrados dessas licenciaturas iniciou-se uma estreita relação entre os docentes universitários que visitam as Escolas Secundárias e Preparatórias e os próprios docentes destas Escolas.

A Investigação que tem decorrido nestas Universidades desde o final da década de 70 tem aproveitado principalmente a troca de experiências com o ensino básico (2º e 3º ciclos) e secundário. Surge entretanto, já nesta década, um maior empenhamento nos ensinos pré-escolar e básico (1º ciclo) que finalmente se descobre serem os promotores de futuros sucessos educativos.

Criam-se as Escolas Superiores de Educação integradas em Institutos Politécnicos, e CIFOP's integrados em Universidades. Parece estarem criadas as estruturas necessárias a uma prática educativa e investigativa complementares. E surge assim um novo campo de investigação que não é a justaposição de ciências afins, a junção simples da teoria e da prática mas sim uma interligação de influências, causas, relações e associações que origina uma área de características próprias, cuja abordagem pode revestir várias formas.

De facto, a investigação educacional pode dividir-se em vários tipos, conforme áreas de estudo e a sua função. Embora autores (Borg & Gall, 1983; Sellitz, 1986; Prost, 1976), apresentem diferentes tendências de investigação que apelidam por exemplo de investigação básica ou fundamental, investigação aplicada, e investigação para o desenvolvimento, parece-nos que uma distinção simples de Antoine Prost, da

Universidade de Paris I, nos leva a uma melhor interpretação da investigação educacional.

Assim, segundo Prost existem três tipos de investigação educacional: A *Investigação sobre Educação* que versará temas sobre a sociologia, a história, a economia da educação por exemplo: Esta investigação é dominante nas grandes análises encomendadas por Grupos, Institutos, Universidades ou o Governo. Não foca o processo educativo que leva aos resultados mas interessa-se simplesmente pelos resultados. É uma investigação que não faz avançar muito em termos de desenvolvimento educativo, mas é importante do ponto de vista cultural e como base para lançamento de mudanças e reformas.

Temos depois a *Investigação em Educação* que foca o processo educativo em todas as suas etapas e situações, preocupando-se com a escola, a aula, os alunos. É, podemos dizer, a investigação mais delicada; é aquela onde as variáveis são mais difíceis de controlar, onde a experimentação tem limites, onde o observador pode influenciar involuntariamente o fenómeno observado. É ainda a investigação a que o professor tem maior acesso, quer através da observação e da prática quotidiana, quer pela economia de recursos humanos e financeiros que isso representa. No entanto, é aquela investigação que mais dúvidas põe aos cientistas àcerca da sua veracidade científica.

Temos ainda a *Investigação para a Educação*, que se preocupa mais com o desenvolvimento educativo. Podemos através dela isolar variáveis facilmente e manipulá-las. É o caso por exemplo da construção de materiais de aprendizagem que vão melhorar um método de ensino/aprendizagem. É o caso da edificação de princípios teóricos derivados por exemplo de resultados da investigação em educação. É uma investigação que procura resolver problemas pontuais, crises, etc., cuja resolução contribui grandemente para o progresso pedagógico.

Com estes três tipos de investigação a que outros autores chamam respectivamente de investigação básica, aplicada e para o desenvolvimento, está delimitado o campo em que a investigação educacional se pode desenvolver.

Para a condução desta investigação, já citamos as Universidades Novas, as Faculdades de Psicologia e Ciências de Educação, as Faculdades com Ramos Educacionais. Em todas elas, e em alguns Institutos de Psicologia pode ter lugar com mais ou menos ênfase qualquer das citadas formas de Investigação, embora a *Investigação em Educação* seja com mais lógica enquadrada em Universidades onde se ministram Licenciaturas em Ensino, e em Escola Superiores de Educação, visto que a integração entre as disciplinas específicas, as ciências de educação e a prática pedagógica se processam mais facilmente nestes locais.

Existem no entanto algumas diferenças de funções entre as Universidades e os Institutos Politécnicos, onde estão integradas as ESE's. Enquanto as Universidades, pela sua função universal do saber se devem preocupar com a busca da verdade fundamental sem grandes preocupações de aplicação visível e imediata, os Institutos Politécnicos pela sua função profissionalizante preocupam-se com a busca do saber especializado, dimensionado para indivíduos e regiões.

Integradas no Ensino Politécnico, estão as Escolas Superiores de Educação cujos objectivos, instituídos no programa preliminar, proposto pela Direcção Geral do

Ensino Superior em Maio de 1978, e ajustados a evoluções posteriores ditadas quer por poderes centrais, quer pelas próprias instituições, são para a maioria das Escolas os seguintes:

1. Formação inicial de docentes do Ensino Infantil e Básico (1º e 2º ciclos);
2. Formação contínua dos docentes dos vários graus de ensino, numa perspectiva de educação permanente;
3. Participação em actividades de educação extra-escolar, na Comunidade em que a Escola se insere;
4. Colaboração no projecto de formação em serviço dos docentes do Ensino Básico (2º ciclo) e Ensino Secundário, do Distrito;
5. Criação e desenvolvimento de actividades de investigação.

Ao lermos estes cinco objectivos verificamos que três deles, os (nºs 2, 3, 4) têm a ver com a projecção da Escola na comunidade, o que implica um conhecimento prévio ou concomitante das pessoas e regiões. Um objectivo (nº 1) preocupa-se mais com saberes fundamentais e outro (nº 5) sobre a investigação, engloba e condiciona todos os outros. Este último, preceituando a investigação é, ousamos dizer, o mais importante para sustentar os projectos de formação inicial e contínua destas Escolas Superiores.

As Escolas Superiores de Educação, porque disseminadas e em contacto com culturas e sociedades diversificadas, são o lugar privilegiado de experiências pedagógicas e culturais importantes para uma ligação da teoria à prática, para uma aplicação de resultados de investigação, para uma avaliação dessa prática e sua consequente remodelação. São ainda espaço importante para um aproveitamento do património cultural de cada região de modo a estudá-lo cientificamente, para que se fixe e rentabilize.

Assim a investigação que mais se adequa a estas Escolas é a *Investigação em Educação* e também a *Investigação para o Desenvolvimento*, ou para a Educação embora esta última exija quase sempre a ligação a outras instituições.

A ideia de que a investigação educacional pode e deve ser feita nas Escolas Superiores de Educação vai contribuir em primeiro lugar para uma sólida e digna implantação do Ensino Politécnico em regiões mais afastadas das Universidades. Em segundo lugar, as Escolas vão ser os Centros de Apoio científico-pedagógico dos professores de todos os graus de ensino do Distrito, e esse apoio só será eficiente se for fundamentado em dados resultantes de uma investigação nas escolas, com os alunos e com os professores. Em terceiro lugar cria-se fora dos grandes centros universitários e investigativos um hábito, e posteriormente uma tradição, de pesquisa entre os professores dos vários graus de ensino daquela região que se habitua a ver na Escola Superior de Educação o espaço onde podem colaborar numa investigação da sua prática pedagógica.

Se assim não acontecer, é provável que os professores, continuem a ensinar como foram ensinados, e a aprender sómente o que têm de ensinar, transmitindo aos seus alunos um saber envelhecido pelo desgaste dos anos e pelo uso sempre uniforme e unilateral que vêm perpetuando.

As Escolas Superiores de Educação, elas próprias envelhecerão

prematuramente porque não vão aguentar o desafio que o Ensino Politécnico deve ser capaz de lançar às regiões: a oferta aos seus profissionais de uma formação permanente quer de actualização dos seus conhecimentos quer de reconversão das suas capacidades.

Por enquanto e possivelmente pela sua juventude, as Escolas ainda estão imbuidas de uma vitalidade e energia que é necessário agarrar e canalizar para projectos que dêem a estas Escolas um estatuto superior. E, apesar da falta de apoio financeiro para actividade de investigação, de severos cortes orçamentais que impedem a contratação de pessoal docente suficiente, algumas Escolas têm agarrado a Investigação como mola impulsora do seu Desenvolvimento.

Como exemplo de uma dessas estratégias a ESE de Viana do Castelo criou recentemente o "Centro de Estudos Educacionais para o Desenvolvimento" (CEED) da ESE do IPVC de Viana do Castelo, e que funciona sob a orientação do Conselho Científico da Escola. Neste Centro se incluem os projectos de investigação dos docentes da Escola e de outros colaboradores do Centro que o Conselho Científico aprove.

Funcionam como directores de projectos os docentes doutorados que pertencem ao Conselho Científico da Escola e, neste momento, foram convidados mais cinco docentes doutorados, de outras Instituições e de áreas consideradas necessárias à actividade do Centro.

Este Centro tem ainda as seguintes actividades:

- a) a realização de Seminários sobre metodologia do trabalho de investigação;
- b) a realização de Seminários, Conferências, Colóquios dedicados a temas ligados à actividade científica e pedagógica da Escola;
- c) a preparação da participação dos membros da Escola em reuniões científicas;
- d) a organização e difusão de materiais e documentação relacionadas com as áreas de actividade do Centro;
- e) o apoio a projectos exteriores à Escola, que se enquadrem nos objectivos do Centro.

Neste momento foram apresentados ao Centro seis grandes projectos, três deles internacionais que esperam financiamento exterior. Quatro projectos nacionais estão a desenvolver-se com apoio financeiro de Fundações vocacionadas para o efeito.

Pretende a Escola criar entre os seus professores, alunos (alguns dos quais entram nos projectos) e docentes convidados do Centro uma massa crítica capaz de dar resposta à mudança e à inovação. A progressão na carreira académica dos docentes das ESE's também beneficia grandemente da existência destes Centros pois a qualificação séria, digna e superior que se lhes deve exigir, terá de passar forçosamente por uma prática investigativa intensa.

Acreditamos que as Escolas Superiores de Educação são Instituições polivalentes necessárias, na descentralização educativa que se pretende, à execução de projectos pedagógicos específicos de cada região ou Distrito, à disseminação de estudos, materiais, ideias, princípios que por sua vez reflectam uma investigação cientificamente válida. Se as Escolas Superiores de Educação não desenvolverem esta

dimensão investigativa, a sua existência no seio do Ensino Superior será precária, deficiente, atrofiada. A mudança qualitativa que se pretendeu em relação às Escolas do Magistério Primário deixa de ter lugar, e a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem fica ameaçada.

As Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos deste país não se devem deixar subverter e devem ser os polos dinamizadores da Educação no seu Distrito, exigindo para isso de si próprias um prestígio e uma qualidade que não sirva só para aquela região mas que se imponha no país e fora dele. Com esta abertura e com o conhecimento profundo de cada região participarão com dignidade nas outras regiões da Comunidade Europeia e deverão ser elas ainda que dentro do seu país irão participar intensamente em Reformas do Sistema Educativo, em projectos de combate ao Insucesso Escolar e noutros projectos que contribuirão para a melhoria do Sistema de Ensino em Portugal.

REFERÊNCIAS

- Borg, W. & Gall, M. (1983). *Educational Research*. New York: Longman.
- Prost, A. (1986). *Research in Education Sciences and Teacher Training*. Comunicação apresentada na 11ª Conferência da ATEE em Toulouse, França.
- Selltiz, C., Wrightsman, L. & Cook, S. (1976). *Research Methods in Social Relations*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

RECHERCHE EN EDUCATION: LA DIMENSION NECESSAIRE DES ECOLES SUPERIEURS D'EDUCATION

Résumé - La recherche en éducation a encore, dans notre pays, une tradition fort récente, dû, en premier lieu, à l'absence, jusqu'à cette dernière décennie, d'études en éducation concernant les Universités Portugaises. Le divorce existant entre les institutions d'Enseignement Supérieur et les Ecoles de l'Enseignement relatives aux douzes premières années de scolarité, où l'intervention pédagogique doit être l'objet privilégié de la recherche, constitue un facteur favorable au hiatus existant entre les Ecoles et l'absence de "feedback" entre elles. Avec l'élargissement des Institutions de l'Enseignement Supérieur, ayant actuellement une vocation orientée vers tous les degrés d'enseignement et vers l'éducation des enfants, on assiste aussi au surgissement d'un programme de recherche plus complet et plus efficace dans le domaine du Système Educatif Portugais.

**EDUCATIONAL RESEARCH: ITS NECESSITY
IN THE SCHOOLS OF HIGHER EDUCATION**

Abstract - Educational research, having a very short tradition in Portugal, because of the lack of Departments and Schools of Education in our Universities, is raising now to higher standards of quality. The reason is because in the last decade, Departments of Education with prepared faculty in the field, were created in new Universities. The Schools of Higher Education integrated in Polytechnics Intituts, having programs in pre-school and elementary education were also the places where research should be done properly.

**UN MODELO PSICOLINGÜÍSTICO MODULAR
DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA**

Renzo Titone
Universidad de Roma, Itália

Resumo - Experiências didáticas de séculos, enriquecidas pelas modernas investigações científicas acumularam dados e teorias sobre os métodos de ensino da leitura a crianças. Existem no entanto algumas dúvidas sobre as melhores soluções didáticas. Um estudo recente por Dina Feitelson (1988) põe bastantes problemas relativos à iniciação à leitura e sugere que quer a experimentação científica quer a exploração intercultural e histórica poderiam caminhar para uma solução deste problema ou pelo menos para uma formulação mais objectiva das hipóteses. Neste ensaio, a preocupação principal consiste em propor uma solução eclética que tenha em conta os pressupostos científicos da psicologia da aprendizagem.

Siglos de experiencias didáticas enriquecidas por las modernas investigaciones científicas han acumulado datos y teorías sobre los métodos de enseñanza de la lectura a los niños. Pero todavía se conservan dudas sobre las mejores soluciones didáticas. Un recién estudio por Dina Feitelson (1988) pone los muchos problemas relativos al comienzo de la lectura en clara luz y sugiere que la experimentación científica sea una exploración intercultural e histórica que podría ayudarnos hacia la solución de este problema o por lo menos hacia un planteamiento más objetivo de las hipóteses.

En este ensayo mi preocupación principal consiste en proponer una solución eclética que tenga en cuenta los presupuestos científicos de la psicología del aprendizaje.

Un problema didáctico crucial: enseñar a leer

Desde siempre y en cualquier parte, cuando una lengua ha sido traducida a otro código gráfico, el problema de cómo enseñar a leer ha sido un problema crucial por su dificultad intrínseca y nodal, por su colocación central en el cruce de las culturas. Antes en la educación de las élites, hoy en la de las masas. Que dicho problema haya sido el punto neurálgico de la educación escolar lo demuestra también la incalculable

proliferación de los métodos utilizados: métodos sintéticos (alfabético, fónico, silábico), métodos analíticos (de las palabras comunes, de las frases, visual-ideográfico), globales y mixtos¹. Desde Dionisio de Halicarnaso hasta Decroly el camino es largo y fascinante².

Las teorizaciones más recientes sobre el proceso psicológico y didáctico de la lectura acentúan menos el problema de la formulación y de la elección del método, mientras insisten en el problema de la presencia y la promoción de los *requisitos previos* psico-sociales necesarios para emprender con éxito el aprendizaje de la lectura³.

La lectura, como problema y proceso, puede analizarse desde dos perspectivas: por un lado las estructuras lingüísticas, psicológicas, psicolingüística y psicopedagógica del acto de la lectura (análisis inmanente), por otro, los aspectos problemáticos del aprendizaje de la "competencia léxica", es decir las características psicodidácticas de los distintos métodos de la enseñanza de la lectura, el problema de la lectura precoz (monolingüe y bilingüe), los distintos problemas planteados por la alexia, la dislexia y la legoastenia, los distintos modos de intervenir con finalidades recuperativas durante la enseñanza de la lectura a niños discapacitados y atrasados. Esta no es más que una categorización sumaria de los problemas que tocan en lo más vivo al maestro del primer ciclo elemental (pero - ¿por qué no? - incluso a la maestra preescolar).

Con el fin de delinear los elementos esenciales y las directrices de orden metodológico, será suficiente en el presente contexto:

- Subrayar la estructura dinámica esencial del proceso de la lectura y de su aprendizaje.
- Esbozar un modelo psicodidáctico provisto de suficientes garantías científicas y de fácil aplicación.

¿Qué significa leer?

Numerosas son las teorías al respecto y relacionadas por lo menos con cinco categorías de modelos: comunicacionales, cognitivas, psicolingüísticas, informacionales, psicométricas⁴. Los modelos psicolingüísticos más exhaustivos en la actualidad, incluyen en el proceso visual, como reconstrucción oral de los símbolos gráficos correspondientes a la lectura, por lo menos las siguientes operaciones: procesos oculomotores, representaciones mentales, reconocimiento formal y semántico de las palabras, análisis morfémico y sintáctico de los giros verbales, capacidad de reflexión contextual para resolver problemas de significado, habilidad para activar el código lingüístico y utilizar el vocabulario poseído, uso de la redundancia de los signos, feedback (autocontrol), y, eventualmente, influjo de valores, actitudes, intereses.

Resumiendo, como afirma Mialaret: "Saber leer es ser capaz de transformar un mensaje escrito en un mensaje sonoro siguiendo precisas normas; es entender el contenido del mensaje escrito; es ser capaz de juzgarlo y apreciar su valor estético"⁵.

Por lo tanto, el acto de la lectura consta de tres operaciones: decodificación de

los símbolos gráficos; comprensión del significado informativo; valoración crítica y estética.

¿Qué implica "aprender" a leer?

Implica la adquisición de una capacidad dinámica, personalizada y permanente de realizar las tres operaciones antes mencionadas. Pero, ¿cuál es la dinámica de esta adquisición?... Sobre este punto chocan diversas teorías y multiformes experiencias.

La propuesta de quien habla se basa en el análisis psicolingüístico del proceso de comunicación mediante un código gráfico-alfabético (es probable que se podrían encontrar variantes características con códigos de tipo ideográfico, como el chino-japonés).

La lectura en la óptica de la psicología del aprendizaje de la competencia comunicativo-verbal, se presenta como un fenómeno de dos caras: una estructura superficial, o emergente, y una estructura profunda, o latente.

En la óptica de la primera, la lectura aparece como un acto de *decodificación* de un mensaje verbal, grabado sobre la base de una serie de signos (código) de tipo gráfico (símbolos visuales): mensaje transmitido por una cadena luminosa a un aparato receptor (el órgano visivo) y transformado, primero, en percepción (reconstrucción sensorial de los símbolos en cuanto estímulos físicos) y luego, pasando por reelaboraciones sucesivas, en conceptos (interpretación de los significados como contenido intelectual de los propios símbolos gráficos).

En la segunda óptica, la lectura se revela como participación activa de toda la personalidad del lector. Por lo tanto, esta actividad puede exhaustivamente explicarse sobre la base de un modelo integrado, que comprende contemporáneamente la activación sinérgica e interdependiente de distintos estratos operantes en la persona humana. Es éste el "modelo Holodinámico" teorizado y experimentado especialmente en el análisis de los aprendizajes lingüísticos⁶.

¿Qué sugiere dicho modelo? Resumiendo, el aprendizaje se realiza mediante la activación de las operaciones siguientes:

- *Nivel táctico*: Mediante la repetición consciente de *asociación* entre símbolos gráficos y fonemas y su contextualización en un conjunto significativo (segmentos del mensaje escrito) se producen nexos asociativos de carácter estable.
- *Nivel estratégico*: La comprensión de la relación entre símbolo y realidad significada (palabra/frase y representación mental del objeto denotado) genera la construcción o la rememoración de sistemas de significados (interpretación semántico-sintáctica) y al mismo tiempo estabiliza la capacidad de interpretación (estrategia) de las mismas estructuras simbólicas (transfer) en otros contextos.
- *Nivel ego-dinámico*: Táctica y estrategia se integran en la conciencia del YO del discípulo, *personalizando* los procesos de significación: es decir, el lector es consciente de que el acto de la lectura es suyo (autoconciencia lingüística);

se da cuenta de que él está estableciendo una interrelación entre su experiencia previa y las nuevas informaciones que el texto le proporciona (relación cognitiva entre el YO y el referente); es también consciente de que es él quien elige la interpretación adecuada (capacidad selectiva de solución). Pertenecen al plano del YO las características de (1) *Actitud crítica* frente a un mensaje, (2) *Descubrimiento cognitivo* de nuevas realidades (informaciones), (3) *Reacción afectiva* (motivaciones, intereses, actitudes) con el contenido del mensaje y con el autor de dicho mensaje, (4) *Voluntad de entender y aprender*, como acto íntimo y profundamente personal.

Aunque las operaciones de este tercer nivel son, en su completa realización, prerrogativas del "lector maduro" se puede afirmar, en base a diversas investigaciones realizadas, que una mínima toma de conciencia y una motivación inicial son requisitos previos para *aprender* a leer.

Pero traduzcamos ahora este modelo analítico en operativo, aplicable al plano didáctico.

¿Qué implica "enseñar" a leer?

Las operaciones mentales presupuestas por el "comportamiento léxico" y postuladas por el modelo Holodinámico, se traducen en un esquema operativo-didáctico en el cuadro del "Modelo Modular"⁷.

¿Qué propone el Modelo Modular en la enseñanza de la lectura? Convierte en directrices ejecutivas un concepto integral del proceso de aprendizaje (en una visión psicológica múltiple o ecléctica), implicando, quizás, por su eficaz actuación en el ámbito didáctico, el realizarse de tres etapas fundamentales, precedidas por una etapa de tipo dinamogénico.

Consideramos ahora como posible itinerario metodológico para enseñar a leer durante el primer ciclo un esquema del siguiente tipo:

Estadio global:

Experiencia espontánea: el niño vive una situación auténticamente aprovechable y gratificante (un juego, una excursión, una dramatización, etc.).

Representación verbal-oral de la experiencia: el maestro hace que los niños revivan la experiencia en forma de representación no verbal (dibujo, mimo, canto, etc.) transformándola luego en una forma representativa verbal-oral (cuento, diálogo y, por fin, una frase de síntesis).

Percepción de la representación verbal traducida o codificada en forma gráfica (la frase escrita en grandes letras): el maestro guía al niño para que asocie el grafismo global (frase escrita) con el correspondiente oral (la traza sensorial visiva y la sensorial fonética, traducidas en imágenes, se juntan a largo plazo en la memoria, hasta constituir un nexo asociativo bastante fuerte).

El enfoque, en este primer estadio, es por lo tanto, *activo fónico visivo*.

Estadio analítico:

Percepción de la frase y pronunciación oral: la misma frase, percibida visivamente, viene focalizada de nuevo como imagen visiva y traducida inmediatamente al código oral.

Percepción y oralización de la(s) palabra(s): la frase se descompone visiva y fonéticamente en grupos de palabras y en palabras separadas como acercamiento gradual a la discriminación de *Gestalten* (estructuras) subalternas pero significativas.

Percepción y oralización de las sílabas: las estructuras asociativas visivo-fonéticas se diferencian ulteriormente.

Percepción y oralización de los grafemas (estadio grafofónico): el último estadio de discriminación visiva acompañado de la codificación oral de cada grafema representa el descubrimiento del alfabeto no como nomenclatura convencional (inútil o incluso contraproducente) sino como un elenco sistemático de unidades grafémicas que de manera biunívoca se corresponden con las unidades fonéticas (en el sentido específico que a estos conceptos les atribuyen los lingüistas). Hablando de unidades grafémicas, en lugar de hablar de letras en el sentido tradicional, se resuelve el problema que existe en algunos idiomas, como el inglés en el que los "sonidos" no se corresponden con las "letras".

El enfoque, por lo tanto, es *global estructural fónico*.

Estadio sintético:

La habilidad decodificada se traslada de las unidades lingüísticas aprendidas (*sets* de imágenes icónico-fonéticas almacenadas a largo plazo en la memoria) a unidades lingüísticas nuevas, reconocidas más fácilmente, oralizadas y entendidas en su valor lexical, morfosintáctico y semántico-pragmático. La formación de matrices complejas (llamadas por Morton⁸ *logogenios*, es decir catalizadores y selectores de información léxica), constituidas por formas visivo-verbales, por programas motor-articuladores, por "input" y "output" acústicos, por el significado de cada palabra y todas sus connotaciones personales y socio-culturales, representará la síntesis final de tipo operativo del entero proceso léxico. Es este tipo de matrices el que permitirá esa característica respuesta verbo-motora y semántica en que consiste precisamente la "lectura".

Ahora bien, estos tres estadios corresponden precisamente a las fases del Modelo Modular antes delineado.

Dada por descontado la fase O (motivación inicial), que de todas formas recibe alimento también de la microfase 1.1. (aprovechamiento de una experiencia), las microfases propias de C₁ están todas contenidas en los tres estadios esbozados (global, analítico, sintético). A éstos hay que añadir un proceso de recapitulación cíclica (ejercicios), que consolidará las habilidades de decodificación y recodificación, y conducirá gradualmente al niño a una toma de conciencia (C₂) del proceso instrumental del leer, convirtiéndolo en comportamiento automático y al mismo tiempo conscientemente dominable (*mastery*).

Un modelo psicolingüístico "modular"

Concepto de "unidad de aprendizaje"

Las críticas a la "lección" tradicional son antiguas, se remontan, por lo menos, a la segunda década de este siglo, es decir, a los movimientos de renovación didáctica ligados a las distintas concepciones de "escuela activa" o "funcional" (Decroly, Claparede, Dewey, Ferrière, Parkhurst, Washburne, etc.). Por lo general se le acusó de verbalismo nocionístico, de carecer de funcionalidad para estimular el desarrollo de la capacidad de aprendizaje del alumno, de anonimía colectivista, de tendencia a cierta pasividad, de triunfo de "magistrocentrismo", y similares. Se ha vuelto equivocadamente a la "lectio" medieval, olvidando, en cambio, que su origen está precisamente en el enciclopedismo de fines del Setecientos y principios del Ochocientos que se preocupaba por "enseñarlo todo a todos" mediante la palabra "bien escogida" por el maestro. Sin embargo, una crítica más acertada y objetiva a la lección tradicional puede provenir de los principios de la psicología del aprendizaje tras someterlos a un análisis más pormenorizado. El uso del término "psicología", en singular, no quiere dar a entender que exista una teoría ortodoxa sobre el aprendizaje, sino más bien quiere señalar que en un solo cuerpo, bastante homogéneo, aunque internamente articulado, es posible reunir una variedad de principios, datos e indicaciones sacados de las numerosas (unas quince) y más recientes teorías sobre el aprendizaje, sobre todo, revisadas a la luz de la psicopedagogía y de la psicolingüística aplicada, que son por su misma naturaleza ciencias "integrativas" en función de la praxis educativa.

En este sentido es mejor hablar de "unidad de aprendizaje" o "ciclo" de aprendizaje, es decir, de un proceso en el que exista la coparticipación interactiva entre el maestro y el alumno, aunque lógicamente sea el alumno el centro de ese proceso educativo. Un *matema* en la terminología de Titone (1973), consiste en un ciclo mínimo de aprendizaje, es decir en un proceso de adquisición claramente definible ya sea objetivamente (argumento o capacidad delimitable con precisión en el cuadro de un programa de estudio o de un sistema de tareas), ya sea subjetivamente (aptitudes individuales del alumno, ritmos, intereses, exigencias). En este sentido, un *matema* no puede reducirse a periodos temporales concretos (la hora de clase) ni a una única forma de operaciones (presentación y ejercicio de tipo exclusivamente verbal), sino que implica más bien variedades de procesos en los que, aunque prevaleciendo una modalidad - p. ej. la cognitiva - están incluidas todas las funciones del organismo fisiopsíquico, desde las neurológicas hasta las psíquicas.

Por otra parte, este concepto del aprendizaje no puede confundirse, como frecuentemente ocurre, con la simple memorización (perceptiva-motora), o con la información o con la recepción de mensajes, o incluso con cualquier tipo no bien definido de cambio de estadios o de procesos del organismo.

La modificación real, que "demuestra" que el aprendizaje se ha producido, implica una reestructuración interior, es decir, que se ha producido una adquisición, de tipo *asimilativo* (estable y profunda, por lo tanto) de conocimientos, actitudes y habilidades en el contexto de una *interacción* (individuo/cultura) finalizada al

desarrollo de la personalidad. Se trata, lógicamente, de una definición válida en el ámbito de la *educación*, a nivel incluso de escuela de base. La evaluación de una "madurez escolar final" no puede prescindir de una concepción "holística" del aprendizaje que manifieste que cierta habilidad de *transfer* se ha producido en el alumno como, por ejemplo, su capacidad de análisis y de síntesis del material estructurado o su capacidad de resolver problemas.

Son varios los modelos propuestos tanto para el análisis (descriptivo e interpretativo) de los procesos de aprendizaje escolar (modelos psicomatéticos, como el modelo jerárquico de R. Gagné; cfr. *Psicología e Scuola*, n. 3, pp. 34 y ss., o el modelo holodinámico de R. Titone como para preparar, dirigir y mandar ejecutar una serie de operaciones finalizadas al aprendizaje escolar (modelos psico-didácticos, como los de los distintos esquemas de estructuración del proceso didáctico, entre los cuales se encuentra el de la "lección"). La propuesta aquí formulada se refiere a un tipo de modelo psico-didáctico que, por sus peculiares características de flexibilidad y circularidad, se llama "modular".

¿Por qué un modelo modular en la enseñanza?

No se quiere repetir el error de Herbart afirmando que existe una mente universal, que aprende siguiendo etapas inmutables y presentes en cada acto intelectual de conquista de la realidad cognoscitiva. Si bien es verdad que la mente humana presenta características universales en su estructura esencial y también en su proceso de desarrollo - siempre que aceptemos el enfoque evolutivístico de Piaget o el esquema de las formas de representación de Bruner - el acto didáctico está sin embargo condicionado por vínculos y determinantes concretos, peculiares de cada individuo que aprende y también de la situación didáctica, complicada ya de por sí, en la que se realiza cada acto de interacción didáctica. La modularidad se coloca, por lo tanto, en el polo opuesto de los "grados formales" de Herbart, aunque acoge en su dinámica una variedad de "elementos fijos" o "módulos" dictados por un análisis del proceso de aprendizaje más fácilmente demostrable.

a) Una enseñanza es modular cuando su característica es la reversibilidad e intercambiabilidad de las fases de instrucción. Esto significa que el orden de cada fase fundamental puede ser cambiado o alterado completamente con relación a cualquier otra fase, aunque teóricamente las fases instructivas se disponen según un orden optimal, determinadas exigencias de profundización o recuperación pueden permitir o incluso requerir un orden distinto de las secuencias.

b) Una enseñanza es modular si las fases instructivas son reversibles. El maestro proporciona el primer estímulo a la reactividad del alumno, pero luego puede - o debe - hacerse él reactivo a los estímulos del alumno. Maestro y alumno se convierten en estimuladores y estimulados.

c) Una enseñanza es modular cuando cada fase instructiva queda compresente, mientras las otras se desarrollan. Obviamente, mientras una determinada fase se

focaliza, las otras siguen siendo activas, pero sólo de manera limitada.

d) El carácter cíclico de la enseñanza modular es una peculiaridad general del mismo proceso, en cuanto fases y funciones que no se yuxtaponen de manera lineal, sino que se desarrollan casi como si se tratara de un organismo biológico. El desarrollo de cada fase se efectúa en forma de espiral y de manera continua (aprendizaje "abierto"). Hay que ver, pues, cada fase o segmento del aprendizaje más como una molécula germinal orientada hacia nuevos desarrollos que como una mónada aislada o una entidad autosuficiente. El aprendizaje es un proceso que actúa apoyándose en la diferenciación y en la integración de los procesos y de los contenidos en sentido más profundo, no es un acumularse o agregarse de unidades separadas, más bien, un "continuo biológico".

Ciclo matético y modelo modular

El modelo aquí presentado deriva de una concepción articulada del ciclo de los aprendizajes de base, o "ciclo matético", como, en efecto, puede probarse en la adquisición de la lengua oral, de la lectura, de las matemáticas, de los conocimientos científicos elementales, etc. Ha sido aplicado, sobre todo, en el campo de los aprendizajes lingüísticos, en niveles distintos (recuperación de la lengua oral y de la lectura en niños con problemas del segundo ciclo elemental; enseñanza de la gramática italiana en la "escuela media" -enseñanza general básica, 2º ciclo-, enseñanza de las lenguas extranjeras tanto en la escuela elemental como en la escuela media y superior, etc. Su aplicación ha sido una garantía de funcionalidad y al mismo tiempo de intensidad en la enseñanza.

Como ya se ha dicho, el modelo didáctico deriva directamente del modelo matético, que inspirándose en el concepto cibernético de Miller, Galanter y Pribram (1960), incluye una serie de secuencias de planos operativos. Dichos planos o fases, "micromatemas", implican una incoacción del proceso a nivel cognitivo (comprensión del objeto o de la tarea a nivel global), una estabilización o fijación de las estructuras adquiridas mediante refuerzo, y por fin una recuperación cognitiva (*feed-back*) que completa el proceso de adquisición.

El esquema del ciclo matético viene representado por una secuencia de fases. Ahora es necesario hacer un análisis explicativo del esquema para una adecuada colocación teórica y práctica de los distintos factores del proceso mismo.

Fase 0

El proceso dinamogenético que precede al aprendizaje constituye la *motivación inicial*, que se articula en una serie de factores, en su mayor parte latentes, que se producen en cadena: la *necesidad biológica, psicológica o social crea un interés*; que representa el paso de lo inconsciente a lo consciente (cfr. las tesis funcionalísticas de Dewey y Claparede); el interés latente o explícito, inmediato o mediato, crea una *actitud positiva* frente al objeto que se debe aprender y al sistema de medios posibles que median; la actitud positiva engendra una *intención* de proceder o más bien de

actuar consecuentemente; la intención *puede* (aquí reside el salto probabilístico, según los distintos grados de entropía) generar una *decisión* a que se realice el paso definitivo hacia la acción.

FASE 0 PROCESO DINAMOGENETICO

M Motivación inicial	la necesidad biológica, psicológica o social, crea un interés que representa el paso de lo inconsciente a lo consciente.
Is el interés	el interés latente o explícito, inmediato o mediato, crea una actitud positiva frente al objeto que se debe aprender y al sistema de medios o recursos.
A Actitud	la actitud positiva engendra una intención de proceder o más bien de actuar consecuentemente.
In intención	la intención <i>puede</i> generar una decisión a que se realice el paso definitivo hacia la acción;
D decisión	

Los estudios de Hans Thoma (1964) sobre los procesos decisionales iluminan suficientemente y comprueban la plausibilidad de esta explicación. Como ya se ha dicho, la motivación, si es un factor *imprescindible* en la fase inicial, continúa siendo determinante en cada fase o momento del proceso de aprendizaje, incluso, es más "justo" y eficaz cuanto más consigue engendrar una nueva fuerza motivacional que debería, como en las tareas abiertas, seguir transmitiéndose después del primer proceso, estimulando al organismo a nuevos aprendizajes (aprendizaje en forma de espiral abierta).

Fase 1

Se trata de una primera toma de contacto cognitiva del objeto (noción o tarea). Dicha toma de contacto cognitiva evoluciona partiendo de un estadio (o microfase) de indistinción global, globalización o *percepción global* a través del diálogo.

La percepción global se hace más clara mediante el *análisis*, o sea, mediante la discriminación de las distintas partes del objeto, es decir, mediante las operaciones de distinción interior (de cada parte), de identificación del orden secuencial (de las partes entre ellas), de interacción de las mismas partes en el ámbito de la totalidad (la totalidad como "campo" de fuerzas).

Finalmente, el análisis perceptivo se reconstruye en la *síntesis* de las partes en la totalidad. En primer lugar reestructurándolo todo en la integración de sus componentes e integrando (animación) más tarde en la efectiva totalidad del comportamiento del alumno el objeto percibido y entendido. Es este el primer grado de "asimilación" de lo desconocido en la preexistencia masa "aperceptiva".

FASE 1 COGNITIVA

- | | |
|--------------------------|---|
| 1.1. percepción global: | a través del diálogo se hace una primera toma de contacto cognitiva del objeto (noción o tarea). |
| 1.2. análisis operativo: | la percepción global se aclara mediante el análisis, la discriminación de las distintas partes del objeto, para ello debe emplearse elementos significativos y una manipulación intelectual del objeto. |
| 1.3. síntesis operativa: | es la integración de los componentes; es la revitalización del objeto de aprendizaje. Es el primer grado de "asimilación". |
-

Fase 2

Está comprobado que al terminar la microfase de síntesis el aprendizaje ha tenido lugar y se puede constatar un suficiente tiempo de retención de lo aprendido. Sin embargo, para estar seguros de una completa asimilación, es preciso efectuar una serie de operaciones de *refuerzo* idóneas y seleccionadas. El término refuerzo está utilizado aquí en un sentido más amplio del que le asigna la teoría (estímulo-respuesta) incluyendo en ella los efectos de la repetición automatizante y también los efectos de la gratificación (refuerzo positivo). En términos escolásticos tradicionales, asume función de refuerzo cualquier forma de ejercicio apropiado a la finalidad (que puede ser, generalmente, ejercicio de corrección o de consolidación, o de desarrollo de conocimientos y/o habilidades determinadas), y rigurosamente relacionado con la percepción y la comprensión de la tarea. La eficacia operativa del ejercicio será

condicionada por el éxito, o efecto positivo en la ejecución del mismo, y se consigue mediante ejercicios cada vez más apropiados hasta llegar a la realización óptima, mediada, hasta el último ejercicio, por efectos adecuadamente relacionados con el objetivo final.

Es sumamente importante, para la realización óptima de los ejercicios, definir las modalidades concretas de funcionamiento y el momento idóneo para la introducción de los mismos. Dichas modalidades deben tener las siguientes tres condiciones: a) *contextualización*, esto es, la introducción de cada ejercicio o batería de ejercicios en un contexto epistémico (un sistema de conocimientos coherentes con el estadio cognitivo del sujeto) o pragmático (una situación de vida coherente con la dinámica efectiva y social del sujeto); b) *microestructuración*, es decir, una concentración inicial sobre los elementos clave o elementos-problema de una tarea, momentáneamente enfocados y eventualmente aislados de la totalidad de la tarea misma con la finalidad de hacer concentrar sobre ellos la mayor atención posible y el máximo esfuerzo; c) *macroestructuración* que implica la reintegración de los susodichos elementos en la totalidad, en cuanto el comportamiento (y sin duda el conocimiento) representa una totalidad viva, y puede operar sólo en el momento de la síntesis.

FASE 2 REFUERZO Y EJERCICIOS

- | | |
|--|---|
| 2.1. Ejercicios de tipo correctivo: | para eliminar errores |
| 2.2. Ejercicios de refuerzo: | de consolidación, de estabilización y casi dominio de lo aprendido. |
| 2.3. Ejercicios evolutivos o de transferencia: | el alumno debe ser capaz de crear, de innovar, de aplicar lo aprendido en otros contextos, es decir, un pensamiento divergente, creativo. |
-

Fase 3

El aprendizaje "humano", siendo últimamente un proceso de conceptualización y racionalización de datos sacados de la experiencia que va más allá de la información y del estadio perceptivo, requiere de una fase terminal de

"concienciación" o de toma cognitiva.

Se trata de un feedback de tipo cognitivo conceptual es decir, de una toma de conciencia "crítica" de los contenidos del aprendizaje mismo. Es, pues, un momento de "evaluación", primero dado por el maestro o por la persona específicamente competente, una "hétero-evaluación", y después adquirido por el mismo alumno, ya capaz de autoevaluarse. Pertenecen a esta fase la "corrección", la "evaluación formativa" y similares, en cuanto intrínsecas al proceso de instrucción-aprendizaje. A partir de esta fase se realiza un rápido proceso de síntesis e interiorización de todo el aprendizaje, es decir, la interiorización del proceso. Es precisamente en este momento que nace la autonomía del aprendizaje, primero en un sector específico y luego transferible a otros sectores (*Transfer of training*): se trata de la "capacidad de seguir aprendiendo" a solas. Es éste, pues, un estadio de "madurez" especial que, completándose con otras formas y otros estadios de "madurez", llegará a constituir la "madurez del adulto (*adultus = el que ha crecido*).

FASE 3 CONTROL - EVALUACION

- | | |
|------------------|--|
| 3.1. evaluación: | control consciente de los elementos aprendidos es la evaluación periódica (diagnosticar) y puede ser:
periódica ----- ocasional
final ----- programada |
| 3.2. corrección: | seguir aprendiendo |
-

Conviene recordar ahora la característica de "modularidad" del proceso como reversibilidad y recomposición de las tres fases esenciales. Normalmente un matema puede partir de C₁ - presupuesta la M₁ (fase 0) - y llegar a C₂ a través de la medición de Rf.

Pero existen situaciones en las que se puede intentar una prueba inicial de eventuales aprendizajes preexistentes mediante C₂, y pasar consecuentemente, según los resultados averiguados, o a Rf, si el aprendizaje es limitado, incierto o necesita consolidación, o a C₁, si el resultado de la prueba pone de manifiesto la carencia de cierto tipo de aprendizaje y, por lo tanto, la necesidad de iniciar de nuevo.

La gradualidad e intensidad de este esquema matémico lo acercan mucho a la concepción del *mastery learning* y, en el plano operativo didáctico, permiten que se traduzcan en una serie de algoritmos concretos y en formas de instrucción programada.

REFERÊNCIAS

- Cipolla F. Mosca, G. & Titone, R. (1979). L'apprendimento della lettura e della scrittura: un'ipotesi di intervento sui bambini handicappati. *Quaderni Casi*, IV, 103-149.
- Davydov, V. V. (1979). Gli aspetti della generalizzazione nell' insegnamento (trad. del ruso). Firenze: Giunti Barbéra.
- Feitelson, D. (1988). *Facts and fads in beginning reading: A cross-language perspective*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Miller, G. A.; Galanter G. E. & Pribram, F. (1974). Plans and structure of behavior (Trad. ital.). New York: Holt.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Thomae, H. (1964). Dinamica della decisione umana (trad. del alemán). Roma: LAS.
- Titone, R. (1973). A psycholinguistic definition of the Glossodynamic Model of language behavior and language learning. *Ressegna Italiana di Linguística applicata*, V, 1.21.
- Titone, R. (1975). Modelli psicopedagogici dell'apprendimento. Roma: Armando.
- Titone, R. (1976). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Titone, R. (1985). *Educare al linguaggio mediante la lingua*. Roma: Armando.

UN MODELE PSYCHOLINGUISTIQUE MODULAIRE POUR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE

Résumé - Des expériences didactiques séculaires, enrichies par les recherches scientifiques modernes, ont réuni des données et des théories concernant les méthodes d'enseignement de la lectures pour enfants. Il existe, cependant, certains doutes sur les meilleurs solutions didactiques. Une étude récente (Dina Feitelson, 1988) pose plusieurs problèmes relatifs à l'initiation de la lecture et suggère que soit l'expérimentation scientifique soit l'exploration interculturelle et historique pourraient évoluer vers une solution de ce problème ou tout ou moins, vers une formulation plus objective des hypothèses. Dans cet article, on se propose présenter une solution éclectique qui observe les présupposés scientifiques de la psychologie de l'apprentissage.

A PSYCHOLINGUISTIC MODEL FOR LEARNING TO READ

Abstract - Centuries of didactic experiences enriched by modern scientific investigations have accumulated a large amount of data and theories about teaching reading to children. Yet, doubts still exist as to the best didactic solutions. A recent study by Dina Fetelson (1988) raises a lot of problems concerning the first stages of learning to read. The author suggests that scientific experiments, along with the exploration of intercultural and historical factors, can contribute positively to overcome those problems. The aim of the present paper is to propose an eclectic solution which takes into account the scientific assumptions of the psychology of learning.

PROGRAMA "PROMOÇÃO COGNITIVA"

Leandro S. Almeida

Universidade do Minho, Portugal

Maria de Fátima Morais

Universidade do Porto, Portugal

Resumo: Apresenta-se um projecto de investigação-intervenção no campo do desenvolvimento cognitivo para alunos do Ensino Secundário. Descreve-se a fase de fundamentação, de ensaio de objectivos e de metodologia presentes sobretudo no primeiro ano deste projecto (1987/88). A experiência adquirida permitiu que em 1988/89 o programa se encontre numa fase de ultimateção quer ao nível de uma clarificação nos objectivos, nos procedimentos metodológicos e nas actividades a organizar, quer ao nível da avaliação da eficácia do programa. Alguma informação sobre estas mudanças é também referida.

Este programa, designado *Promoção Cognitiva*, constituiu-se na convergência de elementos teóricos das abordagens diferencial, desenvolvimentalista e cognitivista da inteligência. Se ao nível dos constructos cognitivos trabalhados se poderia afirmar que nos aproximamos bastante dos factores tradicionalmente isolados pela primeira abordagem (atenção, percepção, memória, raciocínio, criatividade), reforçada ainda pelo facto de serem trabalhados tais constructos em conteúdos figurativos, verbais, numéricos e espaciais que serviram a esta abordagem para a diferenciação das aptidões intelectuais (Almeida, 1988), no que respeita à conceptualização e interligação dos mesmos constructos ao longo do programa aproximamo-nos da abordagem cognitivista. Se na abordagem diferencial estes factores ou aptidões apareciam tomados quer como dimensões psicológicas internas aos indivíduos pautadas por uma boa dose de estabilidade quer como dimensões mais ou menos distintas ou independentes entre si, na abordagem cognitivista elas aparecem passíveis de treino e assumidas de uma forma interdependente ao longo de um processo de resolução de problemas que se inicia pelo registo e codificação da informação e termina com a decisão tomada e a resposta (Almeida, 1986). A progressiva conceptualização e construção do programa num quadro teórico

referenciado na teoria do processamento da informação foi melhor conseguida no segundo ano deste projecto pois que, no primeiro (1987/88), nos encontrávamos mais de perto enquadrados na abordagem diferencial da inteligência.

Assim, numa aproximação aos processos analisados por Robert Sternberg na sua teoria componencial da inteligência (Sternberg, 1977), houve a preocupação neste segundo ano do projecto de organizarmos as sessões do programa seguindo de perto a sequência temporal dos processos cognitivos postulados por este autor na resolução de problemas (codificação, inferência, correspondência, comparação, justificação, resposta). Esta sequência aparece reflectida no grupo de tarefas que compõem cada sessão e, sobretudo, na planificação havida do conjunto das sessões. A par desta sequência, e decorrendo ainda da teoria componencial de Sternberg, houve a preocupação de nas próprias tarefas induzir os sujeitos para um processo de resolução que atendessem às componentes cognitivas apontadas.

Uma outra referência teórica que se tornou importante para a elaboração do programa foi o "Programa de Enriquecimento Instrumental" (Feurstein, 1980), isto não só ao nível de algumas dimensões a trabalhar, por exemplo comparação, classificação e organização espacial, mas também quanto a uma estruturação interna das sessões e quanto ao tipo de actividades apresentadas.

Por último, simultaneamente ao treino nas referidas funções cognitivas, houve a preocupação de introduzir alguns momentos ou espaços tendo em vista uma maior consciencialização por parte dos sujeitos do próprio processo de resolução, designadamente através da análise do significado de cada uma das dimensões abordadas, da avaliação da eficácia das diversas alternativas de resolução possíveis e da sua generalização para outros contextos de realização cognitiva, designadamente as situações escolares. Pensamos, desta forma, inserir no programa o que vem sendo definido como *metacognição* ou com o que noutros trabalhos aparece designado por processos cognitivos de ordem superior, metacomponentes ou processos cognitivos de controle (Sternberg, 1986). Em termos de metodologia esta preocupação traduz-se, por exemplo, em discussões sobre as componentes cognitivas abordadas em cada sessão, no questionar os alunos sobre a eficácia das várias estratégias de resolução e sobre o valor das várias alternativas de resposta. Aqui, aproximamo-nos do método *clínico* de observação proposta por Piaget e que tem estado na base do *confronto cognitivo* presente nos programas de desenvolvimento cognitivo elaborados com um referencial teórico mais piagetiano (Almeida & Morais, 1988).

Objectivos formulados

Diremos que mais do que hipóteses, estiveram subjacentes ao primeiro ano (estudo exploratório no ano lectivo 1987/88) desta investigação/intervenção alguns objectivos (1). Em primeiro lugar, tratava-se de fundamentar e organizar um conjunto de actividades cognitivamente estruturadas (sessões) e analisar em que medida o treino propiciado aos alunos nas competências de registo, de codificação, de retenção/evocação e de relacionamento da informação melhoravam efectivamente as suas competências de realização cognitiva. Este objectivo pode, ainda, subdividir-se ao considerar em termos de pesquisa se os efeitos de tal programa são influenciados

por características sócio-psicológicas e escolares dos alunos, e se estas mesmas características são também elas influenciadas pelo próprio programa. Pensamos, desta forma, proporcionar aos psicólogos escolares e a outros agentes educativos formas de actuação minimamente organizadas e intencionalmente concebidas tendo em vista a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos ou a melhoria das suas competências de realização (2).

Em termos de investigação interessa-nos, ainda, analisar se tais efeitos são momentâneos ou perduráveis no tempo e verificar os benefícios decorrentes da participação num programa deste tipo no aproveitamento escolar dos alunos. Julgamos importante verificar os efeitos de um programa desta natureza não apenas na resolução de tarefas estritamente *cognitivas* (no sentido dos testes tradicionais de inteligência) mas também nas situações de desempenho escolar. Julgamos que a justificação social de um projecto deste tipo passa significativamente pelos seus contributos no quadro da promoção do sucesso escolar dos alunos.

A realização de uma primeira versão do programa constituía, só por si, uma preocupação nossa em compreender melhor os contornos (teorias, programas, avaliação) do próprio problema - o desenvolvimento cognitivo. Uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto foi efectuada (cf. Almeida & Morais, 1988). O contributo desta fase foi, ainda, importante para o aparecimento de novas formas de conceber o problema e de intervir, já mais delimitadas, tendo em vista o progressivo desenvolvimento do projecto e a elaboração de uma versão de carácter mais definitivo do programa *Promoção Cognitiva* em 1988/89 (1). Assim se poderá compreender, que nestes momentos iniciais do projecto a avaliação se centre essencialmente na fundamentação e reorganização do programa. Para este trabalho importa estar atento às reacções dos alunos, à dinâmica das sessões nas diferentes actividades, por outras palavras mais a uma avaliação de processo. A consolidação progressiva do próprio programa levar-nos-á a uma crescente necessidade e preocupação com a avaliação dos resultados ou efeitos, mais de índole quantitativa. Diríamos que em desenvolvimentos futuros desta investigação, a avaliação da eficácia do programa a apreciação diferencial de tal eficácia e durabilidade, no sentido do atrás afirmado, será enfatizado.

Organização do programa

Na apresentação desta experiência de investigação/intervenção, e antes ainda de se entrar no planeamento das sessões, importa referir dois aspectos. Um primeiro tem a ver com a preocupação de neste trabalho estarem presentes objectivos para além daqueles directamente ligados ao treino e ao desenvolvimento de competências cognitivas específicas. Um segundo, prende-se com toda uma intencionalização presente no planeamento e na realização da experiência, nomeadamente ao nível de uma estruturação interna comum a cada uma das sessões.

Assim, inclui-se a abordagem de dimensões não formalmente avaliadas mas que não só são consideradas imprescindíveis a um desenrolar óptimo da experiência como serão, elas próprias, co-responsáveis ou requeridas para o atingir dos objectivos mais específicos de desenvolvimento cognitivo. Referimo-nos ao permanente apelo

nas sessões ao relacionamento entre as diversas tarefas apresentadas e os contextos de vida dos alunos (apelo à transferência e contextualização das aprendizagens proporcionadas pelas actividades nas sessões), à identificação, discussão e constante aplicação de competências de comunicação interpessoal, à facilitação da expressão verbal, e ao facto de não descurarmos aspectos como a impulsividade, a autoconfiança e a auto-estima que podemos aqui tomar como variáveis moderadoras da realização cognitiva.

Ainda neste sentido, não só se dedica uma primeira sessão a aspectos de dinâmica interpessoal como eles estão presentes ao longo de todas as sessões. Quando, por exemplo, um conflito é trazido para a sessão, quando uma actividade parece suscitar menos interesse ou quando é evidente a divergência de opiniões, apela-se sempre à participação aberta de todos os elementos como parte integrante e activa num grupo. Espera-se que este cuidado proporcione uma maior interiorização individual do treino e das aprendizagens havidos em grupo. Também se procura que a comunicação nos grupos obedeça às regras definidas pelos alunos (falar cada elemento em sua vez, direito a opinião própria embora necessariamente justificada por cada elemento do grupo, etc.). O respeito, a valorização mútua e mesmo a ajuda são pois incentivados, podendo-se aqui falar em objectivos educativos mais amplos e que, nem sempre, aparecem suficientemente estimulados e satisfeitos no quadro das tarefas mais formais da Escola.

A motivação para todo este processo das sessões passa também pela própria relação dos alunos com o psicólogo. Este terá de assumir um papel de gestor do grupo, sendo um organizador de actividades, um motivador para a realização destas e para o impacto que essa resolução possa ter nos alunos. Diríamos que o seu papel é mais o de um *facilitador* de processos a treinar.

Aquando da resolução de exercícios nas sessões, por exemplo, não será o psicólogo que, após estar de posse das respostas dos alunos (por vezes diferentes), comunica e explica de imediato a resposta correcta. Esta é antes procurada no grupo através da discussão e do confronto de diferentes pontos de vista, algumas vezes havendo mesmo um julgamento de respostas através de um sistema de votação ou então uma análise que inicialmente aborda as respostas menos correctas levando, logicamente, à descoberta da esperada. Evidentemente que esta metodologia de trabalho promove o confronto de perspectivas e estratégias utilizadas, explicita a possibilidade de alternativas diversas, favorece a flexibilidade de pensamento e faz sentir a necessidade de uma avaliação monitorizada do próprio acto de pensamento ou dos processos de resolução de problemas. Interessa-nos, por último, que esta discussão ao nível do grupo proporcione mudanças qualitativas e internas ao nível dos indivíduos que o constituem.

Também no sentido de uma grande importância atribuída à comunicação nos grupos, e não nos podemos esquecer que num primeiro ano o programa foi realizado junto de alunos do 7º ano provenientes de freguesias rurais do concelho de Barcelos com algumas dificuldades na comunicação em geral e de linguagem em particular, procura-se a cada momento veicular os conteúdos a trabalhar numa linguagem acessível a todos os alunos. Utilizam-se, ainda, estratégias de comunicação apelando ao impacto dos conteúdos figurativos e das analogias, o que parece ter tido grande

importância a nível da motivação e da compreensão dos alunos. A própria disposição espacial dos grupos na sala (alunos dispostos em U) foi intencionalizada de forma a que as interacções não fluíssem apenas entre psicólogo-alunos mas através de um grupo, e também de forma a simbolizar para os alunos uma descontextualização da situação escolar nas sessões.

Estrutura das sessões

Todas as sessões, apesar de abordarem conteúdos diferentes, têm uma estrutura comum. No início de cada uma delas, cerca de cinco minutos são reservados a uma apresentação do tema a ser abordado. Este espaço, geralmente preenchido com discussões e análise de figuras lúdicas mas elucidativas acerca do tema, serve para uma familiarização dos alunos com os objectivos e, conseqüentemente, para levá-los a sentir esses objectivos como necessários e frequentemente utilizáveis, a sentir que o assunto não só é interessante como importante para eles. Tem-se então a intenção de, neste espaço de sensibilização e também já de metacognição (aqui tomada no sentido de reflexão sobre o próprio pensar), fazer o aluno encarar os vários momentos ou componentes de resolução de problemas como temas importantes e que lhe dizem directamente respeito, aumentando a sua motivação para a própria sessão.

A maior parte do tempo de cada sessão é ocupado pelo treino individual de competências cognitivas a desenvolver. Este treino é sempre seguido de um período de discussão em grande grupo. Aí, mais uma vez, as competências interpessoais, a auto-estima e a motivação aliam-se ao *confronto cognitivo*, proporcionado pela análise em comum das respostas. Será a possibilidade de acontecer o grupo, simultaneamente a um esforço da individualidade de cada um dos seus elementos.

Cada sessão termina com um espaço de reformulação. Aqui procura-se consolidar as experiências veiculadas, apelar à interiorização e generalização das aprendizagens, e à continuidade inter-sessões. Importa referir que, para este último objectivo, contribui também uma última sessão em que, através da simulação de concursos entre equipas, são reformuladas as actividades e as aprendizagens sobre as funções cognitivas trabalhadas nas várias sessões anteriores.

O programa, numa fase exploratória, foi constituído por sete sessões de uma hora cada (Almeida & Morais, 1988). A primeira sessão, visava aspectos de constituição e funcionamento do grupo (promoção da participação dos alunos, sensibilização para as regras de comunicação, o confronto das expectativas dos alunos face aos objectivos das sessões, contrato individual de participação). Da segunda à sexta sessão as actividades apareciam organizadas segundo uma sequência de componentes cognitivas a treinar: atenção selectiva e sustentada, organização perceptiva e memória, raciocínio. A sétima sessão teve em vista a integração e a reformulação dos diferentes processos cognitivos trabalhados ao longo das sessões anteriores. Aproveitou-se também esta sessão para, de uma forma mais intencional e global, solicitar aos alunos e extrapolação das competências treinadas para as situações escolares.

Com base na construção e na aplicação desta primeira versão do programa, procedeu-se à elaboração e aplicação de uma versão mais definitiva do mesmo (ano

lectivo de 1988/89). Presentemente o programa é formado por 12 sessões e em relação à versão inicial é possível apontar duas alterações mais significativas. Por um lado, as componentes cognitivas aparecem mais declaradamente concebidas como passos sucessivos na resolução de problemas (teoria do processamento da informação). Por outro, integram-se neste programa componentes ou dimensões, cognitivas e não estritamente cognitivas, não trabalhadas de uma forma sistemática anteriormente (perspectivação temporal, locus de controle, métodos de estudo e produção divergente).

Avaliação do programa

Embora a nossa preocupação principal no momento em que nos encontrávamos do projecto se centrasse na fundamentação e na elaboração de um programa de treino de competências cognitivas, algumas iniciativas foram feitas no sentido da sua avaliação. Esta avaliação decorreu ao longo das sessões através da recolha das verbalizações dos alunos e da auto-avaliação do psicólogo (avaliação do processo). Foi também concretizada na parte final junto dos alunos embora dispunhamos apenas de dados de natureza qualitativa. Uma avaliação quantitativa esteve nos nossos horizontes no primeiro ano mas não foi possível, por dificuldades várias, concretizar. Progressivamente serão apresentados os resultados de avaliações mais quantitativas, designadamente as reportadas ao segundo ano deste projecto. Tais resultados foram obtidos segundo os parâmetros da metodologia experimental, mais concretamente utilizando um grupo de controle e dois momentos de avaliação (início e fim do programa).

Neste momento, reportamo-nos às respostas dadas pelos alunos a um pequeno questionário aplicado na última sessão. O questionário avaliava o grau de *utilidade* e de *interesse* percebido pelos alunos, face às sessões havidas para as três áreas cognitivas contempladas no programa (atenção, organização perceptiva e memória, e raciocínio), bem como as *razões* da participação dos alunos nas sessões (faltas, utilidade, lazer, estar em grupo). Numa última parte avaliou-se o *funcionamento* do grupo e as próprias sessões (pormenores de carácter organizativo e de planeamento).

Os alunos (N=36) que frequentaram o programa estavam distribuídos por quatro grupos, todos eles pertencentes à Cooperativa de Ensino Didalvi (Barcelos). Quanto ao grau de *utilidade* e de *interesse* das actividades realizadas nas sessões para cada um dos temas trabalhados (numa escala de 1 a 5, sendo 1 a nota mínima de apreciação) verificou-se a ausência de pontuação 1 e a quase ausência da pontuação 2, polarizando-se as classificações essencialmente na nota 4 e 5 para o grau de utilidade, e 3 e 4 para o grau de interesse.

Os valores obtidos apontam para um sentimento generalizado de grande utilidade e interesse das sessões do programa embora as actividades referentes à atenção e ao raciocínio pareçam ter suscitado uma percepção de maior utilidade do que interesse. Ainda em relação ao gosto pessoal, e tomando agora o conjunto das sete sessões, verificou-se uma avaliação claramente positiva (3 alunos atribuíram 3 pontos, 7 alunos 4 pontos e 26 alunos 5 pontos).

Quanto às *razões* ponderadas pelos alunos, em termos da respectiva incidência

pessoal, na justificação para a sua participação nas actividades (sessões do programa), verificou-se, de uma forma bastante clara, que o sentimento de utilidade das sessões aparece como o factor determinante da frequência do programa pelos alunos (21 alunos apontam este aspecto como 1ª razão para a sua participação) e o "não ter faltas" surge como o factor menos decisivo para essa participação (27 alunos apontam-no como último factor uma tal justificação).

Em relação ao funcionamento do grupo pode referir-se que 33 dos 34 alunos consideraram que as "regras de grupo" definidas inicialmente foram cumpridas. Os aspectos relacionais (amizade, convívio, respeito entre os colegas, boa relação com o psicólogo), os sentimentos de lazer (sessões divertidas, oportunidades de convívio e conversas entre colegas) e alguns pormenores do funcionamento das sessões (interesse, dinâmica do psicólogo, utilidade e interesse das sessões, maneira de trabalhar) foram apontados positivos. Por último, os aspectos que os alunos menos apreciaram no funcionamento das sessões, e que não gostariam de ver repetidos em programas deste tipo, prenderam-se com o barulho nalgumas sessões e actividades, os atrasos por parte de alunos, o carácter demasiado fácil de alguns exercícios e o espaço apertado do local onde decorriam as sessões. Estes aspectos seriam contemplados na organização e realização do programa em 1988/89.

NOTAS

- (1) - Em 1987/88 o estudo exploratório do programa foi integralmente suportado pela Cooperativa de Ensino Didalvi (Alvito S. Pedro, Barcelos) que tem vindo a assumir o projecto. Em 1988/89 o projecto foi subsidiado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.
- (2) - Uma breve alusão ao "Projecto Dianoia" do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, coordenado pela Prof. Doutora Maria Odete Valente, e que visa capacitar os professores para a promoção do desenvolvimento cognitivo dos alunos (ensinar a pensar) no quadro das suas actividades curriculares normais.

REFERÊNCIAS

- Almeida, L. S. & Morais, M.F. (1988). Promoção Cognitiva: Programa de desenvolvimento cognitivo para alunos do ensino secundário. Barcelos: Didalvi.
- Almeida, L. S. (1986). Inteligência: Evolução no seu estudo. *Jornal de Psicologia*, 5 (3), 13-17.
- Almeida, L. S. (1988). *O raciocínio diferencial dos jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modificability*. Baltimore: Univ. Park Press.
- Sternberg, R. J. (1977). Component processes in analogical reasoning. *Psychological Review*, 84, 353-378.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

PROGRAMME "PROMOTION COGNITIVE"

Résumé - On présente un travail d'investigation-intervention concernant le développement cognitif des élèves de l'enseignement secondaire. On décrit, surtout, une première phase-base (1987/88), d'entraînement d'objectifs et de méthodologies. L'expérience acquise a permis que, pendant 88/89, ce programme ait atteint une phase terminale en ce qui concerne soit les objectifs, soit les méthodologies et les activités à organiser, ainsi que l'évaluation de l'efficacité du programme. Quelques informations sont déjà présentées par rapport à ces changements.

"COGNITIVE PROMOTION" PROGRAM

Abstract - The authors present a research-action project concerning the cognitive growth of secondary school students. The theoretical background, objectives and methodology for the first year of the project (1987/88) are presented. The present experience brings about some changes for 1988/89. Some information is provided about them, mainly in what concerns the clarification of objectives, methodological procedures, activities and program evaluation.

DISTINÇÃO ENTRE SER VIVO E SER INANIMADO uma evolução por estádios ou um problema de concepções alternativas?

Mário Freitas
 Universidade do Minho, Portugal

Resumo - São apresentados os resultados obtidos numa investigação levada a efeito com 116 crianças dos 3º, 5º, 6º e 7º anos de escolaridade de três escolas de Braga. Todos os sujeitos foram submetidos a uma entrevista e um questionário visando investigar a sua concepção do que é um ser vivo e a sua capacidade de distinguir seres vivos de seres inanimados. Os resultados obtidos evidenciam que a amostra considerada não se comportou, em grande parte, da forma que seria de prever à luz da teoria de Piaget sobre a evolução do conceito de vida. É defendida a hipótese de a distinção entre ser vivo e ser inanimado ser mais um problema de concepções alternativas sobre a dicotomia vivo/inanimado do que uma consequência da evolução, por etapas, de um animismo generalizado para um conceito "adulto" de vida, como postula Piaget.

"Um número surpreendentemente grande de alunos considera o fogo, as nuvens e o sol como sendo vivos; e, mais ainda, alguns alunos mais velhos podem justificar a sua categorização baseando-se nas características dos seres vivos. (...) O significado metafórico, mais do que o científico, da palavra vivo é o mais usado na linguagem de todos os dias. (...) Como a palavra animal, a palavra vivo tem dois significados - um científico e um usado no dia a dia" (Osborne & Freyberg, 1985, p. 32).

Piaget (1976) foi o primeiro investigador, a desenvolver um estudo sistemático sobre a evolução do conceito de vida e, concomitantemente, sobre a natureza e origens do que ele chama "animismo" (tendência evidenciada pelas crianças para considerar objectos inanimados como seres vivos e conscientes). Piaget postula que o conceito de vida se desenvolve, de forma invariavelmente sequencial, segundo quatro estádios: a) no primeiro estádio (4-6 anos) a criança considera vivo todo e qualquer objecto que apresente alguma actividade, função ou utilidade, ou seja, a "vida" é confundida com "actividade" e "utilidade"; b) no segundo estádio (6-8 anos) a vida é definida pelo movimento e, assim, tudo o que se move é considerado vivo; c) no terceiro estádio (8-10 anos) a vida é restringida aos objectos que se movem espontaneamente; d) finalmente,

no quarto estágio (11 anos em diante) o conceito de vida atinge uma dimensão "madura", semelhante à dos "adultos com educação", ou seja, só "plantas e animais" são considerados vivos. Segundo Piaget, a criança pode acrescentar a estas, outras definições adicionais sendo sempre, contudo, capaz de referir as primeiras que, assim, na opinião daquele investigador, constituem a base fundamental, espontânea e característica, da evolução do conceito de vida. Reconhecendo ter, por vezes, encontrado casos em que a ordem de sequência dos estádios se encontra, em parte, alterada, Piaget não considera que tal facto ponha em causa a lei geral por si postulada.

Relacionando os estádios de desenvolvimento do conceito de vida com a sua teoria geral de desenvolvimento cognitivo por estádios, Piaget vê a génese e desaparecimento do animismo infantil como estando dependentes de todo o processo de construção da realidade, ou seja, da diferenciação progressiva entre o eu e os objectos, do desenvolvimento da causalidade e da aquisição da capacidade lógica de operar. Para Piaget, o animismo nascerá "da assimilação dos movimentos físicos (e especialmente dos movimentos que parecem espontâneos) à actividade intencional" (Piaget, 1975, p. 322) sendo, pois engendrado por um típico pensamento pré-conceptual. Entre este pensamento pré-conceptual e a verdadeira causalidade e operatividade, estende-se uma fase de pensamento intuitivo, responsável pelos estados intermediários que é possível encontrar até ao completo desaparecimento do animismo.

Existe uma certa controvérsia quanto ao postulado piagetiano de a evolução do conceito de vida se fazer, de forma universal, segundo quatro estádios sucessivos, directamente correlacionáveis com determinado leque de idades cronológicas e mentais. Alguns estudos parecem (salvo pequenas discrepâncias pontuais) comprovar os aspectos gerais da teorização de Piaget (Russel & Dennis, 1939; Russel, 1940 a., b. e 1942; Russel, Dennis & Ash, 1940; Bruce, 1941; Dennis, 1943; Werner & Carrison, 1944; Jahoda, 1958; Safier, 1964). Outros parecem claramente negá-los (Johnson & Josey, 1931-32; Mead, 1932; Huang & Lee, 1945; Oakes, 1947; Klingberg, 1957; Smeets, 1974). Outros, ainda, levantam-lhes algumas dúvidas e reservas e/ou propõem-lhes reestruturações (Klingensmith, 1953; Laureandean & Pinard, 1962; Looft & Charles, 1969 b.; Looft, 1973; 1974; Berzonsky, 1971 a.; Tamir *et al.*, 1981).

Detendo-nos um pouco nos estudos que contrariam a teorização de Piaget, convirá realçar os trabalhos de Huang e Lee (1945). Para estes investigadores, a criança começa por viver um estado de indiferenciação (neutral) avançando depois para a efectivação da dicotomia animado/inanimado. Até atingir capacidade de diferenciação perfeita a criança tende a realizar erros que serão tanto mais prováveis, quanto mais características normalmente evidenciadas pelos seres vivos tiverem os objectos considerados. Klinberg (1957) defende, igualmente, a ideia que saber distinguir vivo de não-vivo, é mais um reflexo do caminhar da ignorância para o conhecimento do que do animismo universal para a causalidade física operatória. Baseando-se em variados estudos Gelman e Spelke (1983) defendem que : a) a distinção entre "animado" e "inanimado" parece começar a estabelecer-se muito cedo, nas crianças (a partir do primeiro mês de vida, em certos aspectos e para certos

propósitos); b) a compreensão das diferenças entre objectos animados e inanimados, não parece desenvolver-se de maneira uniforme; c) a criança parece compreender primeiro as diferenças que respeitam a aspectos de comunicação dos/e com os objectos e de acção dos/e sobre os objectos do que aspectos referentes a características estruturais; d) a compreensão da distinção entre animado e inanimado parece crescer e aprofundar-se com o desenvolvimento mas, mais no sentido do que a criança necessita de aprender sobre e acerca dessa distinção e não tanto no sentido de um desenvolvimento espontâneo ; e) a cognição acerca dos objectos animados parece anteceder a cognição acerca dos inanimados; f) ao contrário do que tem sido tradição na psicologia do desenvolvimento, uma boa hipótese teórica a considerar é que as cognições sociais e não sociais derivem, pelo menos em parte, de sistemas cognitivos distintos; g) há razão para pensar, que o desenvolvimento das estruturas cognitivas da criança é muito menos geral e mais dependente do contexto do que Piaget sustenta.

Sem se pronunciarem, especificamente, sobre a questão dos estádios no desenvolvimento do conceito de vida são aqui de referir, entre outros, os estudos que Tamir e colaboradores levaram a cabo com crianças israelitas que frequentavam o ensino oficial, entre o terceiro e o nono grau, em várias cidades e pequenas vilas rurais (Tamir *et al.*, 1981). Com base nos dados recolhidos concluíram que, das crianças entrevistadas, cerca de 99% classificam como seres vivos os animais, 80% classificam, correctamente, como vivos as plantas e como não vivos os objectos inertes, mas só 56% classificam como vivos os embriões. Concluem, ainda, que as crianças que classificam correctamente certos objectos podem ter dificuldade na classificação de outros. Movimento e crescimento parecem ser os indicadores de vida mais utilizados pelas crianças.

Mais recentemente, a problemática do conceito infantil de "ser vivo" (e do chamado "animismo"), vem sendo abordada num quadro referencial teórico distinto do "clássico" construtivismo "semi-inatista" de Piaget - o do "alternativismo construtivista" de base kellyana (Kelly, 1963). Assim, Bell (1981 b.) conclui que as crianças de diferentes idades têm do termo "ser vivo" um conceito mais extensivo que o dos cientistas, utilizando critérios para estes inaceitáveis. De entre tais critérios Bell (1981 b.) cita "ser uma forma de energia", "fazer ruído", "utilidade", "durabilidade", "capacidade de pensar" e "órgãos do corpo". Osborne e Freyberg (1985) chamam à atenção para o facto de a palavra "vivo" ter dois significados diferentes - o "científico" e o "do dia a dia" (muitas vezes metafórico) e relacionam tal facto com a maior extensividade do conceito de "vivo" das crianças.

Embora tendo como pano de fundo novas teorizações (ainda em fase de desenvolvimento), estas abordagens recentes parecem vir dar alguma força aos pontos de vista de Huang e Lee (1945) e Klinberg (1957) e interligar-se, dialecticamente, com as explicações de Gelman e Spelke (1981).

Metodologia

A amostra foi seleccionada mediante combinação de métodos de amostragem deliberada por conglomerados (escolha das escolas) com métodos de amostragem

aleatória por conglomerados (selecção das turmas) e aleatória simples (selecção dos alunos). Ficou constituída por 116 crianças: a) 30 do 3º ano de escolaridade, 15 rapazes e 15 raparigas, com média de idades de 7.9 anos e desvio padrão de .35; b) 27 do 5º ano de escolaridade, 12 rapazes e 15 raparigas, com média de idades de 10.6 e desvio padrão de .75; c) 30 do 6º ano de escolaridade, 15 rapazes e 15 raparigas, com média de idades de 11.7 e desvio padrão de .84; d) 29 do 7º ano de escolaridade com média de idades de 12.6 e desvio padrão de .74.

A recolha dos dados foi efectuada entre Outubro e Dezembro de 1985, em três escolas da cidade de Braga (uma primária, uma preparatória e uma secundária). As crianças foram chamadas, cada uma por sua vez, durante o período diário de aulas e mediante autorização dos respectivos professores. Responderam primeiro, ao questionário escrito, sendo depois entrevistadas, individualmente, numa sala para o efeito cedida. Todas as entrevistas foram gravadas. As entrevistas foram, depois, transcritas pelo investigador.

Com base em todas as respostas individuais dadas pelas crianças a cada questão ou conjunto de questões e o ponto de vista curricular expresso nos programas e livros escolares, foram criadas categorias incluindo um determinado tipo de respostas. Sempre que a generalidade da categoria e tipo de respostas nela incluída o exigiu, foram feitas subdivisões e, como tal, criadas sub-categorias. As respostas que não couberam nas categorias criadas foram agrupadas, conforme os casos, em "outras" ou "incodificáveis". As ausências de resposta ou respostas "não sei" foram incluídas na categoria "não sabe responder". Procurou-se, sempre que possível, estabelecer clara distinção entre o "ponto de vista curricular" e as "concepções alternativas" das crianças. Foram calculadas estatísticas descritivas (médias e desvios padrão) para as variáveis dependentes quantitativas e distribuições de frequência para as qualitativas. Para investigar a relação entre as concepções científicas das crianças e o ano de escolaridade foram elaborados quadros de cruzamento. A significância estatística das relações entre as variáveis dependentes e independentes foi estimada pelo qui-quadrado ou análise de variância (anova). Adoptou-se o valor 0.05 como nível de significância para todas as relações investigadas.

Análise dos resultados

Distinção entre exemplos de seres vivos e de seres inanimados

No que se refere à distinção entre exemplos de seres vivos e exemplos de seres inanimados deve assinalar-se que ela é alvo de atenção logo no 1º ano de escolaridade (nomeadamente, através de actividades de sensibilização geral do tipo "o cantinho dos seres vivos"). Tal atenção prossegue durante o 2º ano e toma forma mais organizada no 3º ano, na rubrica "A grande mãe natureza", lado a lado com a primeira noção de ser vivo. Tomando por base os livros escolares é possível constatar que se tenta veicular a noção de que os seres vivos são os animais e as plantas (embora também já se fale de bactérias). São normalmente feitos exercícios de identificação de seres vivos e seres não-vivos com base em objectos, gravuras, textos, etc. No 5º ano de

escolaridade, a propósito do estudo do solo, faz-se referência aos microorganismos. O sol, as rochas, os vulcões e os rios são estudados, implicitamente, como seres inanimados (nas rubricas "O mundo que nos rodeia", "O planeta Terra" e "A água"). No 6º ano de escolaridade, antes de entrar na rubrica "Constituição dos seres vivos", é estabelecida, novamente, a diferença entre seres vivos e seres inanimados, com base numa ampliação e relativização da noção de ser vivo.

Como se pode observar no Quadro I, as crianças entrevistadas evidenciam, no que se refere à correcta identificação de exemplos de seres vivos e seres inanimados, uma média de 11.3 pontos (do total possível de 16) o que corresponde à média de 5.30 pontos (do total possível de 7) e 6.04 pontos (do total possível de 9) para, respectivamente, correcta identificação de exemplos de seres vivos e correcta identificação de exemplos de seres inanimados. Definindo um coeficiente de eficácia de 1 para a correcta identificação de todos os 16 seres por todos os alunos e coeficiente de eficácia de 0 para a não identificação de qualquer ser por qualquer dos alunos, pode falar-se de um coeficiente de eficácia geral de 0.71, com coeficientes de eficácia parciais de 0.76 (para os seres vivos) e 0.67 (para os seres inanimados). Tais coeficientes correspondem a uma taxa de "animismo" de 39.9% e uma taxa de "inanimismo"(1) de 24.7%.

Quadro I - Pontuação obtida na identificação de exemplos de seres vivos (S.V.) e de seres inanimados, (S.I.) por ano de escolaridade (médias e desvios padrão)

ANO (N= 116)	S.V.		S.I.		S.V. e S.I.	
	M	DP	M	DP	M	DP
3º ANO	4.63	1.38	7.03	1.94	11.63	1.96
5º ANO	5.30	1.41	5.41	2.71	10.70	2.35
6º ANO	5.50	1.11	5.83	2.56	11.33	2.28
7º ANO	5.79	1.24	5.83	2.12	11.62	1.95
TOTAL	5.30	1.34	6.04	2.39	11.34	2.14

A pontuação expressa no Quadro I foi obtida mediante atribuição de 1 ponto a cada ser correctamente identificado como vivo ou inanimado.

No que respeita aos diferentes tipos de seres vivos (Quadro II), as crianças identificam melhor os seres superiores (M= 1.97 e dp= .16, para um total possível de 2 pontos) que os embriões (M= 2.28 e dp= .79, para um total possível de 3 pontos) e estes melhor que os seres vivos inferiores (M= 1.03 e dp= .78, para um total possível de 2 pontos). Quanto aos seres inanimados (Quadro III) são mais facilmente identificados,

como tal, os seres artificiais ($M= 2.40$ e $dp= .92$, para um total possível de 3) que os seres naturais ($M= 3.65$ e $dp= 1.74$, para um total possível de 6 pontos).

Quadro II - Pontuação obtida na identificação de exemplos de seres vivos, por ano de escolaridade (médias e desvios padrão)

ANO (N = 116)	Seres Vivos Superiores		Seres Vivos Inferiores		Seres Vivos Embriões		(Total)	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
3º ANO	1.97	.18	.53	.68	2.10	.92	4.63	1.38
5º ANO	1.96	.19	1.15	.72	2.19	.79	5.30	1.41
6º ANO	2.00	.00	1.13	.73	2.37	.67	5.50	1.11
7º ANO	1.97	.19	1.34	.77	2.48	.74	5.79	1.24
TOTAL	1.97	.16	1.03	.78	2.28	.79	5.30	1.34

Quadro III - Pontuação obtida na identificação de exemplos de seres inanimados (S.I.), por ano de escolaridade (médias e desvios padrão)

ANO (N = 116)	S.I. Naturais		S.I. Artificiais		S.I. Total	
	M	DP	M	DP	M	DP
3º ANO	4.37	1.52	2.67	.66	7.03	1.94
5º ANO	3.22	1.89	2.19	1.14	5.41	2.71
6º ANO	3.47	1.83	2.37	1.03	5.83	2.56
7º ANO	3.48	1.57	2.34	.77	5.83	2.12
5º,6º e 7º ANO (em conjunto)	3.40	1.75	2.30	.98	5.70	2.45
TOTAL	3.65	1.74	2.40	.92	6.04	2.39

Considerando a capacidade de distinguir entre exemplos de seres vivos e exemplos de seres inanimados (quanto ao total dos 16 seres apresentados), não se verificaram diferenças significativas por ano de escolaridade ($F= 1.146$; $p < .334$). Se, contudo, considerarmos, de per si, a identificação de seres vivos e de seres inanimados verifica-se que: a) a capacidade de identificar correctamente seres vivos progride

significativamente ($F= 4.390$; $p < .006$) com o ano de escolaridade o que é o mesmo que dizer que o "inanimismo" diminui com o ano de escolaridade e, portanto, com o ensino escolar; b) a capacidade de identificar correctamente seres inanimados (seres inanimados naturais, em particular) diminui se compararmos o 3º ano de escolaridade com os restantes (tomados em conjunto), o que equivale a dizer que as crianças do 3º ano se revelaram significativamente menos animistas ($F=7.234$; $p < .008$) que as dos restantes anos de escolaridade (7º incluído).

Tais resultados, estão em contradição com a parte da teorização de Piaget com que podem ser confrontados. De facto, as crianças do 6º e 7º anos (médias de idades de 11.7 e 12.6 anos, respectivamente) não evidenciaram um conceito "maduro" de vida (medido, segundo Piaget, pela capacidade de classificar como vivos "somente animais e plantas"). Pelo contrário, elas apresentaram-se mais animistas que os seus colegas do 3º ano de escolaridade (média de idades de 7.9). Tal poderá dever-se à conjugação de vários factores: a) as crianças do 3º ano durante a 1ª fase (1ª e 2ª anos) estudam os seres vivos com base na selecção de exemplos e não-exemplos (em que poderão ter estado incluídos muitos dos seres considerados no estudo), baseando-se num quadro restrito de critérios; b) no ciclo preparatório, os professores relativizam, muitas vezes, a definição de ser vivo dizendo que, só por si, um ou outro atributo não serve para distinguir ser vivo de ser inanimado, sendo necessário atender a um conjunto de características; c) o conceito de ser vivo é um dos conceitos que mais evolução tem sofrido encontrando-se, por vezes, diferentes definições, mesmo só tomando em atenção a "ciência dos cientistas" e/ou a "ciência curricular".

Critérios usados na distinção entre exemplos de seres vivos e de seres inanimados e na definição de "ser vivo"

Apesar de já no 1º e 2º anos ser feita uma abordagem implícita aos atributos dos seres vivos (a propósito da distinção entre seres vivos e seres inanimados) podemos considerar que, só no 3º ano se ensina um primeiro e elementar conceito de ser vivo. Os atributos de ser vivo, normalmente, referidos pelos professores e livros escolares são as "clássicas" características de vida (nascer, crescer, respirar, alimentar-se, reproduzir-se e morrer). No 6º ano de escolaridade, o conceito de ser vivo é considerado difícil e é, como já se acentuou, relativizado. É costume acentuar-se que para se considerar como vivo um determinado ser, não basta que ele tenha este ou aquele atributo (uma ou mais das "clássicas" características de vida, por exemplo). É dito que a identificação de um ser vivo só pode ser feita com base na manifestação de um conjunto de propriedades que, em geral, são características dos seres vivos. É introduzida a noção de que a organização celular é um atributo característico dos seres vivos (teoria celular). O problema volta depois a ser abordado no 7º ano de escolaridade, de forma breve, no início do ano, em termos mais ou menos semelhantes.

Os resultados obtidos neste estudo evidenciam que, a maioria das crianças dos anos de escolaridade considerados vê como atributos essenciais dos seres vivos as "clássicas características de vida" (Quadro IV). Assim, 89.7% das crianças referiu-as nas definições de ser vivo que forneceu e 100% das crianças socorreu-se delas como

critérios para distinguir exemplos de seres vivos de exemplos de seres inanimados. Os atributos, em seguida, mais frequentemente utilizados pelas crianças, na definição de ser vivo, foram o movimento e a tautologia (29.3%), os critérios antropomórficos (19.8%) e os critérios classificatórios (17.2%).

Os critérios ligados à teoria celular foram pouco frequentemente utilizados (só 3 crianças do 7º ano os utilizaram, o que corresponde à percentagem de 2.6%). Quando se considera os atributos referidos pelas crianças para distinguir exemplos de seres vivos de exemplos de seres inanimados (Quadro V), verificam-se algumas flutuações relativamente à ordenação, atrás citada, para a definição de ser vivo. Assim, em termos de percentagem de utilização surge, em segundo lugar, um critério não utilizado na definição de ser vivo "estado e lugar" (65.5%). De seguida, aparece o "movimento" e "forma, constituição e estrutura" (56.9%), "tautologia" (55.2%), "função e utilidade" (49.1%), "actividade em geral" (43.1%), "critérios classificatórios" (37.9%), "natural, artificial" (32.8%), "critérios antropomórficos" e "outros critérios biológicos" (20.7%). Mantem-se a tendência para a reduzida percentagem de utilização de "critérios ligados à teoria celular" (6.0%). As diferenças por ano de escolaridade, se consideradas em conjunto (tanto no que respeita à definição de ser vivo como a distinção entre exemplos de seres vivos e exemplos de seres inanimados), não parecem evidenciar tendências relevantes, dignas de registo.

De tudo o que acaba de ser dito pode concluir-se não haver nenhuma evidência (naquilo que é possível comprovar) de que, como o postula Piaget, a ideia de movimento constitua o eixo central espontâneo da evolução do conceito de vida (leia-se ser vivo) nas idades de 6-8 anos (2º estágio) e 8-10 anos (3º estágio), nem que tal convicção venha a ser banida após os 11 anos (4º estágio). O conceito de ser vivo aparece claramente "amarrado" às "clássicas características de vida" (o que pode, em parte, ser devido ao ainda grande relevo que lhes é dado nos programas e livros escolares). As crianças parecem sempre, contudo, tentadas a fornecer variados outros critérios suplementares (atrás citados). Uma tal concepção de ser vivo parece ser largamente dominante em toda a faixa etária (7 aos 14 anos) e de escolaridade (3º ao 7º ano) investigada, apesar da introdução (nomeadamente no 6º ano) da teoria celular.

Aspectos relativos à constituição e organização estrutural dos seres vivos

Quanto à constituição e organização estrutural dos seres vivos é possível identificar diversas concepções alternativas diferentes dos conceitos científicos curriculares que tendem a manter-se, para além do 6º ano (apesar de tudo o que nesse ano é estudado, a que já atrás se fez referência). Assim, sobre a constituição dos seres vivos (Quadro VI) só 12.9% das crianças adopta visões próximas do ponto de vista curricular e, destas, só 11.2% se apoia na teoria celular. A grande maioria das crianças ou não sabe qual é a constituição dos seres vivos (37.9%) ou vê-a à luz de modelos alternativos mais ligados ao dia a dia e inspirados num modelo de raiz antropomórfica ou animal (46.6%). Apesar de tudo, verificam-se diferenças significativas no que respeita às concepções das crianças por ano de escolaridade ($X^2 = 39.99$; $df = 9$; $p < .000$). Tal significância deve-se essencialmente ao facto de os alunos

do 7º ano, evidenciarem, em maior percentagem, respostas apoiadas no ponto de vista curricular não à custa da diminuição da percentagem de respostas apoiadas em modelos alternativos mas sim da diminuição da percentagem de respostas "não sabe".

Quadro IV - Critérios usados na definição de " ser vivo ", por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CRITÉRIOS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
N = 116										
1. Critérios ligados à teoria celular	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	10.3	3	2.6
2. "Clássicas" características de vida	27	90.0	24	88.9	26	86.7	27	93.1	104	89.7
3. Movimento	4	13.3	5	18.5	15	50.0	10	34.5	34	29.3
4. Outros critérios biológicos	2	6.7	3	11.1	3	10.0	2	6.9	10	8.6
5. Forma, constituição e estrutura	1	3.3	2	7.4	4	13.3	1	3.4	8	6.9
6. Função e utilidade	0	0.0	1	3.7	1	3.3	1	3.4	3	2.6
7. Critérios classificatórios	10	33.3	5	18.5	5	16.7	0	0.0	20	17.2
8. Analogias	0	0.0	2	7.4	0	0.0	0	0.0	2	1.7
9. Tautologia	10	33.3	8	29.6	6	20.0	10	34.5	34	29.3
10. Critérios antropomórficos	8	26.7	9	33.3	3	10.0	3	10.3	23	19.8
11. Natural/artificial	0	0.0	0	0.0	0	0.0	3	10.3	3	2.6
12. Existência/aparecimento	0	0.0	1	3.7	1	3.3	0	0.0	2	1.7
13. Actividade em geral	0	0.0	1	3.7	1	3.3	4	13.8	6	5.2
14. Outros critérios	1	3.3	0	0.0	2	6.7	1	3.4	4	3.4

Quadro V - Critérios usados na distinção entre exemplos de seres vivos e exemplos de seres inanimados, por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CRITÉRIOS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
N = 116										
1. Critérios ligados à teoria celular	4	13.3	1	3.7	0	0.0	2	6.9	7	6.0
2. "Clássicas" características de vida	30	100.0	27	100.0	30	100.0	29	100.0	116	100.0
3. Movimento	13	43.3	15	55.6	22	73.3	16	55.2	66	56.9
4. Outros critérios biológicos	7	23.3	5	18.5	7	23.3	5	17.2	24	20.7
5. Forma, constituição e estrutura	13	43.3	20	74.1	18	60.0	15	51.7	66	56.9
6. Função e utilidade	8	26.7	17	63.0	17	56.7	15	51.7	57	49.1
7. Estado e lugar	14	46.7	21	77.8	21	70.0	20	69.0	76	65.5
8. Critérios classificatórios	13	43.3	7	25.9	12	40.0	12	41.4	44	37.9
9. Analogias	4	13.3	6	22.2	3	10.0	6	20.7	19	16.4
10. Tautologia	16	53.3	18	66.7	16	53.3	14	48.3	64	55.2
11. Critérios antropomórficos	8	26.7	10	37.0	4	13.3	2	6.9	24	20.7
12. Natural/artificial	5	16.7	7	25.9	13	43.3	13	44.8	38	32.8
13. Existência/aparecimento	1	3.3	7	25.9	13	43.3	11	37.9	32	27.6
14. Actividade em geral	6	20.0	10	37.0	18	60.0	16	55.2	50	43.1
15. Outros critérios	6	20.0	8	29.6	18	60.0	15	51.7	47	40.5

Quadro VI - Indicação da constituição dos seres vivos, por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CATEGORIAS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
N = 116										
1. Ponto de vista curricular	1	3.3	1	3.7	2	6.7	11	37.9	15	12.9
1.1. baseadas na teoria celular	1	3.3	1	3.7	2	6.7	9	31.0	13	11.2
1.2. referência a matéria orgânica	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	6.9	2	1.7
2. Concepções alternativas	15	50.0	16	59.3	8	26.7	15	51.7	54	46.6
2.1. exemplos de órgãos	2	6.7	3	11.1	0	0.0	1	3.4	6	5.2
2.2. "carne, pele e ossos"	7	23.3	6	22.2	3	10.0	7	24.1	23	19.8
2.3. partes do corpo humano ou de animal superior	2	6.7	1	3.7	0	0.0	2	6.9	5	4.3
2.4. combinação de duas ou mais concepções anteriores	4	13.3	5	18.5	1	3.3	3	10.3	13	11.2
2.5. outras	0	0.0	1	3.7	4	13.3	2	6.9	7	6.0
3. Combinação de concepções	2	6.7	0	0.0	0	0.0	1	3.4	3	2.6
4. Não sabe	12	40.0	10	37.0	20	66.7	2	6.9	44	37.9

A quase totalidade das crianças (94.0%) considerou os seres vivos como sendo constituídos por elementos diferentes dos seres inanimados (Quadro VII) e só 1.7% das crianças adoptou o ponto de vista curricular, segundo o qual ambos (os seres vivos e não-vivos) são constituídos pelos mesmos "materiais simples" (elementos). As diferenças por ano de escolaridade não são significativas ($X^2 = 8.07$; $df = 6$; $p < .232$).

Quanto à água (que no 5º ano de escolaridade é estudada como um constituinte essencial dos seres vivos e de vários seres inanimados), a maioria das crianças (74.9%) considera que ela entra só na constituição de seres vivos ou só na constituição de seres inanimados (Quadro VIII). Também quanto a este aspecto não se verificam

Quadro VII - Constituição comparativa de seres e inanimados, por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CATEGORIAS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
N = 116										
1. Ponto de vista curricular (os mesmos materiais simples)	2	6.7	0	0.0	0	0.0	0	0.0	2	1.7
2. Concepções alternativas (materiais simples diferentes)	26	86.7	26	96.3	28	93.3	29	100.0	109	94.0
2.1. parcialmente	13	43.3	16	59.3	17	56.7	15	51.7	61	52.6
2.2. totalmente	13	43.3	10	37.0	11	36.7	14	48.3	48	41.4
3. Não sabe	2	6.7	1	3.7	2	6.7	0	0.0	5	4.3

Quadro VIII - A água e a constituição dos seres vivos e inanimados, por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CATEGORIAS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
N = 116										
1. Ponto de vista curricular (água como constituinte de seres vivos e inanimados)	7	23.3	5	18.5	4	13.3	6	20.7	22	19.0
2. Concepções alternativas (água como constituinte só dos seres vivos ou só dos inanimados)	20	66.7	21	77.8	23	76.7	23	79.3	87	74.9
2.1. só dos seres vivos	13	43.3	14	51.9	17	56.7	16	55.2	60	51.7
2.2. só dos seres inanimados	7	23.3	7	25.9	6	20.0	7	24.1	27	23.3
3. Não sabe	3	10.0	1	3.7	3	10.0	0	0.0	7	6.0

diferenças significativas por ano de escolaridade ($\chi^2 = 4.99$; $df = 6$; $p < .545$). As crianças parecem, pois, adoptar concepções científicas mais apoiadas numa dicotomia orgânico/inorgânico (com alguma semelhança a teorias científicas formais do passado) do que na visão científica curricular actual da unidade básica da matéria. As referidas concepções parecem, pois, resistir ao ensino escolar formal (nomeadamente nos 5º e 6º anos).

Só 17,2% das crianças identificou a célula como unidade básica de todos os seres vivos (ponto de vista curricular), enquanto 44.0% considerou como menor porção organizada de matéria viva várias estruturas pluricelulares animais e 33.6% não soube indicar a mais pequena porção organizada de matéria viva. Apesar disto, verificaram-se diferenças significativas ($\chi^2 = 34.13$; $df = 9$; $p < .000$) entre os 3º, 5º e 6º anos, (em conjunto) e 7º ano. Cerca de metade das crianças do 7º ano já referiu a célula, exemplos de células ou partes de células, como unidades básicas dos seres vivos e só outra metade (aproximadamente) manteve concepções alternativas ou não soube responder.

Quadro IX - Indicação da mais pequena porção organizada de matéria viva, por ano de escolaridade (frequências absolutas e percentagens)

CATEGORIAS	3º Ano		5º Ano		6º Ano		7º Ano		TOTAL (N = 116)	
Ponto de vista curricular (células)	4	13.3	3	11.1	2	6.7	11	37.9	20	17.2
Pontos de vista parcialmente baseados no currículo (exemplos ou parte de células)	0	0.0	0	0.0	2	6.7	4	13.8	6	5.2
Concepções alternativas (estruturas pluricelulares animais)	17	56.7	18	66.7	8	26.7	8	27.6	51	44.0
Não sabe	9	30.0	6	22.2	18	60.0	6	20.7	39	33.6

Conclusões e recomendações

Como já foi assinalado atrás, os resultados obtidos neste estudo não vão no sentido da comprovação da teoria de Piaget acerca da evolução do conceito de vida, tanto no que diz respeito à ideia da criança caminhar de um animismo generalizado para o não animismo, (passando, a dado momento por um animismo sistemático) como no que se relaciona com os atributos associados à evolução do dito pensamento animista infantil. *A explicação piagetiana não põe ênfase entre outros aspectos, na vertente oposta e complementar do problema do animismo - o inanimismo.* Ora o estudo a que neste artigo se alude evidencia, claramente, que o inanimismo, tal como o animismo, existe e é um aspecto de consideração indispensável na caracterização do pensamento conceptual das crianças sobre a vida e na distinção entre exemplos de seres vivos e de seres inanimados. De facto, no nosso estudo as crianças do 3º ano afiguraram-se menos animistas que as do 5º, 6º e 7º anos, passando-se o inverso com o inanimismo - redução com o avanço da escolaridade.

Também no que se refere aos atributos associados aos seres vivos, em diferentes faixas etárias, os resultados por nós obtidos evidenciam uma clara dominância de "clássicas características de vida", para os alunos de todos os anos de escolaridade em detrimento de outros postulados por Piaget, tais como "actividade", "utilidade", "movimento", etc.

Reconhecendo, embora, a necessidade de desenvolver estudos mais exaustivos e alargados (se possível de carácter longitudinal) que possam reforçar o que acaba de ser afirmado, estamos convictos de que, pese embora o seu valor descritivo, se devem pôr fortes reservas ao "clássico" quadro referencial piagetiano explicativo da evolução do conceito de vida nas crianças. Não nos parece, de todo em todo, plausível que o animismo seja um traço genético de nascença generalizado e universal que, como tal, evolua gradativamente, com o crescimento, mediante uma série invariável de etapas.

Muito mais promissoras se nos afiguram as hipóteses avançadas por Gelman e Spelke (1981) e as teorizações recentes do "alternativismo construtivista" (Driver & Erickson, 1983; Gilbert & Watts, 1983; Driver, Guesne & Tberghien, 1985; Osborne & Freyberg, 1985).

No que se refere ao alternativismo construtivista, convirá aqui referir que muito há ainda para investigar, sistematizar e teorizar, nomeadamente no que respeita aos processos cognitivos de processamento e retenção da informação, de estruturação e mudança conceptual e de resolução de problemas. Aquilo que, porém, já existe é altamente operativo e promissor, pelo menos em termos de quadro analítico de base e plataforma provisória de intervenção. Segundo as teorizações construtivistas, é complexo o conjunto de "conhecimentos" que, na sala de aula, sistematicamente se confrontam e se reconciliam (ou se deviam reconciliar) e sua inter-relação com o conhecimento do dia a dia e o conhecimento dos especialistas.

Adoptando um tal ângulo de análise, dever-se-á repensar seriamente os actuais currícula e programas, bem como os métodos e estratégias de ensino-aprendizagem. No que respeita aos currícula e programas haverá que estudar formas adequadas de

articulação horizontal e vertical, definir claramente áreas e momentos de integração e aprofundamento disciplinar e ir avaliando com rigor os resultados obtidos (tal não nos parece, infelizmente, estar coerentemente contemplado nas reestruturações anunciadas, em Portugal). No que diz respeito aos modelos, métodos e estratégias há, talvez, que rever o pôr em prática dos "velhos-novos" paradigmas da "planificação por objectivos" (nomeadamente em termos de carga formalista) e da "metodologia de inquérito/aprendizagem por descoberta" (assenta na ideia de que basta colocar o aluno no papel do cientista para que aquele redescubra o que este descobriu), tendo em atenção que é necessário ter em conta as concepções que o aluno já possui.

No que se relaciona, especificamente, com a abordagem escolar do vivo/inanimado, defende-se a perspectiva de que a abordagem do tópico deverá ser feita partindo do geral, do integrado, e do macroscópico, para o específico, o interdisciplinar (e disciplinar) e o microscópico (e sub-microscópico), com retorno sistemático aos primeiros. Defende-se a ideia de três grandes momentos e formas de abordagem curricular do referido tópico durante a escolaridade básica:

- a) Num primeiro momento o vivo e o inanimado deverão ser abordados em conjunto, de forma geral integrada e fundamentalmente macroscópica. A par das diferenças deverão assinalar-se as semelhanças. Poderá e deverá fazer-se primeira referência breve a factos e modelos microscópicos de explicação. A terra e a origem da vida na terra poderão constituir (se abordados de forma geral e muito simples) temas de excelência para esta abordagem (talvez os 3º/4º anos de escolaridade sejam o momento apropriado);
- b) Num segundo momento dever-se-á passar ao domínio microscópico (teoria celular/textura amostra e cristalina) com necessária primeira referência a modelos teóricos sub-microscópicos (teoria corpuscular) e aspectos mais específicos e interdisciplinares. Já foi assinalado que tal aprofundamento não deverá deixar de permitir a reintegração constante do geral, integrado e macroscópico (5º/6º e, talvez 7º anos de escolaridade);
- c) Num terceiro momento, dever-se-á aprofundar, um pouco, os estudos de modelos submicroscópicos (do domínio físico, químico e bioquímico) a nível específico e disciplinar, mas com integração sistemática do que foi aprendido de forma geral integrada e macroscópica (7º/8º/9º anos ou 8º/9º anos).

REFERÊNCIAS

- Bell, B. (1981 a.). When is an animal, not an animal? *Journal of Biological Education*, 15 (3), 213-218.
- Bell, B. (1981 b.). *Animal, plant and living: notes for teachers*. Learning in science project, working paper nº 30. Hamilton, N.Z.: University of Waikato.

- Bell, B. (1981 c.). *Teaching about animal, plant and living: part I*. Learning in science project, working paper nº 31. Hamilton, N.Z.: University of Waikato.
- Bell, B. (1981 d.). *Teaching about animal, plant and living: part II*. Learning in science project, working paper nº 31. Hamilton, N.Z.: University of Waikato.
- Bell, B. (1983). Reading and the learner of science. *Research in Science Education*, **13**, 83-94.
- Bell, B., Brook, A. & Driver, R. (1985). An approach to the documentation of alternative conceptions in school student's written responses. *British Educational Research Journal*, Vol. II, nº 3, 201-213.
- Bell, C. (1954). Additional data on animistic thinking. *Scientific Monthly*, Vol. 79, 67-69.
- Berzonsky, M. D. (1971 a.). The role of familiarity in children's explanations of physical causality. *Child Development*, **42**, 905-715.
- Berzonsky, M. D. (1971 b.). Interdependence of Inhelder and Piaget's model of logical thinking. *Development Psychology*, Vol. 4, nº 3, 469-476.
- Bruce, M. (1941). Animism vs. evolution of the concept "alive". *Journal of Psychology*, **12**, 81-90.
- Brumby, M. N. (1982). Student's perceptions of the concept of life. *Science Education*, **66** (4), 613-622.
- Clough, E. E. & Driver, R. (1984). *A study of consistency in the use of student's conceptual frameworks about natural phenomena*. Leeds: Centre for Studies in Science and Mathematics Education, University of Leeds.
- Crannell, C. (1954). Letters - the responses of college students to a questionnaire on animistic thinking. *Scientific Monthly*, **54**, 54-56.
- Crowel, D. & Dole, A. (1957). Animism and college students. *Journal of Educational Research*, **391-395**.
- Dennis, W. (1938). Historical notes on child animism. *Psychological Review*, **45**, 257-266.
- Dennis, W. (1942). Piaget's questions applied to a child of know environment. *The Journal of Genetic Psychology*, **60**, 307-320.
- Dennis, W. (1943). Animism and related tendencies in hopi children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **38**, 21-36.
- Dennis, W. (1953). Animistic thinking among college and university students. *I Scientific Monthly*, **76**, 247-249.
- Dennis, W. (1957). Animistic thinking among college and high school students in the Near East. *The Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, nº 4, 193-400.
- Dennis, W. & Russell, R. (1940). Piaget's questions applied to zuni children. *Child Development*, **11**, nº 3, 181-266.
- Driver, R. (1983). *The pupil as scientist?* Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, Q. & Easley (1978). Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescent science students. *Studies in Science Education*, **5**, 61-84.
- Driver, R. (1986). *Reconstructing the science curriculum: the approach of the children's learning in science project*. Comunicação apresentada ao Meeting Anual da American Educational Research Association, S. Francisco.
- Driver, R. & Erickson, G. (1983). Theories-in-action: some theoretical and empirical issues in the study of student's conceptual frameworks in science. *Studies in Science Education*, **10**, 37-60.
- Driver, R., Guesne, E. & Tiberghien, A. (1985). *Children's Ideas in Science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Driver, R. & Oldham, V. (1985). *A constructivist approach to curriculum development in science*. Comunicação apresentada ao Symposium "Personal Construction of Meaning in Educational Settings", BERA Conference, Sheffield.
- Driver, R. & Bell, B. (1986). *Student's thinking and learning of science: a constructivist*

- view*. Leeds: Center of Studies in Science and Mathematics Education.
- Gelman, R. & Spelke E. (1983). The development of thoughts about animate and inanimate objects: implications for research on social cognition. In J. Falvell & L. Ross (Eds.). *Social Cognitive Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilbert, J. K., Osborne, R. J. & Fensham, P. J. (1982). Children's science and its consequences for teaching. *Science Education*, **66**, (4), 623-633.
- Gilbert, J. K. & Watts, D. M. (1983). Concepts, misconceptions and alternative conceptions: changing perspectives in science education. *Studies in Science Education*, **10**, 61-98.
- Hewson, P. W. (1981). A conceptual change approach to learning science. *European Journal of Science Education*, **3**, (4), 383-396.
- Huang, I. & Lee, H. W. (1945). Experimental analysis of child animism. *Journal of Genetic Psychology*, **66**, 69-74.
- Jahoda, G. (1958). Child Animism I: a critical survey of crosscultural research. *The Journal of Social Psychology*, **47**, 197-212.
- Jahoda, G. (1958). Child Animism II: a study in West Africa. *Journal of Social Psychology*, **47**, 213-222.
- Johnson, E. & Josey, C. (1931-32). A note of the development of the thought forms of children as described by Piaget. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, **26**, 338-339.
- Kelly, G. A. (1963). *A Theory of Personality: the psychology of personal constructs*. London: W. W. Norton & Company.
- Klingberg, G. (1957). The distinction between living and non living among 7-10 years old children, with some remarks concerning the so-called animism controversy. *Journal of Genetic Psychology*, **90**, 227-238.
- Klingensmith, S. W. (1953). Child animism: what the child means by "alive". *Child development*, **24**, nº (1), 51-61.
- Laureandea, M. & Pinard, A. (1962). *Causal thinking in the child*. New York: International Universities Press.
- Looft, W. (1973). Animistic thought in children: effects of two response modes. *Perceptual and Motor Skills*, **36**, 59-62.
- Looft, W. (1974). Animistic thought in children: understanding of "living" across its associated attributes. *Journal of Genetic Psychology*, **124**, 235-240.
- Looft, W. R. & Bartz, W. H. (1969). Animism revived. *Psychological Bulletin*, **71**, nº 1, 1-19.
- Looft, W. R. & Charles, D. C. (1969 a.). Modification of the life concept in children. *Developmental Psychology*, **1**, (4), 445.
- Looft, W. R. & Charles, D. C. (1969 b.). Modification of the live concept in children. *Development Psychology*, **53**, 191-196.
- Lowrie, D. (1954). Additional data on animistic thinking. *Scientific Monthly*, **79**, 69-70.
- Mead, M. (1932). An investigation of the thought of primitive children, with special reference to animism. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, **62**, 173-190.
- Oakes, M. E. (1947). Children's explanations of natural phenomena. *Teachers College Contributions to Education*, nº 926.
- Osborne, R. (1980). Some aspects of students' views of the world. *Research in Science Education*, **10**, 11-18.
- Osborne, R. (1982). Conceptual change - for pupils and teachers. *Research in Science Education*, **12**, 25-31.
- Osborne, R. J. & Gilbert, J. K. (1980). A method for investigating concept understanding in science. *European Journal of Science Education*, **2**, (3), 311-321.
- Osborne, R. J. & Wittrock, M. C. (1983). Learning science: a generative process. *Science Education*, **67**, (4), 489-508.

- Osborne, R. J., Bell, B. F. & Gilbert, J. K. (1983). Science teaching and children's views of the world. *European Journal of Science Education*, 5, (1), 1-14.
- Osborne, R. J. & Fréyberg, P. (1985). *Learning in science: the implications of children's science*. London: Heinemann Publishers.
- Piaget, J. (1970). *A Construção do Real na Criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. (1975). *A Formação do Símbolo na Criança*. (2ª Ed.). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1971). *O Desenvolvimento das Quantidades Físicas na Criança: Conservação e atomismo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Pope, M. (1985). *Constructivist goggles: implications for process in teaching and learning*. Paper presented at BERA Conference, Sheffield.
- Pope, M. & Gilbert, J. (1983). Personal experience and the construction of knowledge in science. *Science Education*, 67, (2), 193-203.
- Pfundt, H. & Duit, R. (1985). *Bibliography: student's alternative frameworks and science education*. I.P.N.: Kiel.
- Preece, P. (1984). Intuitive science: learned or triggered? *European Journal of Science Education*, 6, (1), 7-10.
- Russel, R. W. (1940 a.). Studies in animism II: development of animism. *The Journal of Genetic Psychology*, 56, 353-366.
- Russel, R. W., Dennis, W. & Ash, F. E. (1940). Studies in animism III: animism in feeble-minded subjects. *Journal of Genetic Psychology*, 57, 57-63.
- Russel, R. W. (1940 b.). Studies in animism IV: an investigation of concepts allied to animism. *The Journal of Genetic Psychology*, 57, 83-91.
- Russel, R. W. (1942). Studies in animism V: animism in Older children. *Journal of Genetic Psychology*, 60, 329-335.
- Russel, R. W. & Dennis, W. (1939). Studies in animism I: a standardized procedure for the investigation of animism. *Journal of Genetic Psychology*, 55, 389-400.
- Russel, R. W. & Dennis, W. (1941). Note concerning the procedure employed in investigating child animism. *Journal of Genetic Psychology*, 58, 423-424.
- Safier, G. (1964). A study in relationships between the live and dead concepts in children. *Journal of Genetic Psychology*, 105, 283-294.
- Simmons, A. J. & Goss, A. E. (1957). Animistic responses as a function of sentence contexts and instructions. *Journal of Genetic Psychology*, 91, 181-189.
- Smeets, P. M. (1974). The influence of MA and CA on the attribution of live and live traits to animate and inanimate objects. *Journal of Genetic Psychology*, 124, 17-27.
- Stead (now Bell), B. F. (1980). *Living*. Working paper nº 15. Learning in Science Project. Hamilton, N. Z.: S.E.R.U., University of Waikato.
- Stepans, J. (1985). Biology in elementary schools: children's conceptions of "Life". *American Biology Teacher*, 47, (4), 222-225.
- Strauss, A. L. (1951). The animism controversy: re-examination of Huang-Lee data. *The Journal of Genetic Psychology*, 78, 105-113.
- Tamir, P., Gal-Chopin, R., & Nussinovitz, R. (1981). How do intermediate and junior high school students conceptualize living and nonliving? *Journal of Research in Science Teaching*, 18, (3), 241-248.
- Voeks, V. (1954). Sources of apparent animism in students. *Scientific Monthly*, 79, 406-407.
- Werner, H. & Carrison, D. (1944). Animistic thinking in brain-injured, mentally retarded children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 39, 43-62.
- Wolfinger, D. M. (1982). Effect of science teaching on the young child's concept of piagetian physical causality: animism and dinamism. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, (7), 595-602.

NOTAS

- (1) Entende-se por inanimismo a tendência para classificar como inanimados (não-vivos) seres que, na realidade, são vivos.
- (2) A consideração da significância de tais diferenças justifica-se devido ao facto de, formalmente, o conceito de célula só ser introduzido no 6º ano de escolaridade.

**DISTINTION ENTRE ETRE VIVANT ET ETRE INANIME
- une évolution par étapes ou un problème de conceptions
alternatives?**

Résumé: On présente les résultats obtenus par une recherche réalisée avec 116 enfants des 3ème, 5ème, 6ème et 7ème années de scolarité de trois écoles de Braga. Tous les sujets ont été soumis à une entrevue et à un questionnaire afin de procéder à une investigation sur leur conception d'être vivant et leur capacité de distinguer les êtres vivants des êtres inanimés. Les résultats obtenus mettent en relief que l'échantillon considéré a présenté un comportement considérablement différent de celui annoncé par la théorie de Piaget, concernant l'évolution du concept de vie. On défend l'hypothèse selon laquelle la distinction entre être vivant et être inanimé est plutôt un problème de conceptions alternatives relatives à la dichotomie vivant/inanimé qu'une conséquence de l'évolution, par étapes, d'un animisme généralisé par un concept "adulte" de vie, comme le postule Piaget.

**DISTINGUISHING BETWEEN LIVING AND INANIMATE
ORGANISMS - a stage dependent evolution or a problem
of alternative conceptions?**

Abstract: We present the results of a research carried out with 116 children from the 3rd, 5th, 6th and 7th years of three schools in Braga. All the subjects were submitted to an interview and a questionnaire about the conception of living organism and the distinction between living organisms and inanimate organisms. The results show that the sample considered in this study doesn't behave like we would expect if we adopt Piaget's theory about the evolution of the concept of life. We stress that a strong hypothesis to explain the results is that the distinction between living and non-living is rather an issue of alternative conceptions about the dichotomy living/inanimate, more than a consequence of a spontaneous stage dependent evolution from a generalized animism to an "adult" concept of life, like Piaget postulates.

DE SERVIÇO DO ESTADO A COMUNIDADE EDUCATIVA: UMA NOVA CONCEPÇÃO PARA A ESCOLA PORTUGUESA

João Formosinho

Universidade do Minho, Portugal

Resumo - O autor apresenta duas concepções organizacionais de escola - uma escola serviço local do Estado e uma escola comunidade educativa. Relacionam-se estas duas concepções com modelos político-administrativos e analisa-se qual das concepções preside à proposta de administração das escolas da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Apresenta-se, depois, o modo de designação dos diversos corpos constituintes da comunidade educativa (professores, pais, alunos, etc.) para o Conselho de Direcção da escola e analisa-se o fundamento da legitimidade da participação desses diversos corpos na direcção da comunidade educativa.

Dentro do processo de reforma do sistema educativo que se iniciou em 1986, na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro) (1), a reforma do sistema educativo de administração escolar foi sempre considerada importante. Dentro desta reforma a da direcção e gestão das escolas básicas e secundárias foi considerada primordial (2).

Assim, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) nomeou imediatamente um grupo de trabalho para propor um modelo de administração das escolas adequado à Lei de Bases (3). Como coordenador desse grupo de trabalho e primeiro autor das propostas de Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas venho expor a concepção de escola que subjaz a essas propostas e à proposta final constante da "Proposta Global de Reforma" (PGR) nela baseadas (4).

Irei começar por expor a concepção de administração escolar que preside aos textos legais que consubstanciam o conteúdo normativo da reforma. Depois irei contrapor o modelo de escola proposto (comunidade educativa) ao modelo ainda em vigor (serviço do Estado), desenvolvendo o conceito de comunidade educativa.

Seguidamente será analisada a concepção de escola como comunidade educativa - as suas fronteiras e os diferentes tipos de relação dos diversos elementos da comunidade com a escola. Na secção seguinte será analisada a temática da direcção da comunidade educativa, tal como é proposta nos Documentos Preparatórios (DP) e na Proposta Global de Reforma (PGR) da responsabilidade da Comissão de

Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.). Integrando a proposta nas tendências europeias de participação na escola serão analisados os problemas específicos postos pelo modo de designação dos diversos elementos para o Conselho de Direcção.

Acabaremos analisando com certa atenção o fundamento político e organizacional da participação dos diversos corpos na direcção da comunidade educativa.

A administração do sistema escolar - uma concepção instrumental.

Concepção instrumental de Administração

Logo na fase inicial de apresentação de ideias sobre a reforma da administração das escolas se afirmava que "a organização e administração de um sistema educativo são a sua dimensão instrumental que, em princípio, está ao serviço dos grandes fins educativos propostos (dimensão expressiva)" (Formosinho, 1988 a: 55).

Este princípio teve consagração legal no "Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas", publicado, em janeiro de 1988, nos **Documentos Preparatórios II**. Assim o artigo 2º diz: "A direcção e a gestão das escolas são aqui concebidas como instrumentos organizacionais para a consecução das finalidades e objectivos da educação escolar previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo".

Este próprio princípio obriga a uma flexibilidade da escola na sua organização estrutural pedagógica. A própria estrutura deve adaptar-se, dentro de certos limites, às finalidades educativas preconizadas pela escola. Para isso é preciso que aquela seja definida em relação a estas, o que pressupõe a definição prévia das finalidades.

Ora, num modelo centralizado, a articulação meios administrativos / fins pedagógicos é pre-decida pelo Governo em decretos-leis e decretos e pela Administração Central em portarias, despachos normativos, despachos e circulares. Mas como as finalidades pedagógicas se actualizam no acto educativo e este decorre na escola e na sala de aula e é posterior aos regulamentos aprovados centralmente, vemos que esse acto não é livre mas sujeito aos regulamentos da Administração Central. Por essa via os critérios administrativos - os meios definidos pelos Serviços Centrais - prevalecem sobre os critérios pedagógicos - os objectivos educativos da actividade do professor.

Para que os meios sejam instrumentais dos fins e se não ritualizem há que garantir que quem conduz e executa o acto educativo, isto é, quem actualiza os fins, controle também os meios. Aliás, só assim é que se consegue que cronologicamente a definição dos fins preceda a escolha dos meios. Por isso a determinação da Lei de Bases do Sistema Educativo de que "na administração e gestão dos estabelecimentos de educação e ensino devem prevalecer critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa" (artº 45º, nº 3) não foi lida como uma pia declaração de intenções, mas como um princípio que impõe a substituição do modelo da administração pública da educação escolar. Daí a sua inclusão no artigo 2º do Ordenamento Jurídico, sob a epígrafe "Princípios Interpretativos Gerais" logo a seguir ao preceito transcrito que afirma o carácter instrumental da administração.

Assim, o modelo centralizado de administração das escolas deve ser substituído por um modelo descentralizado que dê autonomia à escola para formular finalidades e escolher meios. Aliás a opção por esse modelo descentralizado consta explicitamente da Lei de Bases (ver Sousa Fernandes, 1988) e tem por base uma concepção participativa de democracia (Formosinho, 1989 b).

Modelos Político - Administrativos e Modelos de Administração da Escola

O modelo de organização pública centralizado tem por base a concepção de uma democracia representativa centralizada, em que o Estado é a única entidade politicamente relevante e os partidos políticos definem a sua importância em relação à sua influência no Estado (Formosinho, 1989 b). Neste modelo a escola é apenas um serviço local do Estado, sendo apenas discutível a solução concentrada ou desconcentrada para a sua gestão.

O Ordenamento Jurídico proposto para a Direcção e Gestão das escolas baseia-se num modelo político e administrativo diferente daquele que tem sustentado a escola básica e secundária até hoje. Esse modelo político e administrativo é o da Constituição de 1976, mantendo-se nas revisões de 1982 e de 1989. De facto, a Constituição prevê um modelo de democracia participativa descentralizada em que a sociedade civil tem um papel de relevo - ver sobre isto Baptista Machado (1982) e Miranda (1976, 1983) e a aplicação à educação em Sousa Fernandes (1988) e Formosinho (1989 b). O modelo de administração pública que a Constituição consagra é um modelo descentralizado.

Duas concepções de escola - a escola como serviço do Estado e a escola como comunidade educativa

A escola como serviço local do Estado

No modelo de administração pública centralizada a escola é concebida apenas como um *serviço local do Estado* integrada na sua administração periférica (ver Freitas do Amaral, 1988:387-400). É um serviço chefiado por órgãos locais (Conselho Directivo) que funciona na dependência hierárquica dos serviços centrais do Ministério da Educação. Assim, a direcção da escola básica e secundária encontra-se fora dela - nos serviços centrais ou, no caso das escolas primárias, nos directores escolares distritais e nos delegados escolares concelhios.

Nessa medida a comunidade escolar é restrita aos membros da organização escola e exclui os clientes, porque é restrita aos elementos que possam ser enquadrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e passam a ser sujeitos ao poder disciplinar do Estado. Isto é, a comunidade escolar é restrita aos professores, aos funcionários e aos alunos. Não se pode falar em comunidade educativa.

Assim, a escola não tem autonomia - nem autonomia científica nem pedagógica, nem autonomia curricular nem organizativa, nem autonomia financeira nem administrativa. É um serviço dirigido pelos Serviços Centrais através de despachos normativos, despachos, circulares e instruções directas.

Para bem compreender esta afirmação, é preciso introduzir o conceito organizacional de direcção:

"Este conceito assenta na distinção entre dois tipos de decisões assumidas por qualquer organização social. Decisões que respeitam às finalidades da organização (decisões expressivas) e decisões que respeitam aos meios para as implementar (decisões instrumentais). Aquelas são decisões políticas, que têm a ver com opções fundamentais e valores expressos através de um projecto assumido. Estas são decisões técnicas que requerem a existência de uma competência específica, baseada no saber profissional. As decisões políticas são o objecto próprio da direcção e as decisões técnicas, da gestão. Assim se definem dois níveis de decisão e dois órgãos." (Formosinho, Fernandes & Lima, 1988c) (5).

Utilizando este quadro conceptual, um serviço periférico não pode ter direcção interna. Assim a escola não tem direcção interna porque não tem autonomia. É dirigida de fora pelos Serviços Centrais.

A prestação de contas da escola faz-se exclusivamente ao Estado através dos Serviços Centrais, neles incluídos a Inspeção. O tipo de responsabilização é quase exclusivamente o burocrático, em que se controla o cumprimento dos meios independentemente da prossecução dos fins, em que se valorizam os ritos e se ignoram as intenções, isto é, em que se sobrevaloriza a dimensão instrumental da educação escolar à custa da sua dimensão expressiva. É uma prestação de contas que, no domínio pedagógico, se baseia no ensino (o meio) ignorando a aprendizagem dos alunos (o fim).

Este modelo de administração reconhece ao professor apenas a qualidade de agente do Estado - é a concepção do professor como funcionário público (Formosinho, 1989c). Assim, os primeiros deveres do professor são para com o Estado, não para com os alunos, o primeiro dever do professor é o de obediência ao Estado (6).

Todas estas considerações vêm resumidas no Quadro I.

Este é o modelo que está na base da escola primária, preparatória e secundária que temos tido desde que há sistema público de ensino (Formosinho, 1987b). É com este modelo que o Ordenamento Jurídico proposto entra em ruptura clara.

A escola como comunidade educativa

O modelo descentralizado de administração pública, previsto na Constituição, dá um papel de relevo à sociedade civil, dentro dos princípios da participação dos interessados na gestão da Administração Pública, de aproximação dos serviços à população e de desburocratização (Freitas do Amaral, 1988, 717-722).

Assim, a escola já não é apenas um serviço local do Estado, uma unidade estatal de administração directa periférica. A direcção da escola encontra-se na comunidade educativa que a constitui, nos termos que iremos analisar.

A comunidade escolar já não é restrita e fechada em si mesma, como é inevitável num sistema centralizado, mas inclui os membros e os clientes imediatos (alunos e pais) e mediatos da escola (comunidade profissional servida e comunidade

local) É, pois, uma comunidade educativa aberta a todos os interessados no processo educativo.

O ordenamento proposto operacionaliza, assim, para a educação escolar os princípios político-administrativos da Constituição que tinham sido assumidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 43^o-46^o) (Almeida, 1988, Formosinho, 1988a; Formosinho, Fernandes & Lima, 1988a).

A escola que o Ordenamento pressupõe é uma escola com autonomia científica e pedagógica, curricular e organizativa, financeira e administrativa. Claro que a autonomia tem limites (Formosinho, 1989^a) e tem como contrapartidas o aumento de participação (participação extensiva aos clientes) e a mudança de tipo de responsabilização. A autonomia sem aumento de responsabilização seria uma autonomia corporativa dos professores. A autonomia sem prestação de contas seria irresponsável. A prestação de contas não se faz ao Estado apenas, mas, em primeiro lugar, à comunidade educativa e, em segundo lugar, à administração estatal desconcentrada (administração regional), mantendo-se a prestação de contas à Inspeção. Tal prestação de contas é sobretudo do tipo democrático, no sentido de que procurará justificar os meios usados em função dos resultados atingidos e não se satisfará com a mera verificação da legalidade desses meios, independentemente dos fins prosseguidos.

Este modelo de administração pressupõe um professor profissional ou semi-profissional (no sentido sociológico do termo - ver Nóvoa, 1987), orientado para o cliente-aluno e para o cliente-família (Formosinho, 1988). Assim, o primeiro dever do professor é para com os alunos e não para com o Estado e a orientação para o cliente sobrepõe-se ao dever de obediência como princípio deontológico genérico.

Todas estas considerações vêm resumidas no Quadro I.

A escola como comunidade educativa

As fronteiras da comunidade educativa

A escola serviço local do Estado, sob administração directa deste, inserida na administração periférica, tem uma fronteira legal e também uma fronteira física. A escola comunidade educativa substitui estas fronteiras por uma fronteira social.

Como Alves Pinto diz:

"O conceito de comunidade educativa é uma proposta de solução para um velho problema que se põe sobre a delimitação das fronteiras de qualquer sistema social. Convenhamos que a escola é um sistema social e como tal é caracterizado pelas suas finalidades, por um sistema de interacção, por um território delimitado por uma fronteira e pelos actores que o constituem.

Um equívoco muito frequente na abordagem das instituições como sistemas sociais é imaginar que a sua fronteira corresponde a uma qualquer fronteira física. À fronteira da organização social escolar tem

Quadro I - Concepções de escola e seus pressupostos

	Concepções Pressupostos	Serviço Local do Estado	Comunidade Educativa
MODELO	Concepções de Democracia	Democracia Representativa	Democracia Participativa
POLÍTICO E ADMINIS- TRATIVO	Elemento Sócio Político Presente	Estado	Estado e Sociedade Civil
	Modelo Geral de Administração Pública	Modelo Centralizado	Modelo Descentralizado
	Modelo de Administração das Escolas	Modelo Centralizado (concentrado ou desconcentrado)	Modelo Descentralizado e Profissional
	Âmbito da Comunidade	Comunidade de Professores, Funcionários e Alunos	Comunidade de todos os interessados no Processo Educativo
MODELO DE ADMINIS- TRAÇÃO DAS ESCOLAS	Autonomia da Escola	Escola sem Autonomia dirigida pela Administração Central	Escola com Autonomia dirigida pela Comunidade Educativa
	Direcção da Escola	Serviços Centrais	Conselho de Direcção da Comunidade
	Prestação de Contas	Administração Central	Comunidade Educativa Administração Regional
		Inspeção	Inspeção
MODELO DE PROFESSOR	Tipo de Responsabilização	Burocrática	Democrática
	Concepção do Professor	Funcinário Público	Profissional
	Ética do Professor	Dever de Obediência ao Estado	Relação com o Cliente

de decorrer não dos limites físicos da instituição, mas do sistema de interacção que estrutura a organização social da escola.

Ora, ninguém no final do século XX poderá aceitar que o sistema de interacção que estrutura a realidade social escola se resume de forma simplista à relação individual e estreita professor-aluno. A relação professor-aluno, que é um dos núcleos por excelência da actualização do processo educativo no sentido amplo, tem de ser contextualizado na rede de relações que tecem a vida tanto dos alunos, como dos professores, como da escola.

Se aceitarmos, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, que a finalidade da escola é a educação no sentido amplo e não só a instrução, forçoso será admitir que os actores do sistema de interacção escolar são todos os interessados e intervenientes no processo educativo. E a intervenção de que aqui se fala revistirá, como é natural, formas variadas" (Alves Pinto, 1988).

Esta fronteira física corresponde a uma fronteira legal que limita a pertença à escola aos elementos que estão integrados na cadeia hierárquica dependente da Administração Central e possam ser sujeitos ao poder disciplinar do Estado - professores, funcionários e alunos.

Na concepção de escola como comunidade educativa tais fronteiras, física e legal, são substituídas por uma *fronteira social*, mais ampla e fluída, que abrange todos os interessados, de modo directo ou indirecto, na educação escolar. Assim, se cumpre o preceito da Lei de Bases que obriga o sistema educativo a assegurar a "interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das actividades sociais, económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico" (artº 43º, nº 2).

Os diferentes tipos de relações das pessoas com a escola

Diferentes tipos de relação conforme a pertença e a distância da organização

Iremos apresentar uma tipologia de relação das pessoas com as organizações que nos permite analisar em profundidade a novidade do Ordenamento Jurídico proposto.

Em relação a uma organização podemos considerar três tipos básicos de relações por distância e pertença - membro, utilizador e público. O *membro* é o elemento que está dentro da organização (em termos físicos, de tempo dispendido e de vínculo) e não é um utilizador directo dos seus serviços essenciais, estando sujeito à influência da sua cultura organizacional (valores, normas, hábitos). É o caso típico dos professores e dos funcionários. O *utilizador* é o elemento que é directamente servido pelos serviços essenciais da organização, não está dentro dela nem está, portanto, sujeito à sua cultura organizacional, mas tem contactos com ela. É o caso típico das famílias dos

alunos, e no caso dos cursos profissionais, as organizações económicas que vão empregar os alunos certificados (comunidade profissional servida). O público é constituído pelos elementos servidos apenas indirectamente pelos serviços da escola e que não estão dentro dela nem estão, portanto, sujeitos à sua cultura organizacional. É o caso típico da comunidade servida pela escola.

Estas categorias não são mutuamente exclusivas e, assim, um mesmo grupo (corpo orgânico) pode ter vários tipos de relação com uma organização e até gozar de direitos de participação diferentes conforme o tipo de relação invocada. Analisemos a situação em relação a cada corpo orgânico.

O professor é claramente um membro da organização, mas pode ser um seu utilizador no caso de se servir de acções de formação contínua promovidas por ela - e aí pode ser cliente ou beneficiário, conforme o grau de escolha que tiver. Os alunos são utilizadores, mas também são membros, pois vivem na organização. Os pais e encarregados de educação (e mais latamente as famílias) são utilizadores, mas são também membros da comunidade local e como tal poderão ser considerados integrados no público. A comunidade profissional servida (que é composta pelas organizações e associações que poderão vir a empregar ou utilizar os serviços dos jovens formados pela escola) é naturalmente utilizadora pois é servida directamente, embora no futuro, pelos serviços essenciais da organização; mas, inserida na comunidade local, também é público. A comunidade local é o caso típico da relação de público com a escola.

Como todos os membros individuais de cada corpo são, em princípio, cidadãos da comunidade local, integram-se também no público. Assim, mesmo os funcionários são membros e público.

Claro que alguns destes tipos de relação são o dominante e outros são subsidiários. Por outro lado, o facto de certos tipos de relações existirem não quer dizer que sejam reconhecidos pela escola. Assim, as duas concepções de escola, que estamos a analisar, distinguem-se também pelo tipo de relação que reconhecem ou privilegiam em relação a cada corpo orgânico.

Diferentes tipos de relações conforme a influência na organização

Podemos considerar dois tipos básicos de relação com uma organização quanto à influência que se pode ter nela - beneficiário e cliente. Os que são directa ou indirectamente servidos pela organização (utilizadores e público) podem ter ou não influência nas suas decisões - se têm alguma influência são clientes, se não a têm são meros beneficiários. Quer dizer, se podem influenciar os serviços a oferecer ou, pelo menos, escolher entre vários serviços oferecidos são clientes, se só podem escolher consumir ou não os bens que lhe são oferecidos são então meros beneficiários. Pode haver assim utilizadores beneficiários e utilizadores clientes, público beneficiário e público cliente.

Ser beneficiário pode ser uma condição obrigatória - é o caso dos alunos no ensino obrigatório, pois beneficiam objectivamente da educação que a escola proporciona; é o caso de alguns doentes nos hospitais, de muitos internados em hospitais psiquiátricos e em centros de recuperação.

Também aqui as diferentes concepções de escola podem considerar os utilizadores e o público como meros beneficiários ou também como clientes.

Tipos de relações de cada corpo com a escola na concepção de serviço do Estado

Assim, a lógica da escola serviço do Estado, inserida na administração directa do Estado, num molde centralizado desconcentrado, restringe a escola à comunidade escolar, isto é, à comunidade dos membros da escola - professores, funcionários e alunos. Realmente, os membros vivem dentro de uma fronteira física (o estabelecimento de ensino), actuam dentro de uma fronteira legal (sujeição aos comandos da administração central e ao poder disciplinar do Estado) e dois deles actuam mesmo dentro do âmbito duma relação contratual de emprego com o Estado.

O alargamento da comunidade escolar a elementos fora da fronteira legal de sujeição ao Estado é incompatível com a lógica de um serviço de administração directa periférica do Estado, pois tais elementos escapariam ao controlo normativo do Estado e ao tipo burocrático de prestação de contas.

Assim, os utilizadores e o público têm com a escola apenas uma relação de beneficiários, pois não podem interferir no tipo e na qualidade dos serviços oferecidos pela escola. Aliás uma escola sem autonomia, dirigida do exterior, não pode ter uma relação de clientela, pois esta relação pressupõe autonomia da organização para decidir que serviços quer oferecer. Assim, alunos, pais e comunidade profissional servida são meros beneficiários dos bens educativos que a escola serviço do Estado oferece.

Na lógica de uma administração centralizada, a inserção da escola numa comunidade local é um facto geográfico, só a inserção na comunidade nacional é social e politicamente relevante. Daí que o público tenha os mecanismos democráticos eleitorais gerais para tentar influenciar as políticas do Estado em relação à escola. Assim, a comunidade nacional, no seu todo, é o público da organização escolar geral, dirigida, de modo uniforme, pela Administração Central. Obviamente tal comunidade nacional é mera beneficiária (os mecanismos eleitorais normais não entram em consideração para definir uma relação de clientela, pois esta relação é sempre específica).

Esta é a situação da escola portuguesa, na sua essência, apesar de alguns enxertos de outra lógica que têm vindo a ser incorporados (papel concedido às associações de pais, conselho consultivo, por exemplo). Enxertos cujo não sucesso deriva exactamente de serem incompatíveis com a lógica estatal e centralista da escola serviço do Estado e de tal incompatibilidade ser intuita pelos actores sociais em presença (7).

Tipos de relação de cada corpo com a escola na concepção de comunidade educativa

Nesta concepção, o conceito de comunidade escolar alarga-se para o comunidade educativa, abrangendo não só os membros, mas também os utilizadores e o público.

O ordenamento Jurídico proposto distingue dois níveis de comunidade educativa - um nível nuclear e um nível mais amplo.

Fazem parte da *comunidade educativa nuclear* os membros - professores, funcionários e alunos - e os utilizadores actuais - os alunos e as suas famílias. Fazem parte da *comunidade educativa ampla* os utilizadores futuros (comunidade profissional servida, isto é, as organizações económicas e sociais que podem vir a utilizar como empregados os jovens profissionalmente preparados) e o público em geral (comunidade local). Esta distinção aparece no artigo 3º, n.ºs 2 e 3 (DP e PGR):

"A comunidade educativa é o conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola ou centro, e os seus alunos e encarregados de educação e respectivas associações.

São ainda parte da comunidade os representantes dos municípios e os representantes de organizações e associações que desenvolvem actividades sociais, económicas, culturais e científicas e estejam interessadas no processo educativo" (artº 3º, n.ºs 2 e 3, DP).

É importante salientar que nem sequer a divisão entre comunidade educativa nuclear e ampla se baseia na fronteira física e legal dos membros, pois se estende aos utilizadores actuais, o que prova a diferente lógica da nova proposta.

Na lógica da escola comunidade educativa, dentro de um modelo descentralizado de administração pública, a escola está em parte sob a administração do Estado e em parte sob a *administração da comunidade educativa*.

A comunidade escolar transforma-se em comunidade educativa, dado que se estende aos utilizadores dos serviços essenciais da escola e se estende ao público - a comunidade local em que a escola está inserida.

Esta relação com a escola traduz-se na *participação de todos os elementos na direcção da escola*. Assim, a escola deixa de ser dirigida exclusivamente pelo Estado. O Ordenamento Jurídico proposto consagra legalmente este princípio, como iremos ver na secção seguinte.

A participação no Conselho de Direcção permite aos vários corpos orgânicos representados na escola influenciar os serviços que esta oferece. Assim, os alunos (no ensino secundário), os pais e encarregados de educação e a comunidade profissional servida são utilizadores clientes e não meros utilizadores beneficiários.

A escola, num modelo de administração pública descentralizada, encontra-se inserida numa comunidade local que é também uma comunidade territorial juridicamente relevante - uma autarquia local (freguesia e município). É essa comunidade local que é considerada público da escola e, assim, também ela tem estatuto de cliente. No caso dos centros de educação pré-escolar e das escolas básicas do 1º ciclo, tal comunidade autárquica é a freguesia (artº 30º, n.º 3, PGR; artº 11º, n.º 2, DP, Ordenamento Jurídico das escolas básicas do 1º ciclo); no caso das escolas básicas do 2º e 3º ciclos e das escolas secundárias é o município (artº 17º, n.º 8, PGR; artº 19º, n.º 6, DP).

Em princípio, os elementos de cada corpo orgânico são igualmente membros cidadãos da comunidade local, isto é, integram-se também na situação de público. A esta situação escapam os alunos menores, exactamente porque não são membros com plenitude de direitos políticos, isto é, não são cidadãos locais. Terá a escola

comunidade educativa em conta essa relação de público desses elementos? Permitirá a sua participação também como cidadãos locais?

Iremos estudar este assunto na secção seguinte. Para já consideramos que é uma possibilidade.

Todas estas relações aparecem sintetizadas no Quadro II.

É evidente que por detrás das duas concepções de escola há concepções políticas diferentes de democracia (dentro do modelo ocidental parlamentar) e modelos diferentes de administração pública, como se pode ver no Quadro I - sobre isto ver Formosinho, 1989b.

A democracia participativa descentralizada tem a preocupação de dar um papel à sociedade civil e de incentivar a participação dos cidadãos na gestão da Administração Pública. Tais princípios tiveram consagração constitucional, como já vimos.

Na concepção de escola como comunidade educativa entende-se assim que a relação de beneficiário é incompatível com a filosofia de participação e promove-se uma relação de cliente, isto é, uma relação que permite a certos elementos influenciar as decisões da escola.

A direcção da comunidade educativa

Todos os elementos que constam do Quadro II têm legitimidade, na concepção da escola como comunidade educativa, para participar na direcção desta comunidade. Iremos agora apresentar as propostas do Ordenamento que viabilizaram este princípio e analisar as questões levantadas a propósito do modo de designação dos diversos tipos e elementos do Conselho de Direcção.

Mas, antes disso, apresentaremos de modo breve as tendências europeias ocidentais em matéria de participação na comunidade educativa.

Tendências europeias de participação na direcção da comunidade educativa

A análise destas tendências aparece sintetizada no Quadro III em termos do tipo de corpos orgânicos que participam no Conselho de Direcção em cada um dos países da C.E.E. (8); apresenta-se igualmente a designação do Conselho de Direcção em cada país. Em relação a Portugal as soluções apresentadas são as da "Proposta Global de Reforma" da C.R.S.E. Este quadro foi adaptado de uma publicação do Gabinete de Estudos e Planeamento intitulado "Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino nos Países da C.E.E."

Várias conclusões se podem extrair da leitura deste quadro.

Em primeiro lugar, a tendência europeia ocidental é claramente no sentido de promover a participação da comunidade na direcção da escola, sendo a excepção a esta tendência a Bélgica (Francófona) e o Luxemburgo.

Em segundo lugar, pode identificar-se que há um conjunto de elementos cuja participação é quase consensual - professores, pais e alunos.

Em terceiro lugar, constatamos que a participação dos funcionários só existe em **Quadro II - Comparação da relação dos diversos elementos com a escola nas duas concepções analisadas**

Concepções Elementos	Escola como Serviço do Estado	Escola como Comunidade Educativa
PROFESSOR	Membro	Membro produtor dos serviços essenciais da escola (Público cliente)*
FUNCIONÁRIO	Membro	Membro (Público cliente)*
ALUNO	Membro Utilizador beneficiário	Membro Utilizador beneficiário Utilizador cliente Público cliente +
PAI E ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO	Utilizador beneficiário	Utilizador cliente Público cliente
COMUNIDADE PROFISIONAL SERVIDA	Utilizador beneficiário	Utilizador cliente Público cliente
COMUNIDADE SERVIDA	A Comunidade Nacional é Público beneficiário	A Comunidade Local é Público cliente

* Esta concepção apenas se traduz nos Documentos Preparatórios
+ Esta concepção apenas se traduz na Proposta Global de Reforma.

dois países - Itália e Portugal.

Em quarto lugar, vemos que a participação dos interesses económicos, sociais e culturais é desejado por um conjunto razoável de países, dois latinos (França e Portugal) e dois anglo-saxónicos (Irlanda e Reino Unido).

Quadro III - Participação da comunidade educativa na direcção da escola nos países da CEE

Países	Designação do Conselho de Direcção	Professores	Funcionários	Alunos	País	Autarquias	Interesses Económico Sociais e Culturais
BELGICA	Conselho de Estabelecimento	x					
DINAMARCA	Conselho de Estabelecimento	x		x	x	*	
ESPAÑA	Conselho Escolar	x		x	x	x	
FRANÇA	Conselho de Estabelecimento	x		x	x	x	x
HOLANDA	Conselho de Participação	x		x	x		
IRLANDA	Conselho de Administração	x			x	x	x
ITALIA	Conselho de Estabelecimento	x	x	x	x		
LUXEMBURGO	Conselho de Estabelecimento	x					
PORTUGAL	Conselho de Direcção	x	x	x	x	x	x
REINO UNIDO	Conselho de Administração	x			x	x	x

*A escola é superintendida por entidades municipais. •

Não é muito fácil extrair conclusões da participação ou não da autarquia municipal da escola dada a diversidade de modelos administrativos. Às vezes a autarquia não participa no Conselho de Direcção porque é tutela da escola - é o caso da Dinamarca, é o caso de várias escolas da Holanda. No Luxemburgo esta questão não faz sentido dada a pequena dimensão do país.

Quanto à eleição do "chefe de estabelecimento", geralmente designado por director, ele é geralmente escolhido por órgãos externos à escola - é nomeado a nível central (Bélgica, França, Holanda, Itália, Luxemburgo) ou escolhido pelas autoridades escolares locais, geralmente com a participação da escola (Dinamarca, Irlanda e Reino Unido). As excepções são os países ibéricos - Espanha, onde o director é eleito pelo Conselho Escolar de entre os professores e em Portugal, onde é eleito directamente por todos os professores.

A escolha a nível central é congruente com o modelo de administração pública centralizada, que tem uma grande tradição nos países latinos. A escolha pelas entidades locais é congruente com o modelo descentralizado tradicional nos países anglo-saxónicos e escandinavos.

Podemos, pois, concluir que a solução proposta no Ordenamento Jurídico, que é aliás a mais participativa do quadro apresentado, se enquadra nas tradições europeias, embora adoptando soluções específicas às condições e tradições portuguesas.

A proposta do Ordenamento Jurídico

O Ordenamento Jurídico proposto consagra essa participação no Conselho de Direcção do seguinte modo:

"O órgão deliberativo e de representação da escola e do centro de educação pré-escolar é o Conselho de Direcção" (art. 13º, nº 1, PGR) (ver art. 14º, nº 1 e 17º, DP).

"O Conselho de Direcção é composto por professores ou educadores, pais ou encarregados de educação, alunos, no caso do ensino secundário, e um representante do pessoal não docente.

Integram ainda o Conselho de Direcção um representante da autarquia e, facultativa ou obrigatoriamente, conforme os níveis de educação e ensino, representante(s) das associações e organizações sociais, económicas, culturais e científicas da comunidade local ou regional.

A percentagem de elementos docentes (educadores e professores) no Conselho de Direcção é de 50%. A percentagem de pais ou encarregados de educação variará entre um terço e metade do número de elementos docentes, conforme os níveis de educação e ensino" (artº 16º, nºs 1, 2, 3 e 4, PGR - ver art. 18º, DP).

É evidente que o papel e a importância dos diversos elementos não é idêntica e daí que o seu peso no Conselho de Direcção seja diferente. Os professores representam metade dos membros do Conselho de Direcção, os pais e encarregados de educação representam de um terço a metade do número de professores, o número de alunos será de dois e haverá um só representante do pessoal não docente. O representante da autarquia será um elemento e haverá um número variável (um a três) de representantes de organizações e associações conforme o regulamento da escola

decidir. A escolha do número total de membros da Direcção cabe à comunidade educativa, dentro destes limites (artº 26º, PGR; artº 18º, nºs 5 e 6, DP). Na escola básica o número de membros poderá variar entre dez e dezasseis e na escola secundária entre catorze e dezoito. Nos centros de educação pré-escolar o Conselho de Direcção será, em princípio, composto por seis membros (em casos excepcionais três ou quatro membros); nas escolas básicas só com o 1º Ciclo será composto por seis ou oito membros.

A composição do Conselho de Direcção varia com o nível de ensino - artº 26º, 30º e 31º da PGR - e ainda está prevista uma composição específica em casos especiais - artº 28º e 32º da PGR. Está prevista a associação de escolas, associação que pode ter um único Conselho de Direcção - artº 29º da PGR.

O Ordenamento dá uma certa margem de manobra, dentro destas regras, para a adaptação a cada comunidade educativa - artº 22º, alínea g) da PGR.

A designação dos diversos elementos do Conselho de Direcção

Como são escolhidos os membros do Conselho de Direcção? É uma pergunta que esconde um conjunto enorme de questões e provoca algumas controvérsias. É conveniente tratar separadamente o problema da designação dos membros da comunidade educativa nuclear e os da comunidade educativa ampla.

A designação dos diversos elementos da comunidade educativa nuclear

A designação dos representantes dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos pais e encarregados de educação põe várias questões comuns.

Uma primeira grande questão é a de saber se a escolha deve ser feita *por corpos* - cada corpo orgânico elege os seus representantes - ou *por agrupamentos conjuntos* - votação dos vários corpos em listas conjuntas, incluindo elementos desses vários corpos.

Uma segunda grande questão é a de saber se a escolha deve ser *directa e individual* - os elementos de cada corpo são escolhidos individualmente - ou *mediatizada e orgânica* - primeiro escolhem-se os elementos que constituem a direcção da associação do respectivo corpo, a qual, num segundo momento, indicará os representantes da associação no Conselho de Direcção. Esta segunda solução implica uma instância mediadora - a Associação do corpo (Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Estudantes, por exemplo) - e uma representação orgânica - os membros de cada corpo não são considerados isoladamente, mas são-no apenas nas interrelações que têm e nas associações que criam.

Há dois modelos congruentes - uma representação directa por agrupamentos conjuntos e uma representação orgânica por corpos. Elas pressupõem concepções diferentes de democracia participativa - sobre isto ver Formosinho, 1989b.

Uma terceira grande questão é: como deve ser feita a designação dos representantes - por eleição? por nomeação? por concurso? por cooptação? por inerência de funções?

Iremos ver para cada grupo da comunidade educativa nuclear as questões que se puseram em concreto e como foram resolvidas nos Ordenamentos Jurídicos dos Documentos Preparatórios e da Proposta Global de Reforma.

Em relação aos *professores*, foi consensual que a escolha deveria ser directa e por eleição. A escolha devia ser directa, pois a provável instância mediadora, na hipótese de escolha de solução orgânica, seriam os sindicatos de professores e isso conduziria ao desempenho pelos Sindicatos de um papel deturpador do seu importante papel social. Por outro lado, nas circunstâncias actuais, de existência de duas centrais sindicais, conduziria a uma politização das eleições. Quanto ao método eleitoral, ele decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo - artigo 45º, nº 4.

A questão que se pôs foi a de saber se a eleição devia ser por agrupamento conjunto de professores, funcionários e pais ou por corpos. Os Documentos Preparatórios optaram pela primeira solução e a Proposta Global de Reforma pela segunda (artº 19º, nº 1, DP; artº 17º, nºs 1 e 2, PGR).

A principal razão subjacente à solução adoptada nos Documentos Preparatórios tem a ver com o facto de os professores eleitos para o Conselho de Direcção irem ser também os gestores da escola. Neste contexto, a adopção da eleição por corpos proporcionaria aos professores, e aos professores apenas, a escolha dos gestores da comunidade educativa e, ao mesmo tempo, do órgão máximo dessa comunidade - o Presidente do Conselho de Direcção (9). Tal não era congruente com o conceito de comunidade educativa, o qual não se baseava numa autonomia corporativa da escola. A solução adoptada foi muito contestada pelos professores e seus Sindicatos, exactamente porque permitia a "interferência" dos funcionários e dos pais na eleição dos gestores da escola, o que contrariava a tradição recente de administração das escolas portuguesas, e por medo de uma partidarização das eleições para o Conselho de Direcção - ver sobre tudo isto, Formosinho, 1989b.

A Proposta Global de Reforma aceita a lógica da eleição por corpos (artº 17º, nº 1, PGR) - assim os professores serão eleitos apenas pelos professores. Esta mudança, provocada pelas reacções da sociedade civil, implica mudança na concepção de democracia participativa e mudanças na escolha dos professores-gestores da escola (sobre estas ver Formosinho, 1989b), de que não cuidaremos aqui, e mudanças nos fundamentos da legitimidade da participação dos professores, que iremos ver

adiante.

Em relação aos *funcionários*, pode aplicar-se "mutatis mutandis" o que se disse em relação aos professores.

Em relação aos *alunos* (do ensino secundário), não se pôs a questão de a eleição poder ser por agrupamento como qualquer outro corpo, pois são evidentes as possibilidades de manipulação que isso proporcionaria; nem se pôs a questão do modo de designação, pois a L.B.S.E. é clara na eleição (artº 45º, nº 4), mas pôs-se a questão de saber se essa eleição devia ser directa e individual ou mediatizada e orgânica. Os Documentos Preparatórios propõem a primeira solução.

As Associações de Estudantes, as Juventudes partidárias e a Comissão de Juventude da Assembleia da República defendiam fortemente ou inclinavam-se para a solução mediatizada e orgânica. As razões são a maior protecção e o estatuto mais digno que esta solução dá às Associações de Estudantes e o próprio fomento do associativismo que proporciona.

A C.R.S.E. não quis posar como reformador iluminado, impondo à sociedade civil esquemas de participação que ela fortemente rejeita. Tem de haver uma equivalência equilibrada entre os desejos de participação de segmentos da sociedade civil e o modo de exercício desejado para essa participação. Por isso, a PGR consagra uma solução baseada no modelo orgânico, embora com limitações - artº 17º, nºs 4 e 5, PGR (ver Formosinho, 1989b).

Em relação aos *pais e encarregados de educação* puseram-se e discutiram-se todas as questões colocadas no princípio desta secção. A proposta do Ordenamento Jurídico dos Documentos Preparatórios propunha uma lista conjunta de professores, pais e funcionários (solução de agrupamento conjunto), sem mediação das Associações de Pais, e sujeita a eleição dos elementos desses três corpos (artº 19º e 20º).

Por razões similares às invocadas em relação à participação dos estudantes no Conselho de Direcção, as Associações de Pais e a sua Confederação (CONFAP) rejeitaram esta solução. A solução adoptada na Proposta Global de Reforma é basicamente, embora não totalmente, baseada na eleição por corpos, mediatizada pela Associação de Pais e Encarregados de Educação, quando existirem (10). Tal mudança, feita por razões equivalente às referidas em relação às Associações de Estudantes, implica, além de mudança na concepção de democracia participativa, mudanças nos fundamentos da legitimidade de participação dos pais, como iremos ver adiante.

É de referir que, em virtude da assunção da lógica corporativa na representação dos diversos corpos no Conselho de Direcção, foi alterada a definição de comunidade educativa. De facto, o artº 3º da PGR define a comunidade educativa nuclear como "o conjunto do pessoal docente e não docente de uma escola ou centro, e os seus alunos e

encarregados de educação e respectivas associações".

A designação dos elementos da comunidade educativa ampla

Dissemos atrás que fazem parte da comunidade educativa ampla a comunidade profissional servida e a comunidade local.

Em relação à *comunidade local* há a considerar obviamente a participação institucional de representantes oficiais dessa comunidade - as direcções dos órgãos autárquicos. O órgão autárquico adequado é a freguesia em relação aos centros de educação pré-escolar e às escolas básicas do 1º Ciclo e o município em relação às restantes escolas básicas e escolas secundárias. O representante da autarquia é nomeado por esta (artº 17º, nº 8, PGR - ver artº 19º, nº 6 e artº 11º, nº 2 do Ordenamento Jurídico das escolas básicas do 1º Ciclo).

A comunidade local também está representada pelas associações e organizações sociais, culturais e científicas que a escola pode cooptar (artº 17º, nº 9, PGR; artº 19º, nº 5, DP).

Em relação à *comunidade profissional servida* a solução é a mesma - cabe à escola a cooptação das organizações e associações que julgue constituírem elementos significativos, em relação à escola, dessa comunidade.

O representante dessas organizações e associações será indicado por estas. Quer dizer, o sistema adoptado é o de dupla escolha - a escola escolhe a organização ou associação, mas é esta naturalmente que escolhe o seu representante no Conselho de Direcção.

A participação aqui é naturalmente por corpos orgânicos, sendo o modo da escolha a nomeação e a cooptação, como vimos. Não houve controvérsia em relação à representação deste segmento da comunidade educativa.

Fundamento da participação dos diversos corpos na direcção da comunidade educativa

Fundamento da participação dos professores na direcção da comunidade educativa

Os professores são *membros* da comunidade educativa nuclear. Mas não são membros como os outros, são os *membros produtores dos serviços essenciais da organização*, o que não se passa com os outros membros - alunos e funcionários. Daí que se possa conceber uma escola sem funcionários, mas não se possa conceber uma escola

sem produtores (e receptores) desses serviços essenciais.

Por isso, o professor é um membro essencial na organização e isso tem tradução na estrutura da escola - tem tradução linear na sua participação técnica no Conselho Pedagógico e nos órgãos de gestão intermédia; pode ter ou não tradução na sua participação política no Conselho de Direcção.

De facto teve também tradução política no Ordenamento Jurídico proposto, pois metade dos membros do Conselho de Direcção são professores. Isto é uma excepção nos países com Conselho de Direcção participado - mesmo em Espanha, onde a representação dos professores é elevada, eles não representam mais de um terço do Conselho de Direcção (ver Hoya, 1988). Poderá até perguntar-se se esta grande participação dos professores não é contraditória com os objectivos de participação dos restantes elementos da comunidade educativa.

A solução portuguesa pode ter duas explicações - ou corresponde ao estabelecimento de um modelo profissional de gestão da escola (com reflexos na sua direcção) ou corresponde a razões pragmáticas de equilíbrio de forças.

Os professores não são geralmente considerados profissionais no sentido sociológico do termo, mas apenas semi-profissionais. No caso português tal acentua-se devido à variedade de formações, à facilitação no recrutamento e à ausência de uma carreira profissional. Os artigos 98º (DP) e 115º (PGR) preconizam a conjugação do exercício dos órgãos da escola com o estatuto da carreira docente, mas uma tal conjugação está restrita aos órgãos singulares. Quer dizer, estes artigos podem abrir a porta a uma gestão mais profissional, mas apenas ao nível da gestão pedagógica intermédia.

A verdadeira razão reside, pois, no poder que o professor, como produtor dos serviços essenciais, detém sobre a implementação de boa parte das decisões da direcção da escola; desconhecer esse poder de execução pareceu irrealista, tendo em conta a prática recente (desde 1974) da gestão da escola pelos professores.

Num sistema de lista conjunta, proposto nos Documentos Preparatórios, o professor era considerado também integrado no público, sendo esta dimensão de cidadania, comum a professores, funcionários e pais, que permitia a lista conjunta. Na versão final, em que se consagra a eleição por corpos, tal fundamento de legitimidade de participação do professor não é considerado.

Assim, o fundamento da participação do professor baseia-se na sua legitimidade como membro, sobretudo como membro produtor dos serviços essenciais da escola; não se baseia na qualidade de membro profissional e já não na legitimidade de cidadania como público cliente.

Fundamento da participação dos estudantes na direcção da comunidade educativa

Em primeiro lugar, queremos distinguir participação pedagógica dos alunos de participação política dos alunos.

A *participação política* dos alunos é a participação na direcção da comunidade educativa e operacionaliza-se através da participação no Conselho de Direcção. É restrita, pela L.B.S.E., aos alunos do ensino secundário. A *participação pedagógica* é a participação como contributo formativo para a aprendizagem dos alunos. Embora o que nos interesse tratar aqui seja a participação política, não deixaremos de fazer breve referência à pedagógica.

A participação política dos estudantes - participação como membros e como utilizadores

Os alunos são na escola membros e utilizadores, como já vimos. São *membros* pois permanecem muito tempo da sua vida num espaço físico escolar, estão sujeitos às suas normas e estão influenciados pela cultura organizacional da escola. Nessa qualidade têm direitos como os outros membros - direito a usar as instalações, a beneficiar de certos equipamentos (desportivos, de lazer, de recreio, cantina, bufete, etc.), a satisfazer certas necessidades para-escolares (papeleria escolar, por exemplo), a usufruir certos benefícios sociais ao nível da saúde e do bem estar, etc.

É óbvio que a qualidade de membro é um dos fundamentos da participação dos alunos e destina-se a promover a sua qualidade de vida na escola, enquanto elemento que vive nela várias horas por dia. No ensino básico cabe aos pais e encarregados de educação assegurar os direitos dos alunos, enquanto membros. Só no ensino secundário, segundo a L.B.S.E., cabe aos alunos assegurar esses direitos por si próprios.

Mas os alunos são também *utilizadores* dos serviços da escola. Mas em grande parte são mais utilizadores beneficiários que utilizadores clientes. No ensino básico o aluno não é cliente pois não é livre de frequentar ou não a escola, isto é, é obrigado a utilizar os serviços da escola, tanto porque o ensino básico é obrigatório por lei, como porque não tem capacidade legal para decidir, visto ser menor. No ensino secundário será cliente se for maior e portanto, livre legalmente de frequentar ou não a escola e/ou nos casos em que a escolha de a frequentar seja realmente livre, isto é, não lhe seja imposta de facto pela família.

Fazemos, pois, depender a situação de cliente pleno da possibilidade legal ou real de o jovem livremente escolher frequentar ou não a escola. Neste sentido, só alguns alunos do ensino secundário são clientes.

Aliás, para o aluno ser cliente na escola não basta ser livre na decisão de utilizar ou não os serviços educativos da escola, tem de ter alguma influência no conteúdo desses serviços, isto é, no currículo que recebe, nas estratégias de ensino e nos agentes desses serviços. Tal influência operacionaliza-se geralmente através de um currículo largamente optativo, da adopção de métodos de individualização do ensino e da participação pedagógica na sala de aula e na turma. Não é esta a tradição portuguesa nem a tradição latina, embora seja a tradição anglo-saxónica. A interpretação que os autores do Ordenamento Jurídico fazem do modelo de formulação curricular da LBSE aponta para uma descentralização curricular, para uma gestão profissional da implementação curricular e, portanto, para se criarem aí condições para uma relação parcial de clientela dos alunos. Não foi essa, no entanto, a posição proposta nos D.P. I no documento "Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares dos Ensinos Básico e Secundário", embora tivesse um muito parcial acolhimento na Proposta Global de Reforma, mas apenas ao nível das actividades de complemento curricular (11).

A Lei de Bases do Sistema Educativo não restringe a participação dos jovens escolares à sua condição de clientes, fá-lo antes depender da maturidade psicológica - assim, o artigo 45º, nº 5 circunscreve a participação na direcção aos alunos do ensino secundário, mas a todos eles. Portanto, a LBSE não baseia a participação na direcção dos estudantes na sua qualidade de cliente.

Assim, os alunos do ensino secundário participam no Conselho de Direcção em várias qualidades - na qualidade de membros, na de utilizadores beneficiários e apenas, parcialmente, na de utilizadores clientes.

Na qualidade de membros podem controlar se os seus direitos estão a ser suficientemente assegurados - por exemplo, podem protestar contra não terem acesso adequado à papeleria escolar ou contra normas gerais de funcionamento e comportamento da escola.

Na qualidade de utilizadores beneficiários os alunos podem verificar se estão a receber o que, de acordo com o projecto educativo previsto a nível nacional e de escola, era previsto que recebessem; isto é, controlam se estão a receber todos os benefícios prometidos. Por exemplo, podem constatar que não estão a ter toda a instrução prevista ou a estão a receber nalguns casos com um nível de qualidade inferior ao previsto, podem questionar a adequação da orientação educativa de alguns professores, etc.

Na qualidade de utilizadores clientes podem participar na escolha das actividades de complemento curricular (clubes, semanas culturais, actividades artísticas e desportivas, etc.), dar a sua opinião sobre as áreas técnico-profissionais a assegurar na escola, e, na medida em que o currículo o permitir, na proposição de

opções curriculares. Podem também participar na discussão sobre os métodos de ensino e nos aspectos da relação professor-aluno e, de um modo geral, nas questões pedagógicas e didácticas. A prática social pode vir, ou não, a tornar importante a participação dos alunos como clientes. Tal dependerá em boa parte do grau de profissionalismo dos professores e da assunção por sua parte de uma ética de orientação para o cliente, em substituição da de orientação para o Estado.

A participação pedagógica dos alunos - participação como sujeitos da sua aprendizagem

O aluno tem na organização uma qualidade adicional às analisadas no Quadro II. Ele é, por comparação com uma organização económica, a matéria prima a transformar. Mas essa transformação não se opera sem a sua colaboração; basta ver que ele pode resistir à aprendizagem que dele pretendem. Assim, o aluno participa na própria produção dos serviços essenciais da escola. Podemos dizer que, pela natureza das coisas, o aluno é *sujeito da sua aprendizagem*.

É aqui que está a dimensão pedagógica da participação do aluno no próprio processo de ensino-aprendizagem, que opomos à dimensão política da participação dos alunos.

(Num certo sentido toda a participação política tem uma dimensão de pedagogia cívica, como acentua Baptista Machado, (1982, 31). Mas não é neste sentido que empregamos a expressão aqui; para evitar confusão falaremos de participação pedagógico-didáctica dos alunos).

A Lei de Bases do Sistema Educativo refere expressamente esta participação pedagógico-didáctica, sobretudo a participação pedagógico-didáctica de conteúdo moral e cívica (artigos 3º, alínea 1); 7º, alíneas h) e i)) - ver Formosinho, 1988, 80-81, 1988c, 1988e e 1988f. Consequentemente, o Ordenamento Jurídico prevê-a expressamente - artigos 57º, nº 4; 58º; 66º, nºs 1 e 3.

O papel das Associações de Estudantes - fundamento da sua participação

As Associações de Estudantes têm uma dimensão múltipla e potenciam a intervenção dos alunos em qualquer das suas dimensões fundamentais de participação - como membro, como utilizador beneficiário e como utilizador cliente.

A sua prática pode dar predominância a alguma destas dimensões. Dando predominância à primeira torna-se essencialmente numa prestadora de serviços complementares dos prestados pela escola. Dando predominância à dimensão de utilizador beneficiário, reivindicará melhoria dos benefícios existentes e concessão

de mais benefícios. Dando predominância à dimensão de utilizador cliente, reivindicará a participação como parceiro pedagógico, ao lado de outros, na tomada das decisões na escola, sobretudo nas que possam afectar os estudantes.

Mas pode ainda a Associação de Estudantes assumir um fundamento de participação que se não encontra no estudante individual - a de público. Integrada numa rede de associações de juventude, e conjuntamente com outras associações estudantis pode pressionar a escola para a adopção de políticas de juventude acordada em fóruns que agreguem as associações de juventude.

Fundamento da participação dos pais e encarregados de educação na direcção da comunidade educativa

Fundamento da legitimidade da sua intervenção

Durante séculos a educação da geração jovem fazia-se sobretudo no seio da família. Mas nas sociedades industrializadas e complexas dos séculos XIX e XX o advento da escola de massas tornou-se inevitável e daí o crescente papel do Estado na educação de cada uma das crianças e adolescentes da geração jovem. A escolaridade obrigatória é o instrumento privilegiado de intervenção do Estado na educação dos jovens. A partilha desta "co-produção" de educação entre a família e o Estado tem-se vindo a desequilibrar perigosamente para o lado do Estado - aumento da escolaridade obrigatória, controlo total sobre os currículos, subordinação das escolas aos Serviços Centrais, etc. É neste pano de fundo que iremos analisar os fundamentos da participação dos pais.

Só nos Estados totalitários é que é cometido ao Estado a responsabilidade primeira pela educação da geração jovem. Em sociedades democráticas e, mesmo nos Estados autoritários, cabe à família a responsabilidade primeira pela educação dos filhos. Assim, o primeiro fundamento da participação dos pais e encarregados de educação na direcção da comunidade educativa é serem eles, por direito natural e por lei, os primeiros responsáveis pela educação dos filhos.

Quer dizer, não é ainda a qualidade de utilizador, mas a qualidade mais básica de "*produtor natural*" de serviços educativos que justifica a intervenção dos pais e encarregados de educação.

Assim, cada pai ou encarregado de educação, como responsável pela educação do seu filho ou encarregando, tem direito a ser atendido pelo Orientador Educativo de Turma e de Ano para falar do seu filho ou do seu encarregando (artºs 60º, 63º, nº 2, DP; artºs 77º e 80º, nº 2, PGR). Também tem direito a ser informado e ouvido no processo que possa conduzir a sanção ao seu educando (artº 88º, nºs 2 e 3, DP; artº 106º,

n.ºs 2 e 3, PGR).

Outro fundamento da legitimidade da sua intervenção é a sua condição de *utilizadores imediatos* dos serviços da escola. Na concepção de escola serviço do Estado esta condição dá-lhes apenas o estatuto de *beneficiários*. Como beneficiários têm apenas o direito de ser informados e o de controlar se os filhos (ou encarregandos) estão a receber, em quantidade e qualidade, os serviços educativos essenciais que legalmente devem ser proporcionados pela escola e os serviços complementares (acção social escolar, por exemplo) que igualmente são cometidos à escola. Isto é, na qualidade de beneficiários são informados e controlam a oferta e condições de recepção dos benefícios.

Um controlo de beneficiário muito praticado pelos pais é saber se o filho tem a oferta de serviços que devia ter, isto é, se os professores dão as aulas ou se as dão em condições adequadas; outro controlo é sobre a própria qualidade do agente prestador desse serviço, procurando minimizar os efeitos do professor incompetente, emocionalmente perturbado ou psicologicamente desequilibrado.

Na concepção de escola como comunidade educativa, os pais têm igualmente legitimidade para participar como *utilizadores clientes*, isto é, têm legitimidade para tentar influenciar os serviços educativos que a escola produz. Nesta qualidade há certas escolhas que os pais nos E.U.A., na Europa da C.E.E. e nos países escandinavos têm reivindicado - direito de escolher a própria unidade fornecedora de serviços, isto é, a escola a frequentar pelo filho (dentro de certos limites); direito a influenciar a orientação educativa da escola, procura de maior diversidade na oferta curricular da escola, etc.

O Ordenamento Jurídico, para além da participação genérica no Conselho de Direcção, dá aos encarregados de educação participação nos Conselhos de Turma, sendo obrigatória nos de carácter disciplinar (art.º 66.º, n.º 4, DP; art.º 83.º, n.ºs 4 e 5, PGR).

Devem os pais intervir também na qualidade de *público*, isto é, como membros da comunidade local que vai utilizar futuramente os jovens formados e certificados pela escola? Ou seja, devem os pais também intervir como cidadãos?

A resposta a esta questão é fácil - a legitimidade do pai como "produtor", responsável pela educação do filho, conduz inevitavelmente à legitimidade de cidadania. Como responsável, tem legitimidade para determinar a sua actividade educativa por valores e normas que escolhe (dentro dos limites socialmente aceitáveis, pois não é um direito ilimitado), valores e normas que assume como cidadão. Assim, os pais e encarregados de educação também intervêm, na sua qualidade de cidadania, como público da escola.

Diremos mesmo mais - como o Estado exerce o seu direito-dever de educar a

geração jovem agrupando as crianças em escolas e, dentro destas, em turmas, proporcionando-lhes condições comuns (mais estandardizadas ou menos, conforme os modelos político-administrativos) os pais só podem exercer eficazmente o seu direito de responsáveis pela educação dos filhos associando-se. Assim, a eficácia da acção dos pais como produtores depende da sua possibilidade de intervenção como público (12).

O papel das Associações de Pais e Encarregados de Educação - fundamento da sua participação

Tal como as Associações de Estudantes, as Associações de Pais e encarregados de Educação fazem parte da comunidade educativa. A versão final do Ordenamento Jurídico deu mais ênfase a este aspecto (art.ºs 3.º, n.º 2 e 13.º, n.ºs 2 e 3, PGR).

Ser pai não é uma ocupação nem uma profissão, mas um estado a que pertence grande parte da população adulta. Não há assim um corpo homogéneo de pais para contrapor a um corpo profissional de professores.

Como já vimos, o principal fundamento da participação dos pais (e encarregados de educação) na escola é o facto de serem os pais, por direito natural, os principais responsáveis pela educação dos filhos. Mas no seio dos pais perpassam consensos e dissensos quanto à educação, correspondentes aos que existem no todo social. Nessa medida, os pais só se podiam agrupar estritamente enquanto pais para reivindicar áreas de intervenção na escola em relação à educação do *próprio* filho e não já propor acções concretas em conjunto, pois a paternidade não é delegável. Se pais se associam a pais para defender certos valores concretos e promover actividades específicas já não o fazem apenas como pais, mas também como cidadãos. Como já dissemos, a eficácia da acção dos pais como primeiros responsáveis pela educação dos filhos implica a sua associação e a sua intervenção como público.

As Associações de Pais têm florescido desde a década de 60 em muitos países da Europa. É que a sua verdadeira essência é serem *associações de cidadãos* (no acto de pais com filhos na escola) *interessados na educação escolar*. O essencial é o serem associações voluntárias de cidadãos, sendo a condição de pais de crianças em idade escolar mais importante como motivação do que como legitimidade.

Sendo assim, as Associações de Pais inserem-se no movimento associativo dos cidadãos que constitui um dos pilares da consolidação da democracia.

Assim, é claro que as Associações de Pais e Encarregados de Educação fundamentam-se menos na legitimidade de utilizadores e mais na legitimidade de produtores, o que conduz, inevitavelmente, à legitimidade de cidadania, isto é, à sua intervenção como público cliente.

Fundamento da participação dos funcionários na direcção da comunidade educativa

O fundamento da participação dos funcionários é sobretudo o de membros da organização escola. É uma participação de base corporativa em princípio.

A sua participação como membros baseia-se nessa qualidade e não na de membros produtores dos serviços essenciais da escola. Apesar da sucessiva promoção semântica dos funcionários vigilantes e de limpeza - pessoal menor, pessoal auxiliar, pessoal de apoio, auxiliares de educação - a realidade funcional dos cargos (vigilância e limpeza) não os permite ainda considerar auxiliares qualificados na acção educativa da escola.

Apesar de poderem ser utilizadores dos serviços complementares da escola tal qualidade não é suficiente para justificar uma intervenção.

A intenção da LBSE (artº 45º, nº 4) parece ser a participação corporativa de membro, mas é omissa quanto à extensão dessa legitimidade à qualidade de cidadão. O Ordenamento Jurídico através das listas conjuntas concedia-lhes essa legitimidade de participação como público. A Proposta Global de Reforma já é clara na lógica mais corporativa que presidiu à proposta de composição do Conselho de Direcção em limitar a sua participação à qualidade de membro (artº 17º, nº 7, PGR).

O fundamento da participação da comunidade local e profissional na direcção da comunidade educativa

Fundamento da participação da comunidade local

A comunidade local participa obviamente com a legitimidade de público. Realmente, ela é indirectamente servida pelos serviços essenciais da escola de dois modos: no presente, porque beneficia de ter na comunidade crianças e jovens mais instruídos, mais realizados e mais socializados nas normas e nos hábitos de vivência numa comunidade; no futuro, porque irá utilizar os serviços profissionais de muitas dessas crianças e jovens nas empresas, nos serviços, na função pública, nos sindicatos, nas associações culturais, desportivas e recreativas, etc. da comunidade e beneficia também duma maior preparação cívica dos jovens para a vida democrática a nível autárquico.

A comunidade local é representada institucionalmente pela autarquia freguesia e pela autarquia município, como já vimos atrás (13). O órgão autárquico aparece como representante do público local, isto é, da comunidade local (14), mas não

como tutela administrativa da escola. Não estamos num modelo descentralizado territorial municipal da educação, nem numa administração autónoma do Estado.

Mas a participação da comunidade local não se esgota nesta participação institucional da autarquia freguesia ou município. Integram ainda o Conselho de Direcção "representantes de associações e organizações sociais, económicas, culturais e científicas da comunidade local ou regional" (artº 18º, nº 2, DP; artº 16º, nº 2, PGR). O(s) seu(s) representante(s) será(ão) indicado(s) pela associação cabendo ao Conselho de Direcção, durante o seu mandato, a selecção de associação ou associações mais representativas para o efeito.

Fundamento da participação da comunidade profissional servida

As organizações e associações que poderão vir a empregar ou a utilizar os serviços dos jovens formados profissionalmente pela escola é um segmento específico da comunidade local ou regional que chamaremos de comunidade profissional servida.

Não se trata aqui de uma comunidade geograficamente delimitada, mas sim de uma comunidade delimitada pelo potencial da futura utilização dos jovens formados pela escola. Daí que possa ser uma comunidade de âmbito regional ou até interregional.

O fundamento da participação da comunidade profissional servida é o de *utilizador futuro* dos jovens formados profissionalmente pela escola. Nessa qualidade tem interesse e motivação para participar no Conselho de Direcção dessa escola. Será pois um instrumento de ligação entre o sistema educativo e o sistema económico.

Assim, enquanto a participação da comunidade local tem uma dimensão mais política (no caso da participação institucional da autarquia) ou mais social e cultural (no caso de participação associativa), a participação da comunidade profissional servida tem uma dimensão mais económica. Mas a participação de elementos da comunidade educativa ampla é um instrumento de ligação do sistema educativo aos outros sistemas sociais.

Conclusão

Vamos concluir esta já longa análise da nova concepção das escolas infantil, básica e secundária como comunidades educativas, reflectindo sobre o seu enquadramento na administração pública portuguesa.

A escola comunidade não é evidentemente um serviço periférico do Estado e,

portanto, não faz parte da sua administração directa. Mas também não é independente do Estado, como é uma autarquia; não é, pois, uma administração autónoma do Estado.

Será, pois, uma administração indirecta do Estado. Segundo Freitas do Amaral, a administração estadual indirecta é uma actividade administrativa que prossegue fins do Estado, mas que não é realizada pelo próprio Estado, mas por outra entidade que ele cria para esse efeito, na sua dependência e que dota de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira (Freitas do Amaral, 1988, 303-314).

Esta administração é estadual apenas porque prossegue fins do Estado e indirecta porque não é realizada pelo Estado. Este enquadramento jurídico aplica-se em grande parte à escola - comunidade educativa.

Podemos pois dizer que a uma escola serviço local do Estado, enquadrada numa administração directa deste, sucede uma concepção de escola comunidade educativa que se enquadra predominantemente na administração indirecta do Estado.

Mas esta escola mantém também aspectos de administração directa do Estado, contrabalançados por aspectos de administração autónoma que resultam da participação das autarquias, das associações de cidadãos enquanto pais e das associações de jovens enquanto estudantes.

Os aspectos de administração autónoma são relevantes pois se entende que a democracia participativa que a Proposta exprime resulta quando um Conselho de Direcção tem capacidade para definir um projecto educativo para a escola e expressa nesse projecto as orientações da comunidade educativa.

NOTAS

(1) O presente processo de reforma visa implementar a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986. Nisto distingue-se claramente da Reforma de Veiga Simão que andou centrada à roda da formulação da Lei de Bases, que acabou por ser publicada em Julho de 1973 (Lei nº 5/73, de 25 de Julho).

Desta diferença decorre outra muito importante - o actual processo de reforma é mais técnico, enquanto o de Veiga Simão foi mais político. Daí uma muito maior participação dos especialistas da educação no processo actual, aproveitando aliás o aparecimento significativo das Ciências da Educação no ensino superior português, o que não acontecia no tempo da reforma de Veiga Simão. Ver sobre a diferença de processos, Grácio, 1988.

(2) Na estratégia da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (C.R.S.E.) a reforma da direcção e gestão das escolas era de primordial importância, mais do que a reformulação curricular.

Na estratégia do grupo de trabalho para a reforma dos currículos (grupo que se manteve depois da extinção da C.R.S.E.), a verdadeira reforma é a reforma dos currículos e todas as outras devem ser cruzadas com ela e a ela subordinadas.

Os responsáveis políticos do Ministério da Educação claramente adoptaram este último ponto de vista, em declarações públicas e nas prioridades concedidas. O Conselho Nacional de Educação rejeitou-a no seu parecer sobre a reforma curricular.

Uma estratégia de reforma baseada no currículo não mexe com a estrutura do poder nas escolas, nem com os aspectos expressivos da educação. É uma reforma mais técnica, sobretudo se mantiver, como manteve, a estrutura do currículo uniforme. Na essência, se só o currículo mudasse, tal era a mudança necessária para que tudo permanecesse na mesma.

A reforma da administração das escolas foi mais polémica porque alterou a estrutura do poder e a própria concepção de escola, como iremos ver nesta comunicação. Foi uma reforma tão política quanto técnica. Com isso mexe com a relação da escola com a comunidade e com a própria concepção do professor.

(3) O grupo de trabalho era constituído por três docentes da Universidade do Minho, da Área de Análise Social e Organizacional da Educação - João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima. Para a elaboração do "Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas Básicas do 1º Ciclo" juntaram-se-lhes dois professores do ensino primário - Manuel Rangel e Válder Almeida.

(4) Depois de apresentadas publicamente as propostas constantes dos "Documentos Preparatórios II", publicados em Janeiro de 1988 (Princípios Gerais da Direcção e Gestão das Escolas", "Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas" e "Ordenamento Jurídico da Direcção e Gestão das Escolas Básicas do 1º Ciclo"), houve um período de debate público (Fevereiro/Março 1988) a que se seguiu um período de negociação com os parceiros sociais e pedagógicos (Sindicatos de Professores, Confederação Nacional de Associações de Pais, Associações de Estudantes) que culminaram com a reformulação da proposta inicial (Junho/Julho 1988).

O autor esteve envolvido em todos estes processos.

(5) A distinção entre direcção e gestão foi várias vezes referida em textos ligados ao processo de reforma - Formosinho, 1988a, 82-83; 1989b; Lima, 1988b, 160; Formosinho, Fernandes & Lima, 1988a, 155-156; 1988c; 1988d.

A não distinção entre direcção e gestão tem como consequência obscurecer a questão da ausência de direcção nas escolas primárias, preparatórias e secundárias que temos tido.

A distinção tem consagração legal no Ordenamento Jurídico proposto - artº 7º, DP; artº 6º PGR. A elaboração do projecto educativo e a promoção da sua execução são tarefas de direcção, a sua implementação é uma tarefa de gestão.

(6) O primeiro dever do professor é cumprir não só as directivas dos órgãos de soberania (leis, decretos-lei), mas as directivas da Administração Central (despachos normativos, despachos, circulares, instruções) que mediatizam a relação que ele tem com os alunos, com os colegas, com a comunidade.

"É evidente que o professor tem importantes deveres para com os alunos na escola serviço do Estado, mas a definição desses deveres e o modo do seu cumprimento são mediados pelo Estado e não resultam directamente da assunção de um código de ética profissional.

(7) Uma escola serviço do Estado pode, evidentemente, tentar actuar como comunidade educativa, aproveitando voluntaristicamente a margem de liberdade que qualquer sistema concede. Mas, como não é essa a lógica do sistema, este não será um comportamento frequente.

Alguns pensam que a reforma da gestão se pode fazer com base num modelo voluntarístico, formando professores-gestores missionários que aceitem promover uma contra-cultura organizacional na escola. Mas esse modelo de inovação é, por natureza, minoritário. A verdadeira reforma não está em promover uma contra-cultura organizacional, mas em mudar a cultura organizacional prevalecente, o que implica a mudança profunda das próprias estruturas da direcção e gestão das escolas.

(8) O documento do G.E.P. foi baseado em dados da rede Eurydice. Não estavam disponíveis dados relativos à Alemanha, nem à Grécia. Os dados relativos à Bélgica são restritos ao sistema de ensino da Bélgica francófona, que compreende 42% dos estabelecimentos de ensino belga.

(9) Para outras razões que justificam a solução proposta no Ordenamento Jurídico dos Documentos Preparatórios ver Formosinho, 1989b.

(10) Quando não existam na escola Associações de Pais (ou de Estudantes) o Conselho de Direcção promove um processo eleitoral baseado em listas; se não houver nenhuma lista, a eleição será nominal; se mesmo assim se não conseguir eleger os representantes dos pais ou dos estudantes, o Conselho de Direcção cooptará esses representantes, os quais promoverão logo que possível eleições para o efeito (artº 17º, nº 5, PGR).

(11) Ver Formosinho, 1988a, 70-73, e sobretudo Sousa Fernandes, 1988, 118-122, 132-134, 142-143.

(12) Foi muito questionada a restrição imposta pelo Ordenamento dos Documentos Preparatórios à elegibilidade de representantes de pais ou encarregados de educação - "Não podem ser propostos como representantes dos encarregados de educação aqueles que sejam professores do mesmo nível de ensino naquela ou noutra escola, nem os que sejam funcionários daquela escola" (artº 19º, nº 3, DP).

Muitos pais-professores consideram tal impedimento uma limitação aos seus direitos como cidadãos. A razão de ser do impedimento era obviamente evitar que um elemento tão poderoso da comunidade educativa, como é o professor, pudesse reforçar o seu poder actuando com dois tipos de legitimidade.

A realidade sociológica mostrou que os pais-professores eram um dos grupos

importantes que animava as Associações de Pais e Encarregados de Educação. Daí que o impedimento tivesse sido restringido, na versão final, aos professores da escola em causa (artº 17º, nº 6, PGR). Esta mudança é congruente com a legitimidade de intervenção dos pais como cidadãos.

(13) O Ordenamento Jurídico dos Documentos Preparatórios impunha restrições a quem podia ser indicado como representante da autarquia - não podia ser "um professor do mesmo grau de ensino em exercício, nem funcionário da mesma escola" (artº 19º, nº 6, DP). Por se ter verificado não ser justificável impor tão forte restrição à entidade autárquica, e pelo facto de a realidade sociológica mostrar que o grupo ocupacional dos professores contribui com um forte contingente para os dirigentes autárquicos, tal impedimento foi restrito, na versão final, aos professores (e funcionários) da própria escola (artº 17º, nº 8, PGR).

(14) É evidente que a comunidade regional e mesmo a nacional são também indirectamente servidas, não só por causa da interdependência das comunidades que compõem o todo nacional, como ainda por causa da mobilidade de vida dos nossos dias. Assim, a comunidade local actua também como representante da comunidade regional e da nacional.

REFERÊNCIAS

- Baptista Machado, J. (1982). *Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Freitas Amaral, D. (1988). *Curso de Direito Administrativo*, Vol. I. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gabinete de Estudos e Planeamento (1987). *Órgãos de Gestão dos Estabelecimentos de Ensino nos Países da CEE*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Grácio, R. (1988). Debater publicamente reformas educativas: um confronto *Seara Nova*, 18, Junho-Julho.
- Hoyas Ramon, J. (1988). Um sistema de gestão participada: a experiência espanhola. *Da Diversidade de Contextos à Diversidade de Iniciativas*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Miranda, J. (1976). *Constituição e Democracia*. Lisboa: Livraria Petrony.
- Miranda, J. (1983). *Revisão Constitucional e Democracia*. Lisboa: Rei dos Livros.

REFERÊNCIAS RELATIVAS À PROPOSTA
DE DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

- Fontes Primárias -

- Almeida, V. (1988). O Conselho Local de Educação do Ensino Básico - o que é?, em *Notícias da Federação*, Jornal da FNSP, nº 5, Fevereiro 1988.
- Fernandes, A.S. (1988). "A distribuição de competências entre a administração central, regional, local e institucional de educação. *Gestão do Sistema Escolar* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J. (1987). Proposta da direcção democrática das escolas portuguesas. *Diário de Notícias*, Suplemento, 15-11-87.
- Formosinho, J. (1988a). Princípios para a organização e administração da escola portuguesa. *A Gestão do Sistema Escolar* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J. (1988b). Entrevista ao *Jornal de Notícias*, 4-4-88.
- Formosinho, J. (1988c). Intervenção na Comissão Parlamentar da Juventude, na *Conferência Nacional sobre a Reforma do Sistema Educativo*, promovida pela Comissão Parlamentar de Juventude, na Assembleia da República, em 11 e 12-6-88 (consta dos registos escritos da Assembleia).
- Formosinho, J. (1988d). Gestão do sistema escolar, intervenção no *Encontro Nacional de Professores sobre a Reforma do Sistema Educativo*, promovido pela FNSP, Lisboa, 28-30 Janeiro, 1988, excertos publicados em *Notícias da Federação*, Jornal da FNSP, nº 5, Fevereiro 1988.
- Formosinho, J. (1988e). Gestão, Sucesso Educativo, Formação, entrevista concedida a "Notícias da Federação", Jornal da FNSP, nº 6, Maio 1988.
- Formosinho, J. (1988f). Educação Moral e Cívica, resposta ao Painel organizado no *Encontro Nacional de Professores*, promovido pela FNSP, Lisboa, 28-30, Janeiro 1988, em *Notícias da Federação*, Jornal da FNSP, nº 6, Maio 1988.
- Formosinho J. (1989a). Uma comunidade educativa com autonomia e com projecto - uma nova concepção para a escola portuguesa, comunicação proferida no *Segundo Congresso da FNSP*, realizado em 27 e 28 de Abril, na Reitoria da Universidade Clássica de Lisboa.
- Formosinho, J. (1989b). A direcção das escolas portuguesas - da democracia representativa centralizada à democracia participativa descentralizada, comunicação apresentada no *Congresso A Educação, o Socialismo Democrático e a Europa*, organizado pelo Departamento de Educação e Formação do Partido Socialista, Lisboa, 5 a 7 de Maio.
- Formosinho, J. (1989c). As concepções do professor, texto para a Comissão sobre "A Condição do Professor".
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima L. (1988a). Princípios gerais da direcção e gestão das

escolas, *Documentos Preparatórios II* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento, Janeiro.

- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima, L. (1988b). Ordenamento Jurídico da direcção e gestão das escolas, *Documentos Preparatórios II* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.
- Formosinho, J., Fernandes A.S. & Lima L. (1988c). Entrevista ao *Correio Pedagógico*, (Suplemento), nº 16, Março.
- Formosinho, J., Fernandes, A. S. & Lima, L. (1988d). Entrevista ao *Jornal da FENPROF*, nº 44, Março-Abril.
- Lima, L. (1988). Modelos de organização das escolas básica e secundária - Para uma direcção democrática e uma gestão profissional, *Gestão do Sistema Escolar* (Comissão de Reforma do Sistema Educativo). Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento.

REFERÊNCIAS RELATIVAS À PROPOSTA DE
DIRECÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS

- Fontes Secundárias -

- Afonso, N. (1988). Administração escolar e democracia. *Aprender*, 6; 5-11.
- Alpoim, N. (1988). Dois modelos de gestão: duas concepções de democracia na escola. *Correio Pedagógico*, 16, Março (3º suplemento).
- Alves Pinto, C. (1988). Reflexão sobre o projecto de direcção e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário. *Correio Pedagógico*, 16, (3º suplemento).
- Barroso, J. (1988). Estratégias de reforma. *Seara Nova*, 18, 8-11, Junho-Julho.
- Graça, Vasco (1988a). 1º Ciclo do ensino básico - um projecto de gestão. *O Professor*, 106, 33-36, Abril.
- Graça, Vasco (1988b). Um desafio fundamental: gestão democrática. *Jornal de Notícias*, 10-05-88.
- Pires, E. L. (1988). Para uma administração escolar participada e eficiente. *Correio Pedagógico*, 16, Março (3º suplemento).
- Marques, R. (1988). As famílias sem voz. Suplemento do *J. L.*, 304, 3 a 9 de Maio.
- Meireles Coelho, C. (1988a). Autonomia para cada escola ou descentralização. *Jornal de Notícias*, 3-4-88.
- Meireles Coelho, C. (1988b). Organização e administração das escolas básicas. *Jornal de Notícias*, 6-4-88.
- Meireles Coelho, C. (1988c). Organização e administração das escolas secundárias. *Jornal de Notícias*, 7-4-88.

Sanches, M. F. C. (1987). Reformar o contexto da gestão das escolas secundárias: a voz dos conselhos directivos. *Revista de Educação* (Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa), 2, Vol. 1; 27-39.

DU SERVICE DE L'ETAT A LA COMMUNAUTE EDUCATIVE: UNE NOUVELLE CONCEPTION POUR L'ECOLE PORTUGAISE

Résumé - L'auteur présente deux conceptions organisationnelles de l'école - une école service local de l'Etat et une école communauté éducative. Il établit la relation entre ces deux conceptions et les modèles politiques et administratifs et analyse laquelle de ces deux conceptions préside à la proposition de la Commission de Réforme du Système Educatif concernant l'administration de l'école. L'auteur présente ensuite la désignation des divers corps constituants de la communauté éducative (enseignants, parents, élèves, etc.) pour le Conseil de Direction de l'école et analyse la fondation de légitimité de la participation de ces divers corps au niveau de la direction de la communauté éducative.

FROM A STATE AGENCY TO AN EDUCATIONAL COMMUNITY: A NEW CONCEPTION OF SCHOOL IN PORTUGAL

Abstract - The author presents two organizational conceptions of the school - school as a local state agency and school as an educational community. A relationship between school conceptions and political administrative models is established. It is then analysed which school conception influences the proposal of the Commission for Educational Reform on school government management. Then the author presents the methods of choice of the various bodies of the educational community for its Government Board (teachers, parents, students, a.s.o.) and analyses the type of legitimacy of the participation of those various bodies in the government of the educational community.

CONTRIBUTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DE ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA PELOS ALUNOS

Rui Armando Gomes Santiago
Escola Superior de Educação de Leiria, Portugal

Resumo - O autor apresenta um modelo de análise das representações da escola pelos alunos, construído a partir de elementos conceptuais retirados de alguns estudos já clássicos sobre as representações sociais e, dos resultados de uma sua investigação, cujo desenvolvimento foi enquadrado, em parte, por esses mesmos elementos. No modelo, as representações surgem como produto das influências sócio-familiares, institucionais e da história escolar do aluno; por sua vez, determinariam, em parte, a sua posição global perante a instituição escolar e a sua posição específica perante as diferentes situações do processo de ensino/aprendizagem e as que decorrem da própria organização da escola.

Num trabalho anterior (Santiago, 1986), analisámos as representações que os alunos com dificuldades escolares (Ensino Preparatório) têm da escola. Considerámos, que seria pertinente, não só conhecer o conteúdo das representações mas, igualmente, verificar até que ponto a sua organização, em sistemas de interpretação e acção, interferia no modo como o aluno se posicionava em relação aos diferentes aspectos, acontecimentos ou situações da vida escolar. Embora em fase exploratória, os resultados obtidos apontam para a dificuldade que os alunos em situação escolar difícil têm de se inserir de um modo optimizado, na realidade escolar. A qualidade das representações expressas deixa entrever as perturbações existentes nos diferentes processos de apropriação dessa mesma realidade: problemas de descentração em relação aos diferentes aspectos da vida escolar e, simultaneamente, problemas na definição pessoal de orientações na sua categorização.

Durante o desenvolvimento da nossa investigação confrontámo-nos com a inexistência de modelos de análise aplicáveis às questões que pretendíamos esclarecer. Os estudos de Gilly (1980) sobre as representações recíprocas professor/aluno, de Mollo (1979) sobre as representações pelos alunos do espaço/tempo na escola e de Bloom (1981) sobre as atitudes globais dos alunos perante a escola forneceram-nos, no entanto, indicações fundamentais para a resolução de determinados problemas conceptuais e metodológicos. Recorremos, ainda, a

investigações com objectos de estudo construídos fora do campo educativo, mas que propõem modelos de análise bastante completos quanto à posição dos sujeitos e dos grupos perante diferentes "objectos sociais" de representação. Citamos, entre outros, os estudos de Moscovici (1972) sobre as representações da psicanálise, de Kaës (1968) sobre as representações da noção de cultura, de Herzlich (1969) sobre as representações da saúde e da doença e, finalmente, de Chombart-de-Lawe (1971) sobre as representações da criança na literatura. Foi com base nos contributos dos trabalhos atrás citados e das conclusões da nossa própria investigação (Santiago, 1986) que construímos um modelo de análise das representações da escola pelos alunos (ver Quadro I).

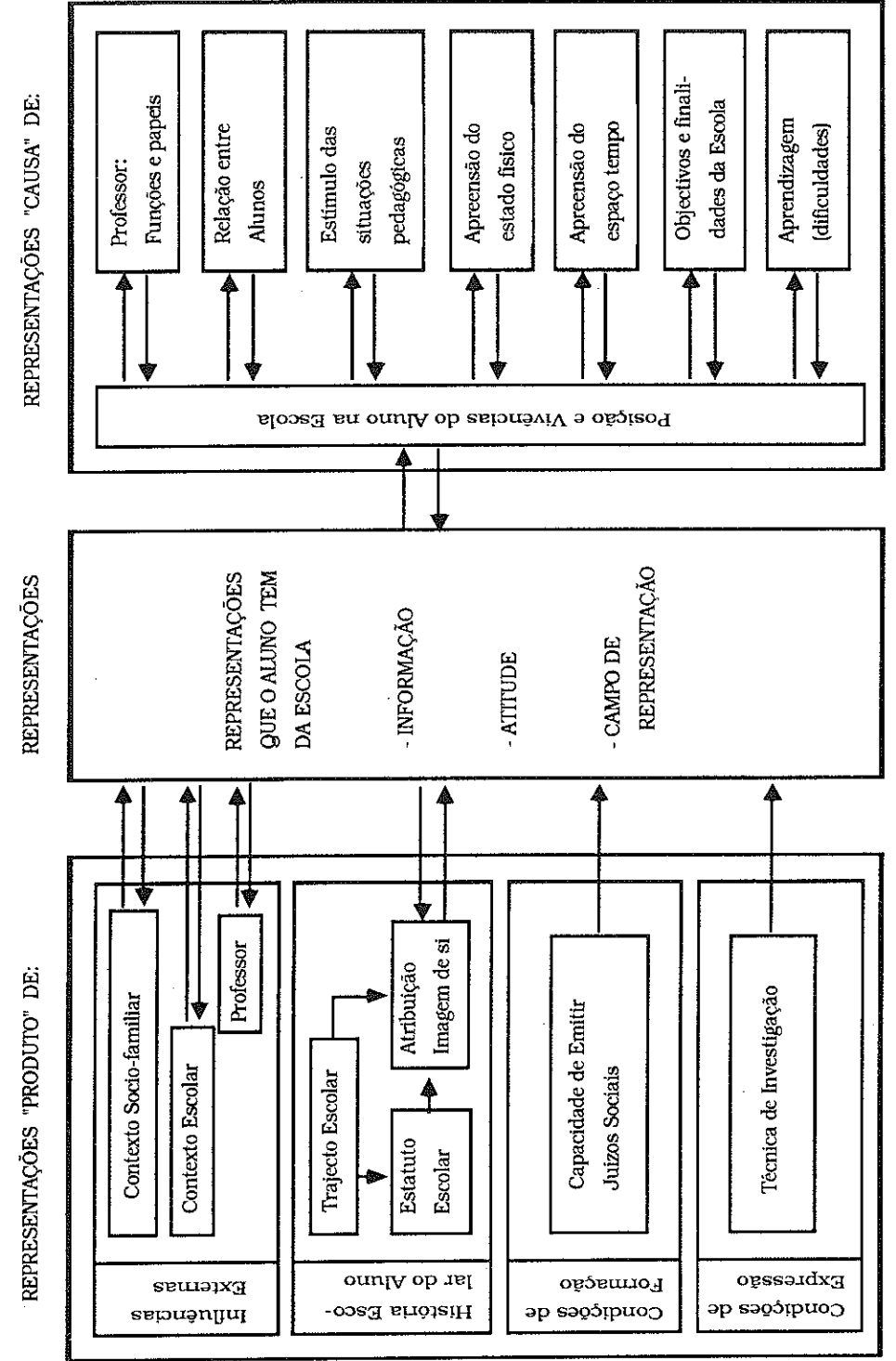
As representações dos alunos em relação à escola

A dimensão interactiva na formação e expressão das representações e a função destas na orientação das posições dos alunos perante a instituição escolar, são critérios suficientes para justificar a sua inscrição na problemática mais geral das representações sociais. A riqueza e a complexidade do conceito de representação social, apresentam-se como qualidades que permitem melhor apreender os significados contidos no discurso dos alunos. Contudo, esta condição, apenas se verificará se o discurso for entendido enquanto conjunto de propostas subjectivas de interpretação da realidade escolar, apoiadas em estruturas de conhecimento, de opiniões, de atitudes e de aspectos do imaginário.

Os autores pioneiros na definição de um modelo geral de análise das representações em vários campos de estudo (Moscovici, 1972; Herzlich, 1969; Kaës, 1968; Gilly, 1980) distinguem a representação processo da representação produto. A representação, enquanto processo de "construção mental do objecto" (Herzlich, 1972: 306), contribuiria para a edificação de modelos explicativos da realidade, ligados à experiência própria e actual do sujeito, à sua história individual e à história dos grupos e instituições sociais. Deste modo, influenciaria a estruturação do espaço subjectivo do sujeito pela sua ligação ao comportamento e às formas e modos de comunicação durante as interacções sociais. A representação processo, próxima da actividade psicológica de categorização social (Bruner, 1947; Tajfel, 1972) é difícil de investigar. Segundo Gilly (1980), esta situação deve-se à falta de instrumentos e técnicas formalizadas que possibilitem a apreensão da sua dinâmica de formação, em termos de fenómenos de ordem individual e colectiva.

Mas, a representação pode ser entendida igualmente como produto da actividade mental dos sujeitos, enquanto "corpo organizado de conhecimentos" (Moscovici, 1972, 28) utilizados na dinâmica de significação da realidade. Todavia, a representação produto só pode ser considerada em referência à representação processo, no sentido de se perceber como agem as circunstâncias e factos sociais, assim como os próprios fenómenos psicológicos, no desencadeamento das actividades de significação, categorização e acção dos sujeitos sobre os objectos. Aliás, o "produto" da actividade mental dos sujeitos, manifestado na expressão das representações em relação a um dado "objecto social", é apenas um momento, circunscrito no tempo, no processo normal da sua própria transformação, indiciador, contudo, das representações futuras.

Quadro I - Modelo de análise das representações da escola pelos alunos



A investigação das representações produto é, neste sentido, mais sincrónica do que diacrónica. O objecto de estudo não se constrói tanto com base na história passada do sujeito, mas mais em referência às suas experiências actuais de relação com os objectos, com as situações e com os outros sujeitos.

No quadro do presente modelo de análise interessar-nos-á, fundamentalmente, a noção de representação produto. Segundo Moscovici (1972) a representação seria um "universo de opiniões" (p. 67) contendo propostas, reacções e avaliações sobre um dado objecto. Kaës (1968), introduz a dimensão das crenças nesta definição. Ao "universo de opiniões" juntar-se-ia o "universo das crenças" (p. 32) sobre o objecto. Abric (1984), na nossa opinião, aprofunda mais a definição do conceito alargando o seu âmbito e procedendo, simultaneamente, à sua operacionalização: a representação constituiria, assim, um "conjunto organizado de informações, opiniões, crenças e atitudes relativas a um objecto ou situação dada" (p. 861).

Parece existir, entre os investigadores, um elevado grau de concordância quanto às hipóteses operacionais a reter no que concerne aos diferentes elementos (dimensões) que integram a representação produto. É normalmente aceite a proposta inicial de Moscovici (1972) sobre a existência de três dimensões: *informação, atitude e campo de representação*.

A dimensão *informação* integra a soma e a organização de conhecimentos que o indivíduo ou o grupo possuem sobre o objecto de representação, tanto do ponto de vista qualitativo como quantitativo (Herzlich, 1972; Kaës, 1968; Moscovici, 1972). A informação pode ser actual ou estar presente na memória e apresentar-se de maneira mais ou menos estruturada, com conteúdos estáveis (Syngery, 1984). A dimensão *informação* ultrapassa, nas representações da escola, o conjunto de conhecimentos expressos nas respostas dos alunos. Não existe só uma "realidade" escola, totalmente objectiva e por estes apropriada em maior ou menor grau, mas igualmente um conjunto de atitudes e opiniões sociais, que historicamente naquela se cristalizaram, imprimindo-lhe determinadas marcas que são fonte de influência para o discurso e comportamento do aluno. A totalidade da informação contida nas representações do aluno deve ser, deste modo, considerada enquanto conhecimento manifestado sob diversas formas, mesmo as mais simbólicas. Todos os elementos objectivos, os elementos expressivos e as potencialidades de reconstrução da realidade deverão ser considerados como conhecimento, obtido, é certo, a partir de fontes diversas, com origem pessoal, social ou institucional: trajecto escolar, discurso dos professores e pais, discurso dos *mass-média*, relação com os outros alunos, saberes transmitidos na escola, vivência da organização do espaço/tempo na escola, etc.

A *atitude* representa a orientação pessoal e global, em termos cognitivos, afectivos e sociais, dos sujeitos perante os objectos e as situações sociais. Kaës (1968: 33) aproximando-se das posições que assumem as atitudes como organizações duráveis dos processos motivacionais, emocionais, perceptivos e cognitivos, sublinha que aquela tem uma dupla função: regular o comportamento a partir dos estímulos e definir orientações para o objecto em termos afectivos e emocionais. Gilly (1980: 31) acentua, precisamente, a importância desta última função. Na avaliação do "objecto de representação", a atitude conotar-se-ia com os aspectos mais afectivos e

emocionais do sujeito, constituindo, por isso, a dimensão mais importante - e duradoura presente nas representações.

Privilegiamos, na análise das atitudes, todas as conotações avaliativas que se referem a tomadas de posição, qualificações e designações a propósito da escola em geral, de si como aluno em interacção com os outros, alunos e professores, e das diferentes situações vividas durante o processo de ensino/aprendizagem. Serão estas conotações avaliativas que melhor podem desvendar determinadas orientações no comportamento, bem assim como as características do investimento afectivo do aluno na escola, avaliado pelo grau de implicação nos diferentes aspectos da organização formal e informal desta: reacção ao desempenho de determinadas funções e papéis pelo professor, ao estilo de relações entre alunos na aula, na transição aula-recreio (e vice-versa) , às formas de estímulos pedagógicos, à organização do espaço/tempo e do espaço físico e aos objectivos e finalidades educativas da escola.

O *campo de representação* define-se no domínio das representações estruturadas, ou seja, num conjunto estruturado de opiniões, de crenças (Kaës, 1968) e de atitudes, que traduzem a atribuição de significados a aspectos precisos do objecto. Este processo pressupõe uma hierarquização dos elementos de representação, organizados num todo unitário, que se integram em sistemas representacionais e conjuntos de imagens já existentes, por sua vez, influenciando essa mesma hierarquização e as características da sua organização.

Alguns investigadores (Abric, 1984; Siano, 1981) insistem mais nas características estruturais do campo, onde cada elemento de representação teria mais significado pelo seu lugar na estrutura, do que pelos aspectos referentes à sua extensão e grau de abstracção. As representações estariam organizadas à volta de um núcleo central que constituiria o dispositivo que lhes dá coerência e significado global. "O núcleo central é o elemento gerador, organizador e estabilizador das representações sociais" (Abric, 1984, 61).

Sublinha Gilly (1980, 206), que dada a natureza e características dos instrumentos psicológicos utilizados na investigação, susceptíveis de induzir esquemas limitativos e sugestivos na expressão das representações, só de maneira parcial o campo destas poderia ser apreendido. Siano (1980, 206), consciente desta dificuldade, afirma a necessidade de se estudarem as representações em função da interdependência das dimensões que as constituem: 1) as propostas metodológicas de estudo terão de ser globalizantes permitindo a apreensão simultânea dessas dimensões; 2) a extensão do campo deverá ser definida em função da totalidade das informações fornecidas pelo sujeito; 3) a estrutura resultará de todas as relações de causalidade, associativas, restritivas e outras pertinentes que possam revelar as estruturas das representações.

A representação como produto

A construção da representação da escola pelo aluno é produto da influência: do contexto sócio-familiar, do contexto escolar, do trajecto escolar do aluno, do estatuto escolar e processos de atribuição de causalidade das dificuldades escolares, da capacidade de emitir juízos sociais e da técnica utilizada na indução das

representações.

a) Contexto sócio-familiar

Na formação das representações, para além da experiência individual, haverá que ter em conta as experiências grupais e colectivas dos sujeitos, ligadas a sistemas específicos de atitudes, expectativas e motivações existentes nos diferentes grupos sociais. A família proporciona às crianças sistemas de representações próprias, construídas a partir da experiência de formas vivenciais específicas e da reinterpretação de valores e normas sociais, influenciada, é certo, pela sua inserção no conjunto da estratificação social.

Alguns estudos comprovaram que, pelo menos ao nível do jardim de Infância e da Escola Primária, as influências da família seriam determinantes na formação das representações dos alunos em relação ao professor/educador e às diferentes situações escolares (Zarour & Gilly, 1981; Lecacheur, 1981). No ensino preparatório e secundário surgem já algumas divergências entre as representações dos alunos e das famílias (Gilly, 1980; De Ketele, 1981). A família, à medida que o aluno avança na sua escolaridade, perderia gradualmente o papel de mediadora nos processos de influência externa e, a escola, meio institucional mais próximo e envolvente, tornar-se-ia a causa principal dessa influência.

b) Contexto escolar

Pelas situações relacionais e de aprendizagem que propõe, a escola torna-se produtora de um universo específico de representações relativamente autónomas das existentes noutros meios institucionais. O aluno, com base em dados da sua experiência pessoal, selecciona nessas situações elementos para a formação das suas representações, tendo ainda em conta a percepção dos diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem, do meio ambiente escolar e das próprias finalidades educativas da escola. A selecção dos elementos, contudo, não se dá no vazio educativo ou na ausência de processos de influência na relação professor/aluno. A escola aparece também aos olhos do aluno através do discurso e comportamento do professor, estruturados, por sua vez, em função de determinadas normas e valores e mesmo modelos ideais de aluno e de escola (Mollo, 1978; 1979).

c) Influência do professor

A experiência adquirida da vida escolar e as referências sócio-familiares, fazem com que os alunos detenham determinados elementos de conhecimento e partilhem de valores e atitudes que muitas vezes escapam à influência do professor. No campo apenas das hipóteses, será legítimo supôr que as representações que os alunos têm da escola não são, exactamente, a reprodução das opções ou posições do professor, pelo menos ao nível do ensino preparatório e secundário, mas representações próprias fortemente influenciadas, é certo, pelos estatutos e papéis em jogo na relação educativa.

d) Trajecto escolar

A formação de representações da escola pelo aluno é influenciada pelas suas

experiências de sucesso/insucesso ao longo da escolaridade. Parece ser consenso entre diversos autores (Bloom, 1981; Gilly, 1980; Mollo, 1978; Robinson, 1978) o facto de o estatuto escolar atribuído ao aluno determinar a qualidade das representações expressas. Bloom (1981, 91), por exemplo, refere os efeitos negativos do insucesso nas características das atitudes do aluno perante a escola desde o início da escolaridade: a permanência de resultados negativos, teria como consequência o desenvolvimento de atitudes cada vez mais negativas que podem evoluir para a apatia. Mollo (1978, 103), por sua vez, considera que "o êxito escolar aliado a uma boa relação com o professor (...) confere ao conjunto do discurso (do aluno) a sua conotação positiva que pode atingir a euforia".

e) Atribuição e imagem de si

O aluno questiona-se sobre os motivos do seu êxito ou fracasso escolar, situando-os em si próprio, na escola ou nas diferentes situações do processo de ensino/aprendizagem. Em qualquer dos casos o processo de formação das representações seria afectado com sinais positivos, negativos ou neutros. Bloom (1981, 150) constata que as atitudes resultantes do insucesso tenderiam a estabilizar-se mais no pólo negativo do que no pólo positivo estendendo-se, gradualmente, a toda a instituição escolar. Se as experiências de insucesso forem frequentes, a dinâmica inverte-se e o aluno atribui-se a responsabilidade do insucesso.

É possível que a processos de atribuição interna corresponda uma imagem negativa de si e uma representação valorizante da escola; e a processos de atribuição externa corresponda uma imagem positiva de si e representações negativas e/ou neutras da escola. Para Perret-Clermont (1978), na situação de insucesso, parecem ser mais frequentes os casos de construção de uma imagem negativa de si a partir de processos de atribuição interna em referência a uma identidade interiorizada do "mau aluno".

f) Capacidade de emitir juízos sociais

A criança, a partir dos 11-12 anos, e em numerosas situações sociais, é capaz de uma boa descentração do "objecto social" de representação, bem assim como de analisar a realidade exterior envolvente (Gilly, 1980; Piaget, 1972; Vandeplas-Holper, 1979; Zarour & Gilly, 1981). A capacidade de emitir juízos sociais, distanciados e descentrados, manifesta-se, não só, no domínio de situações cognitivamente estruturadas, mas também, no domínio de situações sociais mais complexas nas quais se incluem sistemas de valores e juízos morais (Zarour & Gilly, 1981: 228).

g) Técnicas de investigação

As técnicas utilizadas na investigação das representações podem induzir respostas no sujeito a uma certa distância do objecto real da representação. Não são os processos normais de abstracção, distanciamento e descentração, que estão aqui em causa, mas uma eventual transformação das representações iniciais/actuais e/ou a sua alteração a partir apenas da mediação da técnica aplicada no momento da construção do discurso pelo sujeito. De facto, os conteúdos informativos contidos nas

técnicas podem levá-los a uma determinada selecção de informação que o afastem dos dados da sua experiência concreta com o objecto real, resultando deste processo, uma mudança nas representações iniciais.

A representação como "causa"

As representações, entendidas enquanto "causa", constituem um quadro de referência - cognitivo, afectivo e social - que orienta as posições dos alunos na relação com diferentes aspectos da vida escolar: funções e papéis do professor na sala de aula, relações entre alunos, estímulos pedagógicos oferecidos pela escola, vivência do espaço físico e do espaço/tempo, objectivos e finalidades da escola e problemas de aprendizagem.

a) Funções e papéis do professor

Gilly (1980) verifica a existência de factores de impressão geral, na representação dos professores pelos alunos, que após a escola primária assumem características mais cognitivas. Essas impressões situam-se, contudo, em duas dimensões diferentes: uma dimensão mais estável dos juízos sobre o professor, de certa forma independentes da situação de ensino; dimensões menos estáveis, mais ligadas às tarefas e à função institucional do professor em tal ou tal situação pedagógica.

b) Relação entre alunos

A posição dos alunos na instituição escolar define-se, igualmente, pela natureza e características da relação com os outros alunos no espaço aula, no espaço de transição aula/recreio e no recreio. Blouet-Chapiro (1978, 144-146) verificou, por exemplo, que nos primeiros contactos com o investigador, a única actividade em comum mencionada pelos alunos era o jogo no recreio. Este seria o espaço privilegiado de encontro, enquanto a sala de aula seria o espaço naturalmente reservado para a execução das tarefas escolares. Por outro lado, a natureza e organização destas influenciaria de forma determinante, a representação do "outro". Doise (1973, 196) constata que os conflitos que surgem das situações competitivas marcam, num sentido muito negativo, percepções, representações e atitudes dos sujeitos em relação ao "outro"; pelo contrário, nas situações de cooperação o "outro" é visto de forma mais favorável.

c) Estímulo das situações pedagógicas

As representações de diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem estruturam-se, a partir do confronto entre a experiência própria do aluno, em relação a esses aspectos, e os diversos discursos exteriores sobre a escola, as tarefas (organização e objectivos), o saber e os modelos ideais de aluno.

Segundo Mollo (1978) os alunos parecem ter algumas dificuldades em imaginar alternativas aos conteúdos e métodos pedagógicos, resultando tal fenómeno da qualidade dos reportórios de modelos que lhes são apresentados do exterior (escola, professores e pais). Para o mesmo autor, o conformismo verificado não seria mais do que a mediação na relação representação/comportamento, ou seja, de certa maneira,

uma estratégia, um "modo de interiorização" e "adaptação" a esses mesmos modelos e às práticas que deles decorrem (p. 23 e ss.).

d) Apreensão do espaço físico e tempo

As referências ao espaço físico nas representações da escola são uma constante. O espaço físico é contado de uma forma ideal, tal como deveria ser, ou de uma forma "real", tal como ele é actualmente percebido pelos alunos, com características positivas e negativas (Santiago, 1986).

A representação do espaço/tempo liga-se ao modo de apreensão e à vivência quotidiana dos ritmos escolares impostos aos alunos. Estes ritmos escolares são, muitas vezes, pautados por "sinais - ordem" que marcam a transição entre os diferentes espaços escolares e os momentos de passagem a desempenho de papéis diferentes (Mollo, 1978): entrada na escola, entrada na aula, mudança de aula/actividade, mudança de matéria e de professor, recreio, saída da escola ...

e) Objectivos e finalidades da escola

A escola, no plano das suas finalidades, aparece frequentemente aos olhos do aluno como uma actividade integrada e aceite (Santiago, 1986). De Ketele (1981) constata que os alunos (ensino secundário) atribuem uma grande importância à formação de conhecimentos como suporte para a ascensão na vida profissional; contudo, estimam, igualmente, que a criatividade e as acções tendentes a promover a formação pessoal não são consideradas no currículo e na organização pedagógica escolar.

f) Aprendizagem (dificuldades). Interessa-nos reter para o nosso modelo de análise as questões ligadas aos processos de atribuição interna e externa de responsabilidade pelo sucesso/insucesso escolar. As representações podem parcialmente ser "produto" ou "causa" deste processo, tendo em conta o "capital sistemas de representação" à entrada na escola e a sua modificação ao longo da escolaridade.

Considerações finais

O modelo apresentado é naturalmente exploratório e susceptível de ser completado ou reestruturado em função dos contributos de investigações no mesmo campo ou campos afins. No plano da sua utilização, será ainda necessário ter em conta a natureza e as características das diferentes situações encontradas no terreno da investigação, mormente quando estas não são parcial ou totalmente estruturadas pelo investigador. No trabalho de investigação citado no início deste artigo (Santiago, 1986) enquadrado, em parte, pelo modelo aqui apresentado, confrontámo-nos com a impossibilidade de controlar diferentes variáveis que não deixaram de influenciar os resultados obtidos, nomeadamente:

- variáveis relacionadas com a fase etária de desenvolvimento dos alunos seleccionados para participar na investigação;

- variáveis relacionadas com as "competências linguísticas" e as "competências de descodificação" das tarefas (leituras de imagens) propostas como indutoras das representações;
- variáveis ligadas à origem sócio-cultural e "modos de vida" dos alunos, tendo em conta a sua zona de residência - "Espaço Urbano" e "Espaço Rural";
- variáveis decorrentes da organização e "estilo" pedagógico da escola e das diferentes turmas, onde os alunos desenvolviam as suas actividades.

É, no entanto, nossa opinião que, na sua forma actual, as propostas interpretativas contidas nas várias componentes do modelo ajudam a perceber melhor os mecanismos psicossociológicos -individuais e colectivos- em causa na relação do aluno com a realidade socio-institucional "escola". A análise da sua posição perante esta é um lugar de convergência na procura de uma articulação entre o psicológico e o social em referência a problemáticas diferentes, mas interrelacionadas, tais como a representação do outro (real, imaginário ou implícito), a representação de si/imagem de si, as representações colectivas, os fenómenos de categorização social, a motivação, expectativas e valores e os processos de influência social.

No plano da pertinência do modelo, quanto a um aumento de qualidade das práticas educativas, o conhecimento das representações que o aluno tem da escola, pode contribuir para uma melhoria das intervenções do professor, com base, não só, na análise das necessidades educativas do aluno, mas também, num trabalho de reconstrução pessoal das atitudes que suportam essas mesmas intervenções. Mas as representações não são só mediadoras da relação; deveriam igualmente ser retidas no balanço dos recursos que os alunos possuem para enfrentar a vida escolar e servir de critério de avaliação da eficácia das medidas educativas gerais quanto aos aspectos pedagógicos da organização das escolas e à definição de determinados objectivos e finalidades do sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- Abric, J. C. (1984). L'Artisan et L'Artisanat: Analyse de contenu de la structure d'une représentation sociale. *Bulletin de Psychologie*, 37, 861-875.
- Bloom, B. S. (1981). *Características humanas e aprendizagem escolar, uma concepção revolucionária para o ensino*. Rio de Janeiro: Globo.
- Blouet-Chapiro, R. (1978). *As relações humanas na aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bruner, J. S. & Goodman (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 42, 33-34.
- Chombart-de-Lawe, M. J. (1947). *Un monde autre: L'enfance*. Paris: Payot.
- De Ketele, (1981). Representations qu'ont de l'école les parents, élèves et professeurs de l'enseignement secondaire. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 2-3, 59-96.
- Doise, W. (1973). Relations et représentations intergroupes. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction*

à *la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse (p. 194-211, Tome II, Col.: Sciences Humaines et Sociales).

- Gilly, M. (1980). *Maitre-Élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris: P.U.F.
- Herzlich, C. (1969). *Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale*. Paris: Mouton.
- Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse (p. 302-325, Tome I, Col.: Sciences Humaines et Sociales).
- Kaes, R. (1968). *Images de la culture chez les ouvriers français*. Paris: Ed. Cujas.
- Mollo, S. (1978). *Os mudos falam aos surdos*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Moscovici, S. (1972). *La psychanalyse, son image et son Public*. Paris: P.U.F.
- Perret-Clermont, A. N. (1978). Processos psicológicos e insucesso escolar. *Análise Psicológica*, II, 1, 69-81.
- Piaget, J. (1972). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Robinson, W. P. (1978). O desinteresse escolar no ensino secundário. *Análise Psicológica*, II, 23-32.
- Santiago, R. A. (1986). *Representação da escola em alunos na situação de insucesso escolar*. Aveiro: Univ. de Aveiro (Tese de Mestrado não Publicada).
- Siano, V. (1981). Représentation de l'école et du système social englobant chez les paysans: problématique, méthodologie, et premiers résultats. *Bulletin de Psychologie*, 37, 155-164.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In Moscovici (Ed.), *Introduction à la Psychologie Sociale*. Paris: Larousse (272-301, Tome I, Col.: Sciences Humaines et Sociales).
- Vandeplas-Holper, C. (1979). *Éducation et développement social de l'enfant*. Paris: P.U.F.
- Zarour, M. & Gilly, M. (1981). Compétences attribués aux adultes par des élèves en fin de scolarité primaire. *Bulletin de Psychologie*, 35, 228-241.

CONTRIBUTIONS POUR LA CONSTRUCTION D'UNE MODELE D'ANALYSE DES REPRESENTATIONS DE L'ECOLE PAR LES ELEVES

Résumé - L'auteur présente un modèle d'analyse des représentations de l'école par les élèves, construit à partir d'éléments conceptuels retirés de quelques études, déjà classiques, sur les représentations sociales et, des résultats d'une recherche personnelle qui a été, en partie, encadrée par ces mêmes éléments. Dans le modèle, les représentations se forment en tant que produit des influences socio-familiales, institutionnelles et le l'histoire scolaire de l'élève; à leur tour elles déterminent, en partie, leur position globale vis-a-vis de l'institution scolaire et, leur position spécifique vis-a-vis des différentes situations du processus d'enseignement/apprentissage et de celles qui découlent de l'organisation même de l'école.

CONTRIBUTION TO THE CONSTRUCTION OF A MODEL TO ANALYSE STUDENTS' SCHOOL REPRESENTATIONS

Abstract - The author presents a model of analysis of students' school representations. The design of this model was based on conceptual elements, taken from some classical studies about social representations, and on the results of one of the author's studies, being its development, in part, supported by those same elements. In the model, the representations are regarded as a product of the social-familiar and institutional influences as well as of the students' school experience. Those representations would determine both the students' global position facing different situations related to the teaching/learning process and those that derive from the school organization.

A ENTRADA NA ESCOLA PRIMÁRIA: SIGNIFICADO(S) PARA A CRIANÇA E SUA FAMÍLIA

Ana Paula Relvas

Universidade de Coimbra, Portugal

Madalena Alarcão

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo - Neste artigo as AA. discutem a importância do momento da entrada na escola primária para dois dos principais protagonistas: a própria criança e a sua família. Na família, aquele é vivido como uma crise normal e normativa, como uma mudança que se impõe mas que implica todo um conjunto de dificuldades, inerentes às ameaças do desequilíbrio e um esforço de renegociações e readaptações recíprocas. Para a criança, numa forma ambivalente, significa a partilha do poder do adulto (saber) mas também a saída do meio protegido. A conquista do grande objectivo desta fase - a aprendizagem - é contextualizada na fase de latência: a finalizar o enunciado das suas principais características abordam-se as dimensões em que a escola (instituição, professor, colegas) mais pode ajudar a criança no seu movimento progrediente de crescimento. Em todo este processo há uma constante interacção pelo que a maleabilidade familiar e o adequado desenvolvimento individual da criança são condições essenciais para que a escola assuma plenamente o seu papel positivo de motor de evolução.

Com o objectivo de tratar um tema vasto e com tantas repercussões como é a entrada na escola primária, é possível determinar diversas vias de abordagem; a opção por uma delas prende-se, basicamente, com o público a que se destina - pais, professores, médicos, psicólogos, etc. - e com a perspectiva teórica e experiência prático-clínica dos próprios autores.

No caso vertente, e ponderado estes factores, optou-se por uma reflexão acessível a uma camada de público o mais lata possível - desde educadores a técnicos especializados - pondo a tónica na chamada "normalidade" do desenvolvimento. Com efeito, é preferível que a focalização na vertente psicopatológica do tema, surja, em termos de divulgação, sequencialmente a uma análise do processo normal. Ali, mais do que nunca, "cada caso é um caso", o que implica o perigo da generalização e de uma certa inutilidade... Por outro lado, na nossa experiência clínica duas vertentes do tema surgem como fundamentais: a função e significado da entrada na escola para a

criança, mas também, o seu valor para a família. Não querendo aspectos, na realidade indissociáveis, tratá-los-emos de forma independente, na medida em que o seu alcance, teórico e prático, o justifica.

É frequente ouvir dizer que a entrada da(s) crianças(s) na escola é um dos momentos mais importantes na vida duma família; é um momento que a enche, particularmente aos pais, de orgulho... e medo

Esta afirmação, banalidade e lugar comum, sintetiza de algum modo aquilo que o acontecimento significa em termos do vivido familiar. Como tal, requer uma reflexão que, se impõe, se inicie pela compressão do que é e como funciona a família.

Na nossa perspectiva, isto é, dum ponto de vista sistémico, aquela é, por definição, um sistema social natural e, por isso, aberto e auto-regulado; por outras palavras é um conjunto de pessoas, unidas por laços sanguíneos e/ou afectivos, em interacção contínua. É uma totalidade, no seio da qual se estabelecem normas próprias e específicas de funcionamento - as normas e os padrões transaccionais (Andolfi, 1981; Palazzoli *et al.*, 1978). O comportamento de cada um dos seus membros interage com os dos outros, modificando-os; no entanto, é também o resultado dessa interacção - são os circuitos de *feed-back*, determinantes duma causalidade circular (Watzlawick *et al.*, 1972). As funções e os papéis de cada um, a forma como são experienciados e vividos são, afinal, a expressão da complementaridade relacional que permite que a família exista e se mantenha. Ser mãe, pai ou filho não é somente uma determinação biológica: é, também, a sua assumpção funcional e relacional na totalidade familiar.

Esta complementaridade dá unidade à família, fornece-lhe uma espécie de "pele psíquica" que se assume como um dos seus *organizadores* (Eiguer, 1981) (1). Para que a "pele psíquica" possa ser sentida, transmitindo coesão e segurança, as funções, papéis e jogos transaccionais que lhes são inerentes, terão que ser claros e previsíveis.

Adquire-se, deste modo, a estabilidade necessária ao equilíbrio de qualquer família. Este não pode ser nunca estático e imutável, pois rigidificaria o sistema e, para que a família evolua, é imprescindível uma alternância entre movimentos tendentes para a estabilidade (homeostase) e movimentos no sentido da mudança (morfogénese) (Watzlawick *et al.*, 1972). Os momentos de mudança que finalmente irão possibilitar o novo e desejável equilíbrio, convertem-se nas *crises normais e normativas da vida familiar*, nas quais se enquadra a entrada na escola (Minuchin, 1979).

Este processo dialéctico, se bem que fácil de descrever e de compreender, é vivido pelas famílias com maior ou menor dificuldade, mas sempre com o dispêndio de uma certa quantidade de energia, necessária à implementação da mudança.

Como decorre do que foi dito, mesmo que só um elemento da família se apresente como aquele que tem que mudar, a verdade é que os restantes têm que o acompanhar nesse movimento; têm, também, que alterar os seus comportamentos a fim de que a complementaridade se mantenha, embora com outras regras. Os papéis e funções até aí definidos e adequados serão, por meio de *feed-backs* contínuos, corrigidos e reajustados. No tempo, por vezes longo que medeia entre o início deste processo e o seu *términus*, a família sente a ameaça da ruptura, do desmembramento ... A mudança é, deste modo, vivida sempre como um perigo, já que não se descortinam, à partida, os custos da perda do equilíbrio. Como num *puzzle*, em que o contorno duma das peças foi

alterado, exigindo o reencaixe de todas as peças envolventes, quanto esforço e precisão são necessários à família em crise!...

Certos momentos-chave de mudança, de crise portanto, ocorrem ordenadamente na família, determinados pelo evoluir do seu ciclo de vida: o 1º é o próprio casamento, início da nova família nuclear; o 2º é o nascimento dos filhos, o 3º a entrada na escola, o 4º a adolescência, o 5º o seu casamento, o 6º a morte de um dos cônjuges da 1ª geração e, finalmente, a morte do outro cônjuge que põe termo a essa família nuclear.

Neste contexto situa-se parte da importância e significado da entrada na escola: ela é o "motor" de uma dessas *crises normais* do desenvolvimento da família; implica alterações de hábitos e horários, novas responsabilidades, o que gera a renegociação dos padrões transaccionais.

A entrada na escola reveste ainda, para a família, um outro significado: no reestabelecimento do equilíbrio e segurança joga papel de relevo a realização (ou não) das expectativas familiares, atribuídas àquela criança, como seu prolongamento.

Os filhos assumem, na família, um papel de continuidade, expresso tanto no interior como no exterior do sistema. A criança inicia a sua socialização "a sério" com a entrada na escola, assumindo-se como um emissário e espelho da família(2) - daí que se ouça "vê como te portas! Olha o que o Sr. Prof. vai pensar de nós"; daí o cuidado com o vestuário e outros pormenores; daí, em muitos casos, o fantasma do insucesso escolar. A criança é, deste modo, agente dos ideais da família; a escola tem que existir para que a família dela retire, a partir da crise, a evolução necessária.

Como se enquadra a criança nesta "exigência"? Que armas traz consigo para o mundo exterior? O que lhe proporciona a escola para que possa dar resposta ao seu novo papel?

A entrada na escola primária é vivida de forma bastante ambivalente pela criança: por um lado, ela significa a possibilidade de partilha de um poder - aquilo que os adultos sabem -; por outro, implica a renúncia a uma relação privilegiada com a mãe e a um mundo onde, apesar da interdição e da lei recentemente introduzidas pelo pai, muito é ainda consentido e tolerado. Convém referir que nós próprios, adultos, reforçamos esta ambivalência apresentando a escola quer como um tesouro e uma promessa (de crescimento) quer como uma ameaça (de disciplina). Se o desenvolvimento psico-afectivo se processou sem atropelos nem complicações, a criança estará, contudo, preparada para esta nova fase da sua vida e muito particularmente para a realização do seu grande objectivo que é o da aprendizagem.

Com efeito, se a entrada na latência (3) foi efectiva e a situação edipiana bem equacionada, a criança interiorizou *imagos* parentais bem definidos, identificou-se ao pai do mesmo sexo e foi capaz de estabelecer diferenças importantes como por exemplo a dos sexos e a das gerações. A relevância deste último aspecto radica no facto de o próprio conhecimento se fundar na percepção e compreensão do que é semelhante e do que é diferente, do que sou eu e do que és tu (4).

A partir deste momento, a criança começa a ter prazer em manipular uma grande quantidade de material cultural: embora ainda goste de receber bonecas ou carrinhos, expressa enorme satisfação quando lhe dão livros, lápis, canetas ou outro material didáctico. Ao deslocar a sua curiosidade de assuntos ou conteúdos

nitidamente sexualizados para o conhecimento do mundo exterior, a criança torna-se capaz de comparar, distinguir e decompor, o que nos mostra como a "apetência" e possibilidade de aprender estão estreitamente ligadas ao seu vivido relacional, passado e presente (5).

Apesar desta "abertura", a aprendizagem não é uma empresa fácil para a criança que tem que mobilizar todas as suas energias, apoiando-se, tanto quanto possível, no mundo que a rodeia. Na tentativa de auto-regulação e controle das novas relações e tarefas a realizar, das exigências que elas implicam e também do corpo que está a crescer, ela busca imensa ajuda em toda uma série de actividades e jogos que, nesta fase, se sucedem numa cadência contínua e ocupam um lugar de destaque - lengalengas infundáveis, jogos de palavras, macacas, saltos de corda, colecções.

Neste percurso, os colegas desempenham um papel de relevo na entre-ajuda e suporte de que a criança necessita, tanto mais que se esbateu fortemente o suporte parental, como resultado do novo equilíbrio familiar anteriormente apontado.

É habitual considerar que a fase de latência comporta dois sub-períodos, facilmente observáveis em diferenças comportamentais tais como a maior calma, tranquilidade, ponderação e desempenho intelectual que habitualmente caracterizam os alunos dos 3º e 4º anos de escolaridade.

Entre os 5 e os 8 anos os mecanismos de auto-regulação que a criança desenvolve são ainda recentes e pouco fiáveis; como tal podem observar-se regressões temporárias que a levam a centrar-se nos seus conflitos intra-psíquicos e a tornam mais dependente. É o caso, por exemplo, do bom aluno que repentinamente se apresenta pesaroso, achando que o professor não gosta dele, querendo ficar em casa e inventando todas as desculpas (até uma febre se necessário for) para a mãe ficar junto dele; paralelamente, e como se de repente tivesse ficado estúpido, este bom aluno torna-se temporariamente incapaz de responder positivamente às solicitações escolares. Subitamente tudo volta ao normal, com excepção para os casos em que a situação descrita seja o sintoma de um quadro clínico mais geral e mais grave.

Entre os 8 e os 10 anos, a criança apresenta-se mais segura e contente consigo própria e com o universo que a rodeia, menos consciente do seu sofrer; investindo mais os conflitos exteriores do que os intrapsíquicos, está mais liberta para aprender. Em termos familiares, neste momento, a nova estabilidade está completamente instalada.

Tentamos tornar claros os movimentos psíquicos mais importantes da criança em fase de latência: essencialmente progredientes, implicam renúncias e substituições, necessariamente acompanhados de algum sofrimento que a escola deve compensar por intermédio de uma resposta adequada. Inicialmente, a escola deve prolongar a função materna de suporte e segurança. Ao fazer da aprendizagem e do conhecimento uma exigência, reassegura a criança no seu movimento de dessexualização do pensamento; ao introduzir e fazer cumprir a lei e a norma dá continuidade e aplicação à lei recentemente introduzida pela figura paterna (6).

Uma segunda ajuda que a escola deve prestar à criança é a de lhe permitir uma comunicação qualitativamente diferente por intermédio de uma verbalização cada vez mais elaborada. Nesta fase do desenvolvimento, a linguagem verbal, como instrumento de comunicação, é preferida aos gestos, aos choros e aos gritos próprios da

criança mais pequena: torna-se mesmo fonte de prazer pelo que aparece frequentemente nesta idade o gosto pelas palavras difíceis, pelos jogos de palavras e charadas.

Através do desenvolvimento da linguagem e da aquisição de novos conhecimentos, a escola satisfaz também a criança num outro aspecto: permite-lhe a existência dum objecto em comum com o adulto - o saber. Com o professor, ela participa na construção desse saber que se torna comum e absoluto (7) e que a satisfaz narcisicamente, compensando-a das perdas que sofreu.

Convém acentuar, a respeito desta noção do saber, que para que a actividade de pensar constitua um campo privilegiado de intervenção da escola junto do Eu da criança, ajudando-a a desenvolvê-lo, é necessário que:

- na socilitação que a escola faz à actividade de pensar, se esforce para permitir à criança o reconhecimento de antigos prazeres, mostrando-lhe a sua insuficiência no novo contexto da realidade;
- a escola confira à aprendizagem um sentido e um significado. Lembremo-nos, a este propósito, das múltiplas colecções (de latas, cromos, caixas de fósforos, etc.) que estas crianças gostam de fazer; para nós muitas vezes injustificáveis, elas constituem, no entanto, uma forma de integração de novos conhecimentos. Quando estes são excessivos, a criança tem de se agarrar àquilo que já conhece e domina para, de novo restabelecido o equilíbrio, se poder "abrir" a novas aquisições.

Uma outra ajuda oferecida à criança em latência é o desenvolvimento de relações menos possessivas, geradoras de uma nova distância (entre ela e os pais, entre ela e os próprios colegas e o professor), importante para o investimento do conhecimento.

Finalmente, não poderemos esquecer a importância do papel do professor neste auxílio que a escola deve oferecer à criança em desenvolvimento. Vimos anteriormente como nesta fase ela anda à procura de um novo objecto. O professor é o primeiro objecto que encontra na sua saída do meio familiar, pelo que é inicialmente investido como substituto da mãe e do pai, como aquele que protege e ajuda: surgem então sentimentos e afectos positivos. Contudo, o professor, dada a sua função, tem uma "ordem" para fazer respeitar e um saber a transmitir, o que vai despertar, na criança, uma certa ambivalência, misto de sentimentos de amor e ódio. Nota-se, pois, que ela necessita de apoio: o seu egocentrismo exige receber algo do adulto. Se este é, ele próprio, egocêntrico, se capta ou rejeita, é sentido como gerador de insegurança e vivido como antipático. O educador deve, com efeito, ter atingido uma maturação adequada do seu desenvolvimento de modo a estabelecer uma relação válida e construtiva para o aluno. Por vezes, isso não acontece, aquele sente como um ataque pessoal as reacções dos alunos e utiliza-os para satisfazer as suas próprias necessidades - é o caso dos professores gozados. Pelo contrário, é a sua disponibilidade afectiva, juntamente com a sua constância de humor, que o torna um professor simpático e um modelo a imitar.

Ao concluir, diríamos, como já foi afirmado, que onde existe uma criança em fase de latência tem que haver uma escola. Ficou expressa a interacção existente e

necessária entre as vicissitudes de desenvolvimento individual e familiar: o desenvolvimento da criança, no sentido da autonomia, é uma resposta tanto às suas próprias necessidades como às de evolução do sistema familiar. A entrada na escola e a própria escola apresentam-se, neste contexto, como uma resposta teoricamente adequada.

As dificuldades surgidas neste momento, e mesmo o insucesso escolar, podem provir, então, tanto dos possíveis entraves no desenvolvimento individual e/ou familiar como do desconhecimento e/ou ignorância, por parte da escola, das suas funções e pedido(s) da(s) criança(s) e famílias que acolhe.

NOTAS

- (1) A "pele psíquica" da família é transposta, ao nível físico, para a própria habitação; esta reenvia a uma identidade corporal da família dando resposta às ameaças de desmembramento sentidas pelo grupo. Constituem-se, desse modo, em organizadores inconscientes da família, elementos que lhe fornecem coesão e lhe permitem a aquisição duma identidade. A organização espacial do lar reflecte, então, a distribuição dos papéis e funções na família, bem como a sua complementaridade (p. ex. o quarto do filho mais novo, junto do dos pais; o quarto dos pais ao topo do corredor, etc.).
- (2) Os sistemas familiares têm 2 tipos principais de funções: uma *função interna*, pela qual se deve assegurar a protecção e o crescimento/emancipação dos membros, e uma *função externa* de adaptação dos seus elementos à cultura em que se inserem bem como da sua transmissão às gerações seguintes (Gonçalves, 1980). A entrada na escola é o 1º grande momento de avaliação do cumprimento da função externa, mas requer que ao nível interno se tenha processado um adequado desenvolvimento. É, então, um teste à capacidade funcional global da família.
- (3) Latência é o "período que vai do declínio da sexualidade infantil (5/6 anos) até ao início da puberdade e que comporta um tempo de paragem na evolução da sexualidade. Deste ponto de vista observa-se uma diminuição das actividades sexuais, a dessexualização das relações de objecto e dos sentimentos (...), o aparecimento de sentimentos como o pudor e a vergonha e de aspirações morais e estéticas. Segundo a teoria psicanalítica, o período de latência tem a sua origem no declínio do complexo de Édipo; corresponde a uma intensificação do recalçamento - que tem como efeito uma amnésia relativa aos primeiros anos - e a uma transformação dos investimentos dos objectos em identificação aos pais e a um desenvolvimento das sublimações" (Laplanche & Pontalis, 1968, p. 220). Concretamente, a criança deixa de nos bombardear com questões do tipo "como é que nascem os bebés?", "o que sai do ovo?", "o que é aquela 'coisinha' que ele tem+" para nos perguntarem "como se escreve o A ou o I da pinta?", "como se faz o 4 ou o 5?", "o p e o a lê-se pá?".
- (4) Assim se explica que os programas de iniciação à escolarização visem a consolidação das noções básicas da diferença entre o dentro e o fora, o grande e o pequeno, o alto e o baixo, o grosso e o fino, o muito e o pouco, a esquerda e a direita, o em cima e o em baixo, o atrás e o à frente, o todo e a parte, o conjunto e o elemento único.

- (5) É, então, compreensível que a criança tenha mais dificuldades em dividir do que em somar ou multiplicar.
- (6) É a necessidade desta dimensão securizante da escola que explica os enormes falhanços de uma pedagogia demasiado liberal, tão ou mais nociva do que uma educação excessivamente autoritária.
- (7) Pode, assim, entender-se a crença da criança na infalibilidade absoluta do professor.

REFERÊNCIAS

- Andolfi, M. (1981). *A Terapia Familiar*. Lisboa: Ed. Vega Universidade.
- Berge, A. (1976). *A higiene mental na escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chiland, C. (1976). *L'enfant de six ans et son avenir, Étude psychopathologique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Eiguer, A. (1981). Les organisations inconscients de la famille, ce que la thérapie familiale nous apprend sur son organisation. *Cahiers Crit. de Ther. Fam. et de Prat. de Rese.*, 415, 33-46.
- Gonçalves, P. (1980). Introdução ao Estudo da Família numa perspectiva sistémica. *O Médico*, nº 1499, ano 31, vol. 95, pp. 411-428.
- Laplanche, J. & Pontalis, J. B. (1968). *Vocabulaire de la Psychanalyse*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mauco, G. (1978). *Psicanálise e Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- Minuchin, S. (1979). *Familles en thérapie*. Paris: Delarge.
- Palazzoli, M. S. et al. (1978). *Paradoxe et Contre Paradoxe*. Paris: ESF.
- Terrier, B. (1975). *Une école pour oedipe*. Toulouse: Ed. Privat.
- Watzlawick, P. et al. (1972). *Une logique de la communication*. Paris: Ed. Seuil.

L'ENTREE A L'ECOLE PRIMAIRE SIGNIFICATION(S) POUR L'ENFANT ET SA FAMILLE

Résumé - Dans cet article les auteurs discutent l'importance de l'entrée à l'école primaire - envisagée comme un moment du développement - pour deux des principaux protagonistes: l'enfant, lui-même, et sa famille. Dans la famille, ce moment est vécu comme une crise normale et normative, comme un changement obligatoire qui met en jeu les difficultés engendrées par les menaces de déséquilibre, et qui engage des efforts de renégociation et de réadaptation réciproques. Pour l'enfant, il représente le partage du pouvoir de l'adulte (c'est à dire, le savoir) d'une part, et la sortie d'une milieu très protecteur, d'autre part. Pour mieux comprendre la conquête la plus importante de cette phase du développement, on parle de quelques unes de ces caractéristiques ainsi que des aides que l'école (institution, professeur, camarades) peut fournir à l'enfant. Dans tout ce processus, nécessairement interactif, la plasticité familiale et le développement individuel normal de l'enfant sont des conditions essentielles pour que l'école puisse avoir un rôle positif et dynamique au niveau de l'évolution.

GOING TO PRIMARY SCHOOL: ITS MEANING TO THE CHILD AND HIS FAMILY

Abstract - The authors discuss the importance of the school entrance to the child and his family: to the family it means a normal crisis, a need for changing but also a lot of difficulties related to the necessary rearrangements and compromises. To the child, in an ambiguous way, it means the possibility to share the power of the adult (Knowledge) but also the loss of a protecting environment. Learning, as the main aim of this phase, is seen in the context of the latency movements, and related to several school dimensions (the institutional one, the role of the teacher and the meaning of the peer group). Finally, the importance of the interaction between the familial and individual movements in this process is pointed out.

COMPARISONS OF STUDENT EVALUATIONS OF CAI SOFTWARE

James A. Parker, Michael Barry & Brenda Exner
University of West Florida, U.S.A.

Abstract - At least one measure of personality indicates that student individuality may not make that much difference when using certain software. A new study conducted in a public school indicates that both the sensing and intuitive personality type tend to prefer problem solving computer assisted instruction (CAI) to programs designed for drill and practice.

The Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), based upon the theory of personality by Carl Jung, uses the terms "sensing" and "intuitive" to indicate an individual's preference for a particular mode of perceiving data. Sensing is defined as perceiving (or gathering data) through the five senses. The sensing type tends to be very realistic and factually oriented. Intuition is defined as perceiving through the sixth sense or intuitive process and this person will tend to be very imaginative often with a unique display of originality.

Research for a study conducted in 1974 by Natter and Rollins indicated that the sensing type showed a preference for concrete experiences and tended to become uncomfortable when required to deal with highly complex, abstract, theoretical or imaginative situations. Further, the intuitive type showed a natural interest in tasks requiring the discovery of a solution to a complex situation (McCaulley and Natter, 1980).

Our study indicated that, contrary to the findings of Natter and Rollins, the sensing individual, like the intuitive, also shows a preference for participation in tasks requiring problem solving strategies and that no strong preference for drill and practice activities was indicated by this type.

Method

Students in five classes, grades 4-6 in an Escambia County, Florida Elementary School were selected to take the MBTI and to receive specific instruction on the

computer. A total of 146 students, 66 males and 80 females, completed the study.

Each student was provided access to an Apple II microcomputer terminal and two computer programs. One of the computer programs was a drill and practice activity and the other was a problem-solving/simulation activity.

The drill and practice activity consisted of simple instructions presented by the computer for working through the specific problems displayed by the computer before additional problems were introduced.

The problem-solving activity consisted of a presentation of a series of problems or situations by the computer which required the student to analyze the situations and resolve the problems.

After the students experienced both programs, they were asked to indicate their preference of the two programs by marking their choice in a log book.

Results

From the population of 146 students in grades in grades 4-6, 100 students chose problem-solving as their choice of the two CAI programs and 46 students indicated a preference for the drill and practice CAI program. From the results of the MBTI, 89 of the 146 students were shown to be sensing types with the remaining 57 students indicating a preference for intuition.

Of the sensing students, 58 (65.17%) chose the problem-solving software as the preferred CAI program with 31 (34.83%) indicating a preference for the drill and practice program. Of the intuitive students, 42 (73.68%) chose the problem solving software as the preferred CAI program with the remaining 15 (25.32%) indicating a preference for the drill and practice program.

Discussion

This study indicates that both a majority of sensing and intuitive types preferred problem-solving as a CAI program. Perhaps the simulated nature of the specific problem-solving computer program related directly to either sensing or intuition, or that a majority of all types in this study tended to dislike drill and practice. As the popularity of Rubik's Cube attests, solving *good* problems is inherently pleasurable. It is to be noted that the individualization which is possible with the computer allows each child to have experience and success with problem-solving (Rudnytsky, 1982). It would seem that an interactive process of learning and decision making through problem-solving may offer advantages for both the sensing and intuitive students.

References

- McCaulley, M. H. & Natter, F. L. (1980). *Psychological (Myers-Briggs) type differences in education* (pp. 154-157). Gainesville, FL: Center for Applications of Psychological Type.
- Myers, I. B. (1962, 1975). *The Myers-Briggs type indicator* (Manual). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Rudnytsky, J. B. (1982). *Beyond drill and practice*. Paper presented at the Annual Summer Conference, College of Education, University of Oregon.

Author Notes

Those interested in further details of this study are encouraged to write the authors. For additional background on the Myers-Briggs Type Indicator and computer assisted instruction see "New Study Says CAI May Favor Introverts", Hopmeier, *Electronics Education*, September 1981 issue (Vol. I, No. 1).

James A. Parker is an Associate Professor, Department of Elementary and Secondary Education: Curriculum and Foundations; Michael Barry is the Field Research Coordinator of the Educational Research and Development Center; and Brenda Exner is a Research Assistant at The University of West Florida, Pensacola, Florida.

ESTUDO COMPARATIVO DE AVALIAÇÕES DE PROGRAMAS DE ENSINO ASSISTIDO POR COMPUTADOR

Resumo - Pelo menos uma dimensão da personalidade indica que a individualidade do aluno pode não constituir factor relevante no uso de determinado tipo de 'software'. Um estudo recente indica que os tipos de personalidade sensorial e intuitiva tendem a preferir programas de ensino assistido por computador que envolvam a resolução de problemas, do que programas dirigidos à prática de rotinas.

ETUDE COMPARATIVE D'EVALUATIONS DE PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT ASSISTE PAR ORDINATEUR

Résumé - Une dimension, au moins, de la personnalité indique que l'individualité de l'élève peut ne pas constituer un facteur pertinent au niveau d'un certain type de logiciel. Une étude récente indique que les types de personnalité sensorielle et intuitive ont tendance à préférer des programmes d'enseignement assisté par ordinateur qui mettent en jeu la résolution de problèmes, au lieu de privilégier des programmes dirigés vers la pratique de routines.

INCIDÊNCIA, DESENVOLVIMENTO E EFEITOS DA ANSIEDADE NOS TESTES E EXAMES ESCOLARES

José Fernando Azevedo Cruz
Universidade do Minho, Portugal

Resumo - A ansiedade nos testes e exames escolares constitui um motivo de preocupação crescente para alunos, professores e pais, e tem vindo a emergir como um dos temas mais estudados pelos investigadores educacionais. No presente artigo é efectuada uma análise e revisão da literatura existente neste domínio. Mais concretamente, são analisados e discutidos os seguintes aspectos: 1) Incidência e prevalência; 2) aspectos desenvolvimentais; 3) diferenças sexuais; e 4) impacto e efeitos (ansiedade nos testes, aprendizagem e rendimento escolar; impacto diferencial das componentes da ansiedade nos testes; ansiedade nos testes e adaptação escolar).

Incidência e prevalência

A ansiedade nos testes e exames constitui um motivo de preocupação crescente para alunos, professores, pais, e psicólogos, e a investigação já efectuada tem vindo a provar esta constatação. Vários autores têm demonstrado o aumento dos níveis de ansiedade nos testes, sobretudo ao longo da escolaridade básica e secundária (Hill, 1972). Embora seja difícil calcular a prevalência da ansiedade nos testes, Johnson (1979) estimou que 10 a 30% dos estudantes experienciavam níveis de ansiedade nos testes suficientemente elevadas para interferirem com o seu rendimento escolar. Phillips (1978) mostrou também que um elevado número de crianças experienciava elevados níveis de ansiedade nos testes, sobretudo as que eram provenientes de baixos meios socio-culturais, e que as situações de teste, ou do tipo teste, constituíam uma das situações escolares que mais ansiedade induziam. Do mesmo modo, os estudos de Magnusson e colaboradores (Magnusson & Stattin, 1981; Magnusson & Oláh, 1981; Mook *et al.*, 1985) têm demonstrado que as situações avaliativas (testes, exames, análise dos trabalhos de casa, falar em público, etc.) são uma das condições de activação da ansiedade mais frequentemente mencionados pelos estudantes, independentemente do país de origem, sexo ou idade.

Num estudo recentemente realizado (Cruz, & Mesquita, 1988) procuramos estudar a incidência de ansiedade nos testes ao nível do ensino secundário. Este estudo

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

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Fernando S. Azevedo Cruz, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

preliminar em que participaram cerca de 320 estudantes (do 7º ao 11º ano de escolaridade) permitiu verificar a elevada incidência de estudantes com altos níveis de ansiedade nos testes, particularmente nos anos de transição de níveis de escolaridade. De facto, cerca de 26% dos estudantes portugueses estudados evidenciaram níveis exagerados de ansiedade nos testes. A prevalência de elevados níveis era, no entanto, superior não só no 7º ano de escolaridade (cerca de 28%), comparativamente aos de 8º (24%) e 9º anos (25%), mas também no 10º ano de escolaridade onde tal prevalência atingiu os níveis mais elevados (33,3%), comparativamente ao 11º ano (21%) e aos restantes anos do ensino secundário. Assim, este estudo evidenciou que a prevalência de elevados níveis de ansiedade parece ser maior nos períodos iniciais que ocorrem após as transições do ensino básico para o secundário (unificado), e do unificado para o complementar, sugerindo assim tratar-se de um reflexo das novas e/ou crescentes exigências colocadas aos estudantes.

Por outro lado, a análise comparativa com os níveis médios de ansiedade nos testes obtidos em estudos com populações idênticas de outros países, e que utilizaram o mesmo instrumento de avaliação da ansiedade nos testes (o *Test Anxiety Inventory* de C. Spielberger, 1980, 1983), mostra que este grupo de estudantes portugueses do ensino secundário experiencia níveis médios de ansiedade nos testes mais elevados que a quase totalidade dos seus colegas de países como a Índia (Sharma *et al.*, 1983), Holanda (Ploeg, 1983), Estados Unidos (Hocevar & El-Zahhar, 1985; Spielberger, 1980), Hungria (Sipos *et al.*, 1985), Turquia (Öner & Kaymak, 1987), e Itália (Comunian, 1985). Apenas os estudantes da Coreia (Schwarzer & Kim, 1984) parecem experienciar níveis médios superiores aos dos portugueses.

Aspectos desenvolvimentais

Após rever a pouca literatura existente sobre o desenvolvimento e os efeitos da ansiedade nos testes em crianças, Dusek (1980) concluiu que a actual investigação "aponta para a ansiedade nos testes como resultante de uma história desenvolvimental de experiências de sucesso/fracasso em situações avaliativas" (p. 93). A história de fracasso das pessoas mais ansiosas levá-las-ia a confiarem em ajudas externas quando confrontadas com situações de avaliação, sendo evidentes os "deficits" atencionais e cognitivos decorrentes da falta de tais ajudas ou apoios.

S. Sarason e colaboradores (1960) ofereceram dados particularmente pertinentes para a compreensão da etiologia da ansiedade nos testes e do modo como se desenvolve nas crianças. Para estes autores, a ansiedade nos testes resultaria das reacções às experiências de avaliação durante o período pré-escolar e nos primeiros anos escolares. A ansiedade nos testes seria, assim, uma característica da personalidade desenvolvida durante as interacções das crianças com os seus pais e estabilizada posteriormente na escola: elevados níveis de ansiedade de avaliação resultariam da discrepância entre o rendimento e realização das crianças e as expectativas, geralmente elevadas, dos seus pais.

A importância das relações pais-filhos no desenvolvimento da ansiedade nos testes foi também evidenciada por Hermans, Ter Laak & Maes (1972) ao mostrarem

que em situações de resolução de problemas, os pais de crianças com elevada ansiedade tendiam a ser mais aversivos com os filhos, não lhes oferecendo ajuda e ensinando-as mesmo a envolverem-se em comportamentos inapropriados para a resolução das tarefas em situações avaliativas. Este tipo de atitudes e comportamentos, por parte dos pais, levava as crianças a procurarem ajuda externa para lidarem com a avaliação e para evitarem críticas. Por sua vez, os pais de crianças menos ansiosas mostravam padrões opostos ao ajudarem os filhos e ao ensinarem-lhes estratégias eficazes de resolução de problemas.

Os estudos de Hill (1972, 1976; Hill & Eaton, 1977) documentaram igualmente o impacto das reacções parentais e de outros adultos aos sucessos e fracassos das crianças em situações avaliativas. Para Hill, as experiências infantis de sucesso e fracasso explicam o facto de alguns desenvolverem alta ansiedade nos testes. Se uns desenvolvem maior motivação para o sucesso que para evitar o fracasso, devido às suas experiências de sucesso na escola e às interacções positivas que estabelecem com os adultos, os mais ansiosos, devido às interacções punitivas com adultos "avaliadores" e ao maior número de experiências de fracasso, desenvolvem uma elevada motivação geral mais dirigida para evitar o fracasso e a crítica, do que para o sucesso. Torna-se assim importante a compreensão das avaliações que as crianças fazem do sucesso e fracasso, com base no "feedback" dos adultos (ver Dweck, 1976; 1980).

Um estudo posterior de Hill e Eaton (1977) comprovou não só que as experiências de fracasso estão relacionadas com o menor rendimento dos alunos com elevada ansiedade nos testes em situações avaliativas, mas também que o facto de lhes serem oferecidas experiências de sucesso e condições de teste não avaliativas pode aumentar o seu rendimento; provavelmente, porque tal faria com que fosse activada mais a sua motivação para a realização que a sua motivação para o fracasso.

Num estudo longitudinal com estudantes do ensino secundário, Ploeg (1984b) encontrou também resultados que o levaram a sugerir a provável influência das atitudes, normas e valores parentais relativamente ao estudo, às notas e à escola em geral, que parecem provocar elevados níveis de ansiedade nos testes. Um estudo anterior do mesmo autor (Ploeg, 1983a), com estudantes universitários, tinha já sugerido o impacto das elevadas expectativas dos pais no gerar de elevados níveis de irritação e ansiedade.

As conclusões da pouca investigação realizada sugerem, assim, que a ansiedade nos testes resulta da interacção com pais que formulam expectativas demasiado elevadas e irrealistas para os seus filhos, que centram a sua atenção nos fracassos e que dão "feedback" de natureza negativa. O exame de tal interacção parece sugerir que, na resolução de problemas, os pais dos estudantes menos ansiosos modelam adequadamente os comportamentos e dirigem a instrução, enquanto que os pais dos mais ansiosos se envolvem em comportamentos irrelevantes para a tarefa e aversivos para os seus filhos (Wine, 1980).

Também Schwarzer (1984b) ao referir-se às causas da ansiedade nos testes refere que "a história individual de sucesso e fracasso, combinada com um estilo atribucional desfavorável e a falta de "feedback" de apoio, por parte dos pais,

professores e colegas, pode gerar um círculo vicioso que desenvolve a tendência para "filtrar", no ambiente, potenciais perigos, para avaliar as exigências como ameaçadoras e para lidar com os problemas de forma desajustada" (p. 7).

Em suma, as influências parentais parecem ser particularmente importantes, sobretudo nos estudantes mais novos, mas também ao nível do ensino secundário e universitário. Como referem Ploeg-Stapert e Ploeg (1985), os pais podem provocar uma série de preocupações e podem ter ensinado aos seus filhos algumas das suas competências e hábitos de estudo (por vezes inadequadas). Além disso, para além de os recompensarem e punirem relativamente às notas obtidas, os pais exprimem expectativas acerca dos resultados possíveis e do progresso futuro, e reforçam responsabilidades e dependências (por vezes exageradas e irrealistas) dos seus filhos. Paralelamente, para além de ser determinada pelos processos de socialização familiar, a ansiedade nos testes parece também ser desenvolvida, numa grande parte dos estudantes, pelos processos de socialização escolar, particularmente pela experiência acumulada de fracasso e pela experiência de ambientes negativos na sala de aula.

Um outro grupo de estudos tem vindo também a investigar os aspectos desenvolvimentais da ansiedade nos testes ao longo do período de escolaridade. O primeiro estudo longitudinal foi conduzido por S. Sarason e colaboradores (1964; Hill & Sarason, 1966) durante um período de cinco anos. A amostra incluía 670 crianças que, no início do estudo, se encontravam no primeiro e segundos anos da escolaridade básica. Os resultados obtidos indicaram que a ansiedade nos testes começava a estabilizar-se nos últimos anos da escolaridade básica, talvez devido ao contributo da escolaridade para a avaliação que as crianças fazem das suas competências em situações avaliativas. Em geral, à medida que se ia avançando na escolaridade, as raparigas admitiam experienciar mais ansiedade que os rapazes. Estes eram mais defensivos, relativamente às raparigas, apesar da defensividade em ambos os sexos diminuir com a progressão escolar.

No entanto, os resultados dos estudos sobre os efeitos da idade no nível de ansiedade não têm sido consistentes. Enquanto Dunn (1970) referiu uma tendência para aumentos da ansiedade à medida que aumentava a idade, estudos posteriores de Manley e Rosemier (1972) e de Morris e colaboradores (1976) evidenciaram um declínio no nível de ansiedade (sobretudo da preocupação) com o aumento da idade, em estudantes de ambos os sexos.

Consistente com estes resultados, foi o estudo de Clayes e Salamé (1985) que verificaram uma diminuição sistemática dos níveis da ansiedade nos testes com a progressão no ensino secundário canadiano e, mais concretamente, uma diminuição do medo de falhar, do medo da desvalorização social e das reacções somáticas de ansiedade. Parece assim haver uma certa tendência para a estabilização e/ou diminuição dos níveis de ansiedade nos testes, à medida que aumenta a idade e/ou que o estudante progride para níveis de ensino superiores.

Aliás, muitos estudantes com exagerados níveis de ansiedade nos testes parecem ser eliminados pelo processo de selecção que ocorre no ensino básico e secundário. Daí que, como salientou Eysenck (1972), os estudantes universitários com ansiedade nos testes exibam, em geral menores decréscimos de rendimento, excepto em

condições de elevado "stress" (ex: matérias extremamente difíceis e extensas, professores extremamente autoritários, fadiga intensa, etc.).

Finalmente, alguns estudos têm também procurado analisar alguns aspectos desenvolvimentais na diferenciação das componentes da ansiedade nos testes. Uma série de investigações realizadas por Hagtvet (1976, 1978, 1985b) permitiu sugerir que um factor geral de ansiedade parece descrever melhor as respostas de ansiedade dos estudantes e, progressivamente, à medida que evoluem nos níveis de ensino, a distinção preocupação/emocionalidade parece representar uma descrição significativa de tais respostas de ansiedade. Hagtvet (1976) sugeriu que com o aumento da maturação começa a aparecer uma maior diferenciação cognitiva e um conseqüente potencial crescente de discriminação. Assim, a maturidade explicaria as diferenças etárias na percepção das duas componentes da ansiedade.

No estudo já atrás referido, realizado no nosso país (Cruz, & Mesquita, 1988), uma análise comparativa global entre o ensino unificado (7º, 8º e 9º anos de escolaridade) e o ensino complementar (10º e 11º anos de escolaridade) evidenciou diferenças significativas entre os dois níveis de ensino apenas relativamente à componente da emocionalidade: os estudantes do ensino complementar experienciavam níveis mais elevados de emocionalidade que os estudantes do ensino secundário. No entanto, uma análise mais detalhada dos diferentes anos de escolaridade, pareceu sugerir mais uma tendência para a estabilização e diminuição dos níveis de ansiedade nos testes (e de preocupação e emocionalidade), com a progressão ao longo da escolaridade. Tal tendência parecia ser apenas "quebrada" no 10º ano de escolaridade, correspondente à transição para o ensino complementar, onde os níveis de ansiedade nos testes (e de preocupação e emocionalidade) não diferiam significativamente dos que ocorriam no início do ensino unificado (7º ano). Os níveis de ansiedade nos testes verificados no 11º ano de escolaridade, parecem, no entanto, confirmar a tendência decrescente que é evidente ao longo dos três anos do ensino unificado.

Diferenças sexuais

A evidência da literatura existente, sugere que os estudantes do sexo feminino evidenciam, geralmente, níveis mais elevados no medo de avaliação negativa, desvalorizam mais o seu rendimento cognitivo e têm resultados mais altos na maior parte das medidas de ansiedade nos testes (Wine, 1980). Por outro lado, vários estudos têm demonstrado que a ansiedade nos testes, em geral, e a componente cognitiva, em particular, têm maior poder de predição da realização escolar dos rapazes, do que das raparigas (Hodapp, 1982; Minsel & Schwarzer, 1983; Spielberg, 1980; Ploeg, 1982; 1984a, b).

Uma investigação de Morris, Finkelstein e Fisher (1976) efectuada junto de estudantes do ensino básico e secundário encontrou diferenças sexuais apenas na emocionalidade, mas não na preocupação. Também Spielberg e colaboradores (1979) encontraram diferenças sexuais em estudantes do ensino secundário e universitário, mais evidentes, no entanto, para a emocionalidade do que para a preocupação. Do

mesmo modo, os estudos de Hagtvet (1976, 1978, 1985b) sugeriram que em contextos interpessoais de avaliação, as raparigas evidenciam um padrão de respostas auto-orientadas diferente daquele que é evidenciado pelos rapazes. A emocionalidade pareceu ser o principal factor das diferenças sexuais, confirmando assim os dados de estudos anteriores.

O estudo de Salamé (1984), com estudantes universitários, revelou também padrões distintos para ambos os sexos. Nos estudantes do sexo feminino, variáveis de ansiedade como a apreensão, a falta de confiança ou o medo de desvalorização social pareciam exercer um forte impacto nos níveis motivacionais, no nível de preparação para os exames e no próprio rendimento no exame. Mais que os colegas do sexo masculino, elas "parecem converter a maior parte do seu nível de ansiedade em comportamentos orientados para a realização" (p. 116). Apesar de evidenciarem maior apreensão, maior falta de confiança e medo de desvalorização social, em certa medida o seu rendimento era melhor. No entanto, o "preço" que pagavam por tais auto-dúvidas parecia reflectir-se no facto de considerarem mais que o estudo era "chato", exigente e não constituía, muitas vezes, uma fonte de satisfação pessoal. Pelo contrário, os estudantes do sexo masculino, "pareciam ser geralmente mais imunes à influência na satisfação com os estudos" (p. 116). Por outro lado, além de parecerem necessitar de maior activação para se envolverem no estudo, tal envolvimento parecia diminuir significativamente após os testes. A mera acumulação de notas positivas parecia aumentar-lhes a confiança e diminuir os seus níveis de ansiedade.

As diferenças sexuais no impacto da ansiedade nos testes ao nível da adaptação escolar e das perspectivas futuras dos estudantes foram também documentadas por Clayes e Salamé (1984): as raparigas eram mais frequentemente estudantes com maior predisposição para a ansiedade, e as mais ansiosas evidenciavam maiores níveis de aversão e desadaptação escolar que os colegas do sexo masculino. Uma recente investigação de Corcoran, Dougall e Scarbrough (1985) sugeriu também que, em certas situações de teste fácil, os homens são mais imunes à ansiedade nos testes, enquanto as mulheres são mais orientadas para a realização.

Arch (1987) investigou recentemente as respostas ao "stress" avaliativo de estudantes universitários, de ambos os sexos, para avaliar se elas corresponderiam às características negativas e positivas que Wine (1980) predizia no seu modelo bidireccional. Este modelo da ansiedade de avaliação postula que as respostas diferem quando a situação é interpretada positivamente como um desafio, ou negativamente como uma ameaça. Os resultados da investigação mostraram que os estudantes do sexo masculino respondiam mais vezes positivamente e os do sexo feminino mais negativamente à possibilidade de avaliação (realização de uma tarefa no computador). Estes experienciavam maior desconforto e decréscimo nos seus níveis de auto-estima e auto-eficácia, ao mesmo tempo que tentavam evitar as situações de avaliação.

Numa investigação preliminar da incidência e prevalência da ansiedade nos testes em quatro escolas secundárias da zona norte de Portugal (Cruz, & Mesquita, 1988), verificou-se também a existência de diferenças sexuais significativas. Com efeito, os estudantes do sexo feminino, comparativamente aos do sexo masculino,

evidenciaram níveis mais elevados de ansiedade nos testes, em geral, e de preocupação e emocionalidade, em particular. No entanto, as diferenças observadas foram particularmente significativas apenas ao nível do ensino secundário unificado (7º, 8º e 9º anos de escolaridade), mas não no complementar (10º e 11º anos). Um outro estudo realizado no nosso país junto de uma população de estudantes universitários (Cruz, 1987), demonstrou também a existência de diferenças sexuais nas reacções dos estudantes aos testes. Mais concretamente, os estudantes do sexo feminino relataram experienciar níveis significativamente mais elevados de preocupação, tensão e sintomas corporais, avaliados através da escala de "Reacções aos Testes" (Sarason, 1984).

A investigação existente no domínio da ansiedade à matemática evidencia também que ela não só existe em estudantes de todas as idades e níveis de ensino, mas tem também revelado que ela é particularmente prevalente nos estudantes do sexo feminino (Betz, 1978; Brush, 1978). Paralelamente, a análise transcultural de situações ameaçadoras e geradoras de ansiedade (ver Magnusson & Stattin, 1981) tem também permitido demonstrar diferenças sexuais e aspectos desenvolvimentais relativamente à percepção das situações ansiogénicas junto de populações de diferentes países. Muitos estudos empíricos de natureza transcultural têm, de facto, evidenciado que as raparigas referem experienciar, não só uma maior intensidade de comportamentos de ansiedade que os rapazes, face às ameaças situacionais, mas também uma maior frequência de situações avaliativas (Ekehammar, 1974; Manley & Rosemier, 1972; Mook *et al.*, 1985, no prelo; Oláh, Stattin & Magnusson, 1978; Torestad, Oláh & Magnusson, 1981; Magnusson & Oláh, 1981).

Mook e colaboradores (1987) salientam que as diferenças culturais nos estereótipos podem manifestar-se diferencialmente nas expectativas do papel social, as quais, por sua vez, têm efeitos diferenciais concomitantes no relato das experiências de ansiedade: "Os rapazes e raparigas adolescentes, entre 12 e os 18 anos, estão provavelmente no processo de aquisição (adopção) de concepções do papel sexual e etário, consideradas como apropriadas e mais ou menos adaptadas aos estereótipos dominantes nas suas culturas" (p. 226). Os estudos transculturais que têm vindo a ser realizados evidenciam assim que a cultura pode desempenhar um papel importante na determinação da frequência com que a ansiedade nos testes ocorre em ambos os sexos, particularmente devido às diferenças culturais na socialização do papel sexual.

De facto, vários autores são de opinião que as diferenças sexuais na ansiedade nos testes parecem ser melhor explicadas por referência à socialização do papel sexual (ver Dusek, 1980). Hill e Sarason (1966), por exemplo, referiram que, enquanto às raparigas lhes era permitido (ou mesmo encorajado) admitirem a ansiedade, por se tratar de um traço feminino, aos rapazes da nossa cultura é ensinado que não devem exibir traços femininos, o que os leva a admitirem menos a ansiedade, embora possam experienciar tanta como as raparigas. Como assinalou Hill (1972) se, por um lado, os rapazes são mais defensivos relativamente à ansiedade, por outro lado, as raparigas podem lidar com ela admitindo-a.

Para Morris e colaboradores (1976) as diferenças sexuais que se têm verificado nos níveis de ansiedade nos testes, poderão dever-se ao facto de os rapazes terem

interesses mais variados e serem menos dependentes da realização escolar para terem prestígio e serem reconhecidos socialmente, ou ao facto de para os rapazes ser menos aceitável, socialmente, que admitam a sua ansiedade. Manifestar e falar acerca das emoções, em geral, e da ansiedade nos testes, em particular, é provavelmente menos difícil para as raparigas (ver Helmke & Fend, 1982).

Outras "explicações" para as diferenças sexuais que se verificam, têm salientado o papel das primeiras experiências escolares no desenvolvimento da ansiedade nos testes e com a exigência de diferentes níveis de realização para rapazes e raparigas (Phillips, 1978; Phillips *et al.*, 1980; Ploeg, 1984b). Particularmente importante parece ser o facto de nos primeiros anos de escolaridade, ser esperado que as raparigas (contrariamente aos rapazes) tenham um melhor rendimento: assim, os fracos rendimentos seriam mais ameaçadores e activadores de ansiedade para os estudantes do sexo feminino. Além disso, e devido a tais expectativas, as boas notas não originariam nelas tanta satisfação e auto-confiança como nos rapazes. Uma outra hipótese semelhante foi avançada por Clayes & Salamé (1985). O facto de a aversão à escola levar mais frequentemente os rapazes, que as raparigas, a abandonarem a escola mais cedo ou mais tarde, poderá fazer com que os níveis de ensino mais elevados englobem principalmente estudantes do sexo masculino que parecem ser mais imunes à influência da ansiedade na satisfação com os estudos.

Em resumo, a literatura existente parece evidenciar que os estudantes do sexo feminino experienciam níveis mais elevados de ansiedade nos testes que os do sexo masculino. Por outro lado, o processo de socialização do papel sexual parece ser um importante factor mediador das diferenças sexuais observadas.

Impacto e efeitos

Uma das áreas de investigação mais produtivas neste domínio tem pretendido estudar o possível impacto e influência da ansiedade nos testes e, mais concretamente, os seus efeitos na aprendizagem e no rendimento dos estudantes. Paralelamente, alguns estudos têm também vindo a analisar a sua influência nos processos de adaptação escolar. São estes os aspectos que procuraremos abordar de seguida.

Ansiedade nos testes, aprendizagem e rendimento escolar

Vários estudos têm evidenciado os efeitos negativos da ansiedade no rendimento escolar (ver Allen, 1972; Heinrich & Spielberger, 1982; Tryon, 1980; Spielberger *et al.*, 1978; Deffenbacher, 1980; Ploeg *et al.*, 1985). Com efeito, alguns dos trabalhos já efectuados acerca da relação entre ansiedade nos testes e rendimento, parecem evidenciar que, nos diferentes níveis de ensino, os indivíduos com elevado nível de ansiedade obtêm menor rendimento que os indivíduos com baixa ansiedade em situações de "stress" avaliativo.

Outros estudos têm evidenciado que em condições não avaliativas, geradoras de baixos níveis de "stress", as diferenças de rendimento entre estudantes com baixos e

altos níveis de ansiedade nos testes são reduzidas (Dusek *et al.*, 1975). De facto, o rendimento dos estudantes com elevada ansiedade nos testes parece variar com o "stress" avaliativo: quando o "stress" avaliativo é baixo, os estudantes altamente ansiosos têm rendimentos semelhantes aos dos menos ansiosos; no entanto, quando confrontados com situações de elevado "stress" avaliativo, têm rendimentos mais baixos que os estudantes com baixa ansiedade, ou do que eles próprios quando o "stress" é pouco. Deste modo, o "stress" avaliativo parece elicitar comportamentos que interferem com o rendimento dos estudantes com elevada ansiedade nos testes (Deffenbacher, 1980). Na globalidade, a evidência da investigação é convincente relativamente ao facto de a ansiedade nos testes ter um efeito mais debilitativo que facilitativo na aprendizagem e no rendimento escolar.

Algumas variáveis parecem, no entanto, mediar o impacto da ansiedade nos testes no rendimento dos indivíduos. É o caso da dificuldade ou complexidade das tarefas em questão. Vários estudos experimentais foram realizados com base no princípio de Yerkes e Dodson (1908), segundo o qual a ansiedade tem efeitos diferenciais no rendimento, efeitos esses que dependem da complexidade da tarefa: efeitos facilitativos em tarefas fáceis e efeitos debilitativos em tarefas complexas e difíceis (Spence, 1953; Spence & Taylor, 1951). De um modo geral, os resultados da investigação laboratorial parecem sugerir que enquanto nas tarefas difíceis os elevados níveis do estado de ansiedade parecem provocar decréscimos de rendimento, nas tarefas fáceis e complexas, o efeito da ansiedade nos testes parece ser facilitativo (Heinrich & Spielberger, 1982).

No entanto, com base na pouca investigação realizada na sala de aula, Helmke (1986 a) concluiu que: a) a influência debilitativa da ansiedade no rendimento escolar parece ser crescente com o aumento da dificuldade da tarefa; e b) contrariamente à investigação laboratorial, a investigação produzida em contextos escolares mostra que, praticamente, não se têm encontrado efeitos facilitativos da ansiedade nos testes. Com efeito, na escola, os "estudantes ansiosos nos testes sentem-se ameaçados mesmo por tarefas relativamente simples" (p. 4). Apesar disso, e embora por vezes seja assumida uma relação negativa monotónica entre a ansiedade nos testes e o rendimento, outros estudos têm vindo a sugerir a existência de uma relação do tipo "U-invertido", pressupondo assim a existência de um nível óptimo de ansiedade. A dificuldade do teste ou das perguntas é uma das variáveis que, a este propósito, parece interagir com a ansiedade nos testes. Rocklin (1985; Rocklin & Thompson, 1986) obteve dados que sugerem que o rendimento pode ser uma função interactiva da ansiedade e da dificuldade do teste: para cada estudante, a um dado nível de ansiedade, parece existir um teste de dificuldade óptima.

Outras investigações têm-se concentrado mais no impacto da ansiedade nos testes ao nível do processamento da informação. Geen (1980) numa revisão da investigação, documenta as influências da ansiedade nos testes em três processos de utilização da informação nas situações de teste: a) a utilização de estímulos relacionados com a tarefa e necessários para a sua realização; b) as reacções a "pistas" relacionadas com o rendimento na tarefa; e c) a interpretação de "pistas" provenientes dos estados fisiológicos que ocorrem durante a realização da tarefa. De facto, algumas investigações têm comprovado, não só a limitação e restrição da

amplitude da utilização de "pistas", como função da ansiedade nos testes, mas também o impacto e influência da ansiedade nas reacções ao sucesso e ao fracasso ("pistas de feedback") e, particularmente, na sensibilidade a "pistas" de audiência (observadores, avaliadores) em situações avaliativas. Do mesmo modo, tem fornecido evidência para os efeitos da ansiedade nas respostas a "pistas" internas (estados de activação emocional e fisiológica). Hamilton (1979, 1986) obteve também evidência empírica para a relação negativa entre a ansiedade e a capacidade de processamento de informação.

Mueller (1980), ao rever a investigação realizada no domínio da codificação e recordação da informação, salientou também as deficiências cognitivo-atencionais associadas com a ansiedade nos testes, e defendeu que os indivíduos com elevados níveis de ansiedade nos testes, comparativamente aos menos ansiosos, utilizam menos atributos do estímulo na codificação para a memória. Para além de demonstrar que a ansiedade nos testes afecta os processos de organização durante a recordação livre, Mueller ofereceu também evidência para uma menor recordação imediata. De facto, existe considerável evidência para a influência exercida por variáveis relacionadas com a ansiedade, na eficiência do funcionamento mnemónico e nos aspectos qualitativos de tal funcionamento (ver Bower, 1981; Eysenck, 1982). Algumas experiências conduzidas por Hedl (1986; Hedl & Bartlett, 1981, 1982, 1985) sugeriram também a hipótese do papel mediador dos processos de compreensão na relação entre a ansiedade nos testes e memória.

O impacto diferencial das componentes da ansiedade nos testes

Vários processos psicológicos têm vindo a ser postulados para explicarem o deterioramento do rendimento dos estudantes ansiosos nos testes quando se confrontam com situações de "stress" avaliativo.

Inicialmente, o aumento da activação autonómica foi considerado o principal factor mediador. Wolpe (1983) por exemplo, enfatizou bem a sua importância: a elevada activação interferiria directamente com processos psicomotores necessários para a resolução de problemas complexos ou, indirectamente, ao motivar comportamentos de evitamento e fuga que perturbariam a preparação adequada e a execução de testes ou exames.

Holroyd e Appel (1980) reveram também a literatura existente sobre os aspectos fisiológicos da ansiedade nos testes e as relações entre medidas fisiológicas e o comportamento em situações de teste. Apesar do senso comum assumir que as diferenças na ansiedade nos testes estão associadas com diferenças individuais nos níveis tónicos de actividade somática e autonómica, durante a realização de testes e exames, os autores concluíram que "a evidência disponível sugere que talvez não haja relação entre a ansiedade nos testes e a actividade fisiológica" e que "as respostas cognitivas ao "feedback" autonómico podem desempenhar um papel mais importante na ansiedade nos testes, que as diferenças individuais na actividade tónica autonómica" (p. 146).

Uma recente investigação de Deffenbacher (1986), destinada a avaliar a interferência de diferentes componentes da ansiedade no rendimento num exame

universitário, evidenciou também, claramente, que a preocupação, a emocionalidade e a interferência gerada pela tarefa eram, significativamente, fontes de interferência com maior impacto que a activação fisiológica. À semelhança de estudos anteriores do mesmo autor (Deffenbacher, 1978, 1980; Deffenbacher & Hazaleus, 1985) as três componentes referidas correlacionam-se negativamente com o rendimento e eram experienciadas em níveis mais elevados pelos estudantes com maior ansiedade nos testes.

Paralelamente, dados obtidos por Hagtvet (1983b; 1984) também sugerem que o efeito da interferência cognitiva é maior do que a emocionalidade quando as situações de teste têm um baixo nível de "stress"; o aumento do efeito da emocionalidade parece ser crescente à medida que aumenta a intensidade do "stress" avaliativo. Por outro lado, um recente estudo de Paulman e Kennely (1984) ofereceu alguma evidência para a sugestão de Deffenbacher (1977), segundo a qual a emocionalidade pode ser mais debilitativa quando ocorre simultaneamente com elevados níveis de preocupação.

Para Schwarzer e colaboradores (1982; 1982b), a emocionalidade parece ter um impacto positivo na realização, quando as situações de teste são mais avaliadas como desafios e não como ameaças. Neste caso, a emocionalidade poderia ser interpretada como activação produtiva (motivação) e não ansiedade debilitativa. Assim, a preocupação parece ser um precursor mais importante do fracasso escolar do que a emocionalidade. A relação da componente cognitiva com o rendimento parece ser particularmente clara quando a tarefa em causa é complexa e quando a situação é relevante e importante para o indivíduo.

Nos últimos anos, tem predominado uma abordagem cognitivo - atencional à ansiedade nos testes e exames, segundo a qual os seus efeitos prejudiciais são essencialmente um resultado de processos cognitivos desajustados. Numa recente revisão da investigação, efectuada por Deffenbacher (1980), pareceram emergir algumas conclusões consistentes: a) existência de uma correlação significativa entre preocupação e emocionalidade; b) a existência de uma relação negativa ou inversa entre a preocupação e as expectativas relativamente ao rendimento, por um lado, e ao rendimento efectivo, por outro; c) das duas componentes da ansiedade nos testes, a preocupação parece contribuir de forma muito mais evidente, quando não só por si, para o decréscimo no rendimento, enquanto que a emocionalidade não se correlaciona significativamente com o rendimento.

Parecem ser assim os factores e processos cognitivos, os que desempenham um papel mais fundamental na ansiedade em situações de testes e exames. Os mais recentes avanços na teoria e investigação da ansiedade nos testes sugerem que a auto-preocupação é o principal elemento envolvido nas situações de testes e no impacto da ansiedade ao nível do rendimento, devido à influência nefasta de tal preocupação na atenção dedicada à realização da tarefa. Se a preocupação é, claramente, um processo cognitivo implicado, a emocionalidade não o é, a menos que o indivíduo fique cognitivamente preocupado com os seus próprios processos fisiológicos (Morris *et al.*, 1981). Igualmente Sarason (1984; Sarason *et al.*, 1986) comprovou que as medidas de ansiedade nos testes que lidam com os pensamentos das pessoas quando são colocadas em situação de avaliação, estão mais relacionadas com o rendimento, que as medidas destinadas a avaliar nessas reacções emocionais em situações.

Recentemente, tem sido também salientada a necessidade de investigar melhor o conteúdo das cognições tendo em vista uma melhor predição dos efeitos da interferência cognitiva no rendimento (I. Sarason e B. Sarason, 1987). Hollandsworth e colaboradores (1979) sugeriram a importância de quatro tipos de cognições para o rendimento dos estudantes com ansiedade nos testes: avaliações positivas e negativas do rendimento e pensamentos centrados na tarefa e fora da tarefa. Enquanto que os pensamentos centrados na tarefa e as avaliações positivas facilitariam o rendimento ("facilitadores da tarefa"), os pensamentos focalizados fora da tarefa e as avaliações negativas prejudicariam o rendimento ("debilitativas da tarefa"). Os estudos de Zatz & Chassin (1983, 1985) viriam a comprovar, de um modo geral, a relação entre cognições e rendimento e, mais especificamente, a distinção entre cognições facilitativas (associadas com melhores rendimentos) e cognições debilitativas da tarefa (associadas com rendimentos mais fracos). De facto, outras investigações recentes (Minor & Gold, 1986; ver também Kendall & Hollon, 1981) têm vindo a sugerir um maior impacto no rendimento, por parte das cognições debilitativas da tarefa: a melhoria do rendimento poderia, assim, estar mais associada com a ausência de pensamentos negativos, do que com a presença de pensamentos positivos.

Broadbent e colaboradores (1982) investigaram também processos similares, nomeadamente o conceito de "falhanço" cognitivo, que consideraram ser uma característica pessoal estável que provoca maiores riscos de rendimentos ineficazes sob "stress". Tendo em vista a avaliação dos comportamentos característicos de tal tendência (esquecimento, desatenção, "cabeça no ar") desenvolveram o "Questionário de Fracassos Cognitivos". Utilizando este instrumento, uma investigação recente de Yates, Hannell e Lippett (1985), por exemplo, permitiu sugerir que quando os estudantes trabalham sob "stress", pensamentos de preocupação predizem melhor os decréscimos de rendimento, que pensamentos centrados fora da tarefa ou que a atenção difusa.

A importância da componente cognitiva na ansiedade nos testes levou também I. Sarason e B. Sarason (1987) a desenvolverem medidas da tendência para ter cognições interferentes, não só em geral, mas também em situações avaliativas específicas. Os resultados que estes autores obtiveram em estudos com estudantes universitários ilustram bem as vantagens de tal avaliação, para compreender melhor a relação entre a interferência cognitiva, como característica da personalidade, e o papel do "stress" na produção dos pensamentos interferentes. Os estudos de investigação descritos pelos autores demonstraram que: a) as pessoas que experienciam, geralmente, altos níveis de interferência cognitiva também assinalam uma maior quantidade de pensamentos interferentes em situações específicas geradoras de "stress", e parecem ser mais vulneráveis a decréscimos do rendimento sob "stress"; b) os pensamentos relacionados com a preocupação acerca do rendimento e com a comparação social parecem contribuir mais para a diminuição do rendimento, que os pensamentos centrados em aspectos exteriores à tarefa a realizar ou pensamentos que reflectem um "vaguear" geral da atenção. Estes resultados levariam os investigadores a concluir, não só o carácter estável dos pensamentos interferentes (característica da personalidade), cuja manifestação parece ocorrer

especialmente em situações com características avaliativas, mas também o fraco impacto negativo, ao nível do rendimento, de pensamentos não relacionados com a tarefa e que não tenham um valor pessoal negativo para o indivíduo.

Paralelamente as diferenças sexuais poderão mediar a relação entre as componentes da ansiedade nos testes e o rendimento escolar. Minsel e Schwarzer (1983), por exemplo, verificaram que, nas raparigas, as relações eram mais elevadas no que se refere à emocionalidade; no entanto, nos rapazes, os coeficientes de correlação com as notas escolares eram idênticos com a emocionalidade e com a preocupação. Por outro lado, alguns estudos de Ploeg (1982, 1983b) sugerem que o sexo e a idade poderão, conjuntamente, funcionar como variáveis moderadoras. Um padrão complexo de relações foi observado nesses estudos, que englobaram estudantes holandeses do ensino secundário e universitário. Nos estudantes mais novos (secundário), do sexo masculino, o melhor predictor do rendimento escolar era a emocionalidade, enquanto no sexo feminino o precursor dominante era a preocupação. No entanto, nos estudantes universitários os efeitos da emocionalidade eram maiores nas raparigas, enquanto a preocupação tinha um maior efeito nos rapazes.

Em face dos dados de alguns estudos que evidenciam que as diferenças sexuais parecem aplicar-se sobretudo à componente da emocionalidade, e que esta componente parece interferir mais no rendimento dos estudantes do sexo feminino, o papel da emocionalidade poderá, talvez, explicar também as diferenças sexuais na relação entre a ansiedade nos testes e o rendimento escolar. Na opinião de Hagtvet (1985 b), enquanto que nas raparigas as respostas orientadas para a emocionalidade e para preocupação são exigentes do ponto de vista atencional (até ao ponto de interferirem com o rendimento), nos rapazes apenas a preocupação parece ser atencionalmente exigente. Daí que, na sequência de Wine (1971, 1980), que salientou o impacto da activação fisiológica quando esta atinge níveis extremamente elevados, Hagtvet sugira que esta condição poderá ocorrer com maior probabilidade nas raparigas, devido ao facto de responderem mais emocionalmente que os rapazes, em contextos de realização interpessoais e avaliativos.

Ansiedade nos testes e adaptação escolar

Paralelamente, a ansiedade nos testes parece afectar significativamente os processos de adaptação dos estudantes à escola. Becker (1982 a), por exemplo, referiu-se aos "efeitos dos exames no auto-conceito, nas atitudes face a certas disciplinas e professores e no medo de exames posteriores" (p. 15). Os níveis de ansiedade parecem também diferenciar, de acordo com Phillips (1978), os comportamentos escolares ajustados e desajustados dos estudantes. Este autor verificou, que as crianças altamente ansiosas se envolviam com maior frequência em comportamentos-problema, tinham fracos auto-conceitos, eram menos admiradas pelos colegas e tinham níveis mais baixos de realização e aptidões escolares. Um estudo longitudinal de Cherkes-Julkowski, Groebel e Kuffner (1982) considerou que características como as atitudes face à escola, a perda de controle e a percepção do anonimato, poderiam ser concebidas como consequências da ansiedade. A aversão à situação de avaliação, a insatisfação com os estudos e a eventual desistência da

escola, têm também sido outras consequências salientadas (Salamé, 1984). Uma recente investigação de Claes e Salamé (1985), sobre o impacto da ansiedade nos testes na experiência escolar e nas perspectivas futuras dos estudantes do ensino secundário, demonstrou bem a saliência da experiência de ansiedade para o seu bem-estar; os estudantes mais ansiosos tendiam a expressar uma maior rejeição da escola, uma menor satisfação com a vida escolar e uma maior "distância" dos professores e colegas. Além disso, este estudo demonstrou que a ansiedade nos testes não só afectava as decisões relativas ao abandono dos estudos, mas também as decisões sobre os objectivos e aspirações educacionais a longo prazo.

REFERÊNCIAS

- Allen, G. J. (1972). The behavioral treatment of test anxiety: Recent research and future trends. *Behavior Therapy*, 3, 253-262.
- Arch, E. C. (1987). Differential responses of females and males to evaluative stress: Anxiety, self-esteem, efficacy and willingness to participate. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol.5), (pp. 97-106). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Becker, P. (1982a). Towards a process analysis of test anxiety: Some theoretical and methodological observations. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1), (pp. 11-17). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Becker, P. (1982b). Fear reactions and achievement behavior of students approaching an examination. In H.W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, D.C: Hemisphere.
- Betz, N.E. (1977). *Math anxiety: What is it?* ERIC Document Reproduction Service No. Ed 149-220.
- Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Broadbent, D. E., Cooper, P.E., Fitzgerald, P., & Parkes, K.R. (1982). The Cognitive Failures Questionnaire (CFQ) and its correlates. *British Journal of Clinical Psychology*, 21, 1-16.
- Brush, L.R. (1978). A validation study of the mathematics anxiety rating scale (MARS). *Educational and Psychological Measurement*, 38, 485-490.
- Cherkes-Julkowski, M., Groebel, J. & Kuffner, H. (1982). Social comparison and emotional reactions in the classroom. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1).Lisse/Hillsdalle, N.J.: Swets and Zeitlinger/ Erlbaum, 105-114.
- Claes, M. & Salamé, R. (1985). *Test anxiety and adaptation to school among high-school students*. Paper presented at the 6th Conference of S.T.A.R., Dusseldorf, June.
- Collins, K. W., Dansereau, D.F., Garland, J. C., Holley, C.D. & McDonald, B.A. (1981). Control of concentration during academic tasks. *Journal of Educational Psychology*, 73, 122-128.
- Communian, A. L. (1985). The development of the Test Anxiety Inventory. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C. D. Spielberger (Eds.). *Advances in test anxiety research* (Vol. 4). (pp. 215-220). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Corcoran, M.D., MacDougall, M.A., & Scarbrough, W.H. (1985). The interplay of worry and emotionality with anxiety and cognitive interference in predicting test performance. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Cruz, J. F. (1987). *Ansiedade nos testes: Teoria, investigação e intervenção* (Trabalho de Síntese para as Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Braga: Universidade do Minho.
- Cruz, J. F. & Mesquita, A. P. (1988). *Ansiedade nos testes e exames: Aspectos desenvolvimentais*. Comunicação apresentada na Primeira Conferência Internacional de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Porto, Universidade do Porto.
- Deffenbacher, J. L. (1986). Cognitive and physiological components of test anxiety in real-life exams. *Cognitive Therapy and Research*, 10, 635-644.
- Deffenbacher, J. L. (1977). Relationship of worry and emotionality to performance on the Miller Analogies Test. *Journal of Educational Psychology*, 69, 191-195.
- Deffenbacher, J. L. (1978). Worry, emotionality, and task-generated interference in test anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology*, 70, 248-254.
- Deffenbacher, J. L. (1980). Worry and emotionality in test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 111-128). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deffenbacher, J. L. & Deitz, S. (1978). Effects of test anxiety on performance, worry and emotionality in naturally occurring exams. *Psychology in the Schools*, 15, 446-450.
- Deffenbacher, J. L. & Hahloser, R. (1981). Cognitive and relaxation coping skills in stress inoculation. *Cognitive Therapy and Research*, 5, 211-215.
- Deffenbacher, J. L. & Hazaleus, S.L. (1985). Cognitive, emotional, and physiological components of test anxiety. *Cognitive Therapy and Research*, 9, 169-180.
- Dunn, J. A. (1970). *The School Anxiety Questionnaire: Theory, instrument and summary of results*. Paper presented at APA Convention, Miami, September.
- Dusek, J.B. (1980). The development of test anxiety in children. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 87-110). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Dusek, J.D., Kermis, M. D. & Mergler, N.L. (1975). Information processing in low and high test anxious children as a function of grade level and verbal labeling. *Developmental Psychology*, 11, 651-652.
- Dweck, C. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 674-685.
- Dweck, C. S. (1976). Children interpretation of evaluative feedback: The effect of social cues on learned helplessness. *Merril-Palmer Quarterly*, 22, 105-109.
- Dweck, C. S. (1983). Theories of intelligence and achievement motivation. In S. Paris, G. Olson & H. Stevenson (Eds.). *Learning and motivation in the classroom*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ekehammar, B. (1974). Sex differences in self-reported anxiety for different situations and modes of response. *Scandinavian Journal of Psychology*, 15, 154-160.
- Eysenck, H. J. (1972). Personality and attainment: An application of psychological principles to educational objectives. *Higher Education*, 1, 39-52.
- Eysenck, M. W. (1979). Anxiety, learning and memory: A reconceptualization. *Journal of Research in Personality*, 13, 363-385.
- Eysenck, M. W. (1982). *Attention and arousal: Cognition and performance*. Berlin: Springer.
- Geen, R. (1980). Test anxiety and cue utilization. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Hagtvet, K.A. (1978). Components of test anxiety measured in and out of explicit defined situational contexts. *Psychological Reports*, 43, 979-984.
- Hagtvet, K. A. (1976). Worry and emotionality components of test anxiety in different sex and age groups of elementary school children. *Psychological Reports*, 39, 1327-1334.
- Hagtvet, K. A. (1983 a). A construct validation study of test anxiety: A discriminant validation of fear of failure, worry, and emotionality. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)*, (pp. 15-34). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Hagtvet, K. A. (1983 b). A measurement study of test anxiety emphasizing its evaluative context. In S. R. Irvin & J.W. Berry (Eds.), *Human assessment and cultural factors*. New York: Plenum.
- Hagtvet, K. A. (1984). Fear of failure, worry, and emotionality: Their suggestive causal relationship to mathematical performance and state anxiety. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 3)* (pp. 211-224). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Hagtvet, K. A. (1985 a). A three dimensional test anxiety construct: Worry and emotionality as mediating factors between negative motivation and test behavior. In J.J. Sanchez-Sosa (Ed.), *Health and clinical psychology* (pp. 109-133). Amsterdam: North-Holland.
- Hagtvet, K.A. (1985 b). Sex differences in test anxiety in terms of the worry-emotionality distinction. *School Psychology International*, 6.
- Hamilton, V. (1979). Personality and stress. In V. Hamilton & D.M. Warburton (Eds.), *Human stress and cognition: An information processing approach*. Chichester: Wiley.
- Hamilton, V. (1986). A cognitive model of anxiety: Implications for theories of personality and motivation. In C.D. Spielberger & I. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety: A sourcebook of theory and research (Vol. 10)*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Hedl, J. (1986). *Test anxiety and depression in sentence memory: Parallel effects?* Paper presented at the Meeting of the AERA, Houston, January-February.
- Hedl, J.J., Jr. (no prelo). Explorations in test anxiety and attribution theory. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hedl, J.J., Jr., & Bartlett, J. (1981, April). *Test anxiety and sentence memory*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Hedl, J.J., Jr., & Bartlett, J. (1982, March). *Toward improving the magnitude of test anxiety and sentence memory relationships*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Hedl, J.J., Jr. & Bartlett, J. (1985, March-April). *Test anxiety and effort-toward-comprehension in sentence memory*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Heinrich, D.L., & Spielberger, C.D. (1982). Anxiety and complex learning. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress and anxiety*. Washington: Hemisphere.
- Helmke, A. (1986 a). *Classroom context mediates how anxiety affects academic achievement*. Paper presented at the 7th STAR Meeting, Jerusalem, July.
- Helmke, A. & Fend, H. (1982). Diagnostic sensivity of teachers and parents with respect to the test anxiety of students. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 1)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Helmke, A., Schneider, W. & Weinert, F. E. (1986). Quality of instruction and classroom learning outcomes: Results of the German contribution to the IEA. *Teaching and Teacher Education*, 2, 1-18.
- Hermans, H.J.M., ter Laak, J.J.F. & Maes, P.C.J.M. (1972). Achievement motivation and fear of failure in family and school. *Developmental Psychology*, 6, 520-528.
- Herrman, C., Liepman, D., & Otto, J. (no prelo). Problem-solving and action control as determinants of test anxiety. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 5)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hill, K.T. (1972). Anxiety in the evaluative context. In W. Hartup (Ed.), *The young child (Vol. 2)*. Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.
- Hill, K.T. (1976). Individual differences in children's response to adult presence and evaluative reactions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 22, 99-104.
- Hill, K.T. & Eaton, W.O. (1977). The interaction of test anxiety and success-failure experiences in determining children's arithmetic performance. *Developmental Psychology*, 13, 205-211.
- Hill, K.T. & Sarason, S.B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary school years: A further longitudinal study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Serial n° 104, 31.
- Hocevar, D., & El-Zahhar, N. (1985). Test anxiety in USA and Egypt: A paradigm for investigating psychometric characteristics across cultures. In H. M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 4)*, pp. 202-213). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hodapp, V. (1982). Causal interference from nonexperimental research on anxiety and educational achievement. In H. W. Krohne & L. Laux (Eds.), *Achievement, stress, and anxiety*. Washington, D.C.: Hemisphere.
- Hodapp, V. & Henneberger, A. (1983). Test anxiety, study habits, and academic performance. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research (Vol. 2)* (pp. 119-127). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Hollandsworth, J.G., Glazeski, R.C., Kirkland, K., Jones, G.E. & Van Norman, L.R. (1979). An analysis of the nature and effects of test anxiety: Cognitive, behavioral, and physiological components. *Cognitive Therapy and Research*, 3, 165-180.
- Holroyd, K. A. (1976). Cognition and desensitization in the group treatment of test anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 44, 991-1001.
- Holroyd, K.A. (1978). Effectiveness of an "attribution therapy" manipulation with test anxiety. *Behavior Therapy*, 9, 526-534.
- Holroyd, K. A. & Appel, M.A. (1980). Test anxiety and psychological responding. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 129-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kendall, P. & Hollon, S. (1981). *Assessment strategies for cognitive-behavioral interventions*. NY: Academic Press.
- Magnusson, D. & Oláh, S. (1981). *Situation-outcome contingencies: A study of anxiety provoking situations in a developmental perspective (Rep. n° 574)*. Stockholm: University of Stockholm, Department of Psychology.
- Magnusson, D. & Stattin, H. (1981). *Situation-outcome contingencies: A conceptual and empirical analysis of threatening situations (Rep. n° 571)*. Stockholm: University of Stockholm, Department of Psychology.
- Manley, M.J. & Rosemier, R.A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 219-226.
- Minor, S. & Gold, S. R. (1986). Behavior of test anxious students across time. *Personality and Individual Differences*, 7, 241-242.
- Minsel, B. & Schwarzer, C. (1983). Nonlinear relationships of worry and emotionality to school achievement. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances*

- in *test anxiety research* (Vol. 2), (pp. 159-166). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Mook, J., Oláh, A., van der Ploeg, H. M., & Magnusson, D. (1985). Culture, age, and Sex as moderating factors for expected consequences in achievement-demanding and socially evaluative situations. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4), Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Mook, J., Oláh, A., & Ploeg, H. M. (1987). Anxiety-situations during adolescence: sex and age differences, and cross-cultural consistencies. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5).Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Morris, L. W., Finkelstein, G.S. & Fisher, W.R. (1976). Components of school anxiety: Development trends and sex differences. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 49-57.
- Morris, L. W., Davis, M.A. & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive and emotional components of anxiety: Literature review and a revised worry-emotionality scale. *Journal of Educational Psychology*, 73, 541-555.
- Müller, J. H. (1980). Test anxiety and the encoding and retrieval of information. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 63-86). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oláh, A., Stattin, H. & Magnusson, D. (1978). *Comparison of anxiety patterns of Swedish and Hungarian youngsters* (Rep. n° 523). Stockholm: University of Stockholm, Department of Psychology.
- Paulman, R.G. & Kennelly, K.J. (1984). Test anxiety and ineffective test taking: Different names, same construct? *Journal of Educational Psychology*, 76, 279-288.
- Phillips, B.N. (1978). *School, stress and anxiety: Theory, research and intervention*.New York: Human Sciences Press.
- Phillips, B. N., Pitcher, G.D., Worsham, M.E. & Miller, S.C. (1980). Test anxiety and the school environment. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 327-346). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der (1982). The relationship of worry and emotionality to performance in Dutch school children. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1) (pp. 55-66). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der (1983 a). Test anxiety and anger: Some empirical considerations. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2) (pp. 191-202). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der (1983 b). The validation of the Dutch form of the Test Anxiety Inventory. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2) (pp.191-202). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der (1984 a). The development and validation of the Dutch form of the Test Anxiety Inventory. *International Review of Applied Psychology*, 33, 243-254.
- Ploeg, H.M. van der (1984 b). Worry, emotionality, intelligence, and academic performance in male and female Dutch secondary school children. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C. D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3) (pp. 201-210). Lisse/Hillsdale, NJ: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Ploeg, H.M. van der, Schwarzer, R. & Spielberger C.D. (Eds.) (1985). *Advances in test anxiety research* (Vol. 4).Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Ploeg-Stapert, J.D, van der, & Ploeg, H.M. van der (1985). A multifaceted behavioral treatment program of test anxiety. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4).Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rocklin, T. (1985). Interactive effects of test anxiety, test difficulty and feedback: Implications for ability testing. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 4).Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Rocklin, T. & Thompson, J.M. (1986). Interactive effects of test anxiety, test difficulty, and feedback. *Journal of Educational Psychology*.
- Salamé, R.F. (1984). Test anxiety: Its determinants, manifestations, and consequences. In H.M. van der Ploeg, R. Schwarzer & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 3) (pp. 83-119). Lisse/Hillsdale, NJ.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Sarason, I.G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 929-938.
- Sarason, I.G. (1985). Test anxiety, worry, and cognitive interference. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*.Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Sarason, I., & Sarason, B.R. (1987). Cognitive interference as a component of anxiety: Measurement of its state and trait aspects. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 5). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sarason, I.G., Sarason, B.R., Keefe, D.E., Hayes, B.E., & Shearin, E.N. (1986). Cognitive interference: Situational determinants and trait-like characteristics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1-12.
- Sarason, S.B., Davidson, K.S., Lighthall, F.F., Waite, R.R., & Ruebush, B.K. (1960). *Anxiety in elementary school children*. New York: Wiley.
- Sarason, S.B., Hill, K.T., Zimbardo, P.G. (1964). A longitudinal study of the relation of test anxiety to performance on intelligence and achievement tests. *Monographs of the Society of Research in Child Development*, Serial n° 98, 29.
- Schwarzer, R. (1984 b). The self in anxiety, stress, and depression: An introduction. In R. Schwarzer (Ed.), *The self in anxiety, stress, and depression*.Amsterdam: North-Holland.
- Schwarzer, R., Jerusalem, M. & Lange, B. (1982). A longitudinal study of worry and emotionality in German secondary school children. In R. Schwarzer, H. M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1) (pp. 6781). Lisse/Hillsdale: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Schwarzer, R., Ploeg, H.M. van der, & Spielberger, C.D. (1982 a). *Advances in test anxiety research* (Vol. 1). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Schwarzer, R., Ploeg, H.M. van der & Spielberger, C.D. (1982 b). Test anxiety: An overview of theory and research. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 1) (pp. 3-9). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Sharma, S., Sud, A., & Spielberger, C.D. (1983). Development of the Hindi form of the Test Anxiety Inventory. In R. Schwarzer, H.M. van der Ploeg, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in test anxiety research* (Vol. 2) (pp. 183-189). Lisse/Hillsdale, N.J.: Swets & Zeitlinger/Erlbaum.
- Sipos, K., Sipos, M., & Spielberger, C.D. (1985). The development of and validation of the Hungarian form of the Test Anxiety Inventory. In H.M. van der Ploeg, *Test anxiety research* (Vol. 2) (pp. 183-189). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Spence, K. W. (1958). A theory of emotionality based drive (D) and its relation to performance in simple learning situations. *American Psychologist*, 13, 131-141.
- Spence, K.W., & Taylor, J.A. (1951). Anxiety and the strength of the UCS as determiners of the amount of eyelid conditioning. *Journal of Experimental Psychology*, 45, 116-119.
- Spielberger, C.D. (1980). *Test Anxiety Inventory: Preliminary professional manual*.Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI form Y)*.Palo Alto,

- CA: Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P. & Fletcher, T. (1979). Test anxiety reduction, learning strategies and academic performance. In H. F. O' Neil & C.D. Spielberger (Eds.), *Cognitive and affective learning strategies*. NY: Academic Press.
- Spielberger, C.D., Gonzalez, H.P., Taylor, C.J., Algaze, B. & Anton, W.D. (1978). Examination stress and test anxiety. In C.D. Spielberger & I.G. Sarason (Eds.), *Stress and anxiety (Vol. 5)*. New York: Hemisphere/Wiley.
- Torestad, B., Oláh, A. & Magnusson, D. (1981). *Sex by situation interactions in self-reported anxiety* (Rep. n° 575). Stockholm: University of Stockholm, Department of Psychology.
- Tryon, G.S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50, 343-372.
- Wine, J.D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92-104.
- Wine, J.D. (1980). Cognitive-attentional theory of test anxiety. In I.G. Sarason (Ed.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 349-385). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Wolpe, J. (1973). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon Press.
- Yates, G.C.R., Hannel, G., & Lippet, R.M. (1985). Cognitive slippage, test anxiety, and response in a group testing situation. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 28-33.
- Yerkes, R. M. & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative Neurology*, 18, 459-482.
- Zatz, S. & Chassin, L. (1983). Cognitions of test-anxious children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 526-534.
- Zatz, S., & Chassin, L. (1985). Cognitions of test-anxious children under naturalistic test-taking conditions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 393-401.

INCIDENCE, DEVELOPPEMENT ET EFFETS DE L'ANXIETE DANS LES TESTS ET EXAMENS SCOLAIRES

Résumé - L'anxiété dans les tests et les examens scolaires constitue une préoccupation croissante pour les élèves, les professeurs et les parents, et est devenu un des thèmes les plus étudiés par les investigateurs en éducation. Dans cet article, on effectue une analyse et une révision de la littérature concernant ce domaine. Plus concrètement, on analyse et discute les aspects suivants: 1) incidence et valeur; 2) aspects de développement; 3) différences sexuelles; et 4) impact et effets (anxiété dans les tests, apprentissage et rendement scolaire; impact différentiel des composantes de l'anxiété dans les tests; anxiété dans les tests et adaptation scolaire).

INCIDENCE, DEVELOPMENT AND EFFECTS OF TEST ANXIETY

Abstract - The phenomenon of test anxiety is motivating an increasing concern among students, teachers and parents, and is emerging as one of the most widely studied topics among educational researchers. In the present article the analysis and review of the current literature on test anxiety is presented. More specifically, the following topics are analysed and discussed: 1) incidence and prevalence; 2) developmental aspects; 3) gender differences; 4) impact and effects (test anxiety, learning and achievement; differential impact of test anxiety components; test anxiety and school adaptation).

RECENSÕES CRÍTICAS

Domenach, Jean-Marie (1989). **Ce qu'il faut enseigner: Pour un nouvel enseignement général dans le secondaire**. Paris: Seuil. 187 pp.

Homem comprometido com o presente, como o atestam dezanove anos de direcção da revista *Esprit* (1957-1976), uma ampla actividade docente no *Centre de Formation des Journalistes*, na *École Polytechnique*, em Institutos de formação contínua, em diversas Universidades estrangeiras e, sobretudo, uma dúzia de obras de análise e interpretação de homens, factos e ideias da época contemporânea, Jean-Marie Domenach, à *l'écoute du temps*, não poderia deixar de reagir à *lei de orientação* sobre o ensino que acaba de ser apresentada pelo governo para discussão no parlamento francês. Pressionado pelos acontecimentos e não querendo auto-marginalizar-se do debate actual sobre as questões mais candentes da reforma do sistema educativo francês, o autor acaba de dar a lume uma obra que pretende tão só apresentar e submeter à crítica de especialistas em investigação educacional, bem como a todas aquelas pessoas e instituições com responsabilidades no ensino, um conjunto articulado de sugestões que preparem, não uma "réformite", mas uma reforma radical ou reorganização de fundo do *corpus* de cultura geral do ensino secundário.

Deplorando antecipadamente as tentativas de reduzir o debate da reforma do sistema de ensino geral a querelas de disciplinas, a questões de estatuto, de remuneração e de ritmos escolares, Domenach acentua que, embora tais questões sejam importantes, elas não podem nem devem ocultar outra mais fundamental: que ensinar e como o ensinar. Não: que matérias acrescentar aos programas, que disciplinas privilegiar ou desfavorecer, que novas opções introduzir, mas sim: que cultura geral precisa o jovem de hoje, tanto para corresponder e enfrentar as exigências desta nossa sociedade a cavalo para o séc. XXI, como para satisfazer as aspirações de realização pessoal (pp. 9-12). Para ensaiar uma tentativa de resposta, o autor vai deixar-se guiar, retomando e discutindo, as *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, elaboradas em 1985 pelos professores do Collège de France e, apesar de partir duma consideração sobre as disciplinas que devem compôr o *corpus* do ensino médio (história, matemática, ciências físicas e naturais e ciências humanas, filosofia, artes e educação física ou cultura do corpo), ele propõe reagrupar as suas sugestões em quatro perspectivas: línguas, história, ciência e técnica, filosofia (p. 16). No entanto adverte-nos, do princípio ao fim da obra, que a sua intenção não é substituir um enciclopedismo por um outro, mas sim modificar as matrizes do ensino, de propôr esquemas de organização que levarão a uma nova articulação entre as disciplinas, a novos programas e a uma nova pedagogia. Inspirado pela teoria de sistemas e pela hermenêutica, o autor faz apelo a uma abordagem sistémica dos programas e a uma

Antes de enunciar as suas proposições para a reforma que urge fazer, Domenach faz no capítulo, intitulado: *Pour un nouveau corpus*, um diagnóstico da situação actual do corpo de cultura geral do ensino secundário. Conclui que ele está moribundo. Nascido do humanismo greco-latino da Renascença, ele não foi capaz de resistir aos assaltos do *bond* gigantesco da ciência e da técnica, nem acompanhar as mudanças vertiginosas do campo cultural (social, político, artístico...). Desfasado da vida e duma multidão de adolescentes que não estavam preparados para o receber, o humanismo clássico viu-se contestado por todos os lados. De fora, sobretudo a partir do movimento estudantil de Maio de 68; de dentro, foi minado por ideologias inspiradas nas filosofias da suspeita: marxismo, nietzscheismo, freudismo, pelo existencialismo e pelo estruturalismo que não só o desconstruíram, como o desacreditaram como herança a ser recebida. E, o que é mais grave, a escola e as relações pedagógicas também foram desestabilizadas. A isto se acrescenta a concorrência dos mass-média (pp. 21-26). Face a este panorama preocupante, o autor não envereda pela rejeição do humanismo clássico, antes vai procurar evidenciar o seu valor e ressitua-lo num novo corpo de cultura geral aligeirado e regenerado, pois sem esse humanismo Freud não teria descoberto o inconsciente nem Einstein a relatividade (p. 24).

Para confeccionar um novo *corpus*, o autor começa por sugerir alguns elementos e factores a ter previamente em conta: 1. Não fazer da nova cultura geral um mero compêndio de conhecimentos para uso escolar, mas um conjunto organizado que integre as principais aquisições do passado e apresente uma escala comum de referências a partir das quais os alunos hierarquizam os valores. 2. Que esse novo corpo seja móbil, receptivo à mudança e às melhores criações do nosso tempo, evitando porém as modas e os imperativos do presente. 3. Aliar esse corpo de cultura geral a uma pedagogia que inicie os jovens na compreensão das exigências sociais e os incite à crítica e à criação.

Quanto aos factores, três devem entrar em linha de conta: 1. O conteúdo da herança (reter as grandes obras do património cultural da humanidade). 2. O estado presente dos conhecimentos e a perspectiva do seu desenvolvimento (atender à aceleração das transformações sociais, culturais, profissionais e à aproximação da plena integração europeia). 3. O ideal de homem e de cidadão (constituir um ideal de homem a partir das grandes personagens do passado capaz de suscitar a identificação dos jovens e de os incitar para o exercício da sua liberdade num mundo em mudança alucinante), (pp. 47-51).

Depois destas sugestões preliminares o autor trata, no capítulo: *Un humanisme en tension*, de fornecer resposta à questão: que é necessário fazer para refazer o corpo de cultura geral que está moribundo? 1º Ultrapassar a falsa oposição entre o clássico e o contemporâneo. Há obras e autores clássicos que são testemunhos vivos de sentimentos e valores que, não estando na moda, persistem no entanto no mais fundo dos homens de hoje (p. 61). Além disso, eles constituem o substrato da nossa cultura e fornecem instrumentos de análise para compreendermos a situação presente. 2º Não restringir o novo *corpus* à literatura. Apesar desta continuar como infantaria da cultura, é preciso abri-la a outras linguagens (icónica, simbólica, musical) que, juntamente com a tecnologia, constituem os melhores meios para modernizar o ensino

geral (p.67). Cultura literária e cultura científica devem implicarem-se e não rejeitarem-se. Ao invés de vilipendiar a ciência e a técnica, mais vale o homem procurar os meios de se apoderar dela e de a integrar na cultura geral (p. 69). 3º Evitar uma cultura geral cortada da vida, da natureza e do cosmos. Ao discurso predominantemente lógico e racional do passado, há que dar voz à sensibilidade e ao desejo. E como o universo, do infinitamente grande ao infinitamente pequeno, e a posição que o homem nele agora ocupa, se alteraram de forma radical, ganham pertinência disciplinas, como: a cosmologia e a ecologia (p. 82). 4º Procurar a síntese, nos seus conteúdos, entre o nacional e o supra-nacional. Se se deve evitar banhar prematuramente os alunos num ecumenismo cultural, também é nefasto encerrá-los num nacionalismo estreito (p.83). Em síntese, esta nova cultura geral, sem renunciar às disciplinas do curriculum clássico, procura articulá-lo com o espírito do tempo, renovando e revivificando os seus conteúdos passados. O novo *corpus* arrasta atrás de si a necessidade duma nova pedagogia e uma nova escola onde os jovens aprendam a aprender para viverem numa sociedade hipercomplexa que exige deles: inteligência, competência, capacidades de interpretação e de decisão (pp. 77-78).

A fim de traduzir em termos concretos esse programa genérico dum novo *corpus* de cultura geral e para que seja viável a sua aplicação no ensino secundário, o autor vai formular algumas proposições, agrupando-as em quatro perspectivas: *Langues, Histoire, Technologie et science* e *Valeurs* (onde integra a moral e a filosofia). Respigando algumas das ideias centrais da exposição do autor, diríamos que nelas ressaltam as seguintes propostas. 1º É imperioso desenvolver o potencial linguístico dos jovens (porque se a linguagem empobrece é a liberdade de espírito que enfraquece e o mundo se estreitece), e restaurar a linguagem (tarefa difícil num tempo em que a televisão substitui a narração; o telefone, as cartas; o audiovisual, a leitura e a conversa). A escola será no futuro o único lugar onde a leitura e a expressão escrita poderão ser praticadas. Assim sendo, ela utilizará proveitosamente, quer as técnicas mais prestigiadas (magnetofone, videoscópio), quer os meios mais antigos (teatro, retórica), quer ainda meios mais modernos (as técnicas do jornalismo) para promover as línguas nacionais e estrangeiras (sobretudo as europeias, pois como diz René Moreau: "L'Europe será multilingue ou ne será pas"). A prática da tradução deve tornar-se um dos *pivots* da aprendizagem das línguas, aprendizagem essa que será feita a partir das grandes obras da literatura, especialmente aquelas (e.g. a Bíblia) que reintroduzam: o religioso, o mítico, o imaginário e o maravilhoso (pp. 89-117). 2º No que concerne ao ensino da história, ele deve ser processado a partir das questões mais quentes do presente e em torno de alguns temas essenciais, depois de estabelecido um quadro cronológico de referências (ultrapassa-se assim a querela: "nova história"/história tradicional de tipo cronológico). O ensino-aprendizagem da história ajudará a vencer a mística do presente e a incitar, não só os jovens a apreciar a obra dos antepassados, mas também a continuarem as suas façanhas (pp. 118-130). 3º Quanto à tecnologia e à ciência (pp. 131-150), o autor recomenda que elas ocupem um lugar eminente nos currícula, não tanto para fazer do secundário um lugar de especialização precoce, mas de formação de personalidades polivalentes que aliem ao saber-fazer o saber-pensar. Para o ensino da tecnologia, que se traçam os contornos desta nova disciplina (desde o exercício e manejo técnicos à reflexão

epistemológica e ética), e se formem professores para tal. Para o ensino das ciências, que seja polarizado em saberes estratégicos (formalismo matemático, termodinâmica, biologia celular, teoria da informação) e vise sobretudo formar o espírito científico dos jovens (i.é., formar o raciocínio hipotético-dedutivo). 4º Quanto à moral e à filosofia, elas devem recuperar o seu prestígio de outrora (num tempo em que se relaxam as obrigações morais e cívicas do corpo social, e numa sociedade que, embriagada pelo culto da "performance", do crescimento e do rendimento, deixou de interrogar o "porquê" das coisas). A educação cívica que comece por colocar os jovens em contacto com as instituições de governação e administração da cidade, e termine numa reflexão sobre os valores. Para tal, centrar-se na "Declaração dos direitos do homem e do cidadão" e nos modelos de sabedoria virtuosa dos antigos. Para o ensino da filosofia, o autor propõe que ele comece pela formulação de algumas questões fundamentais ("qual o sentido do verdadeiro", "qual a origem e significado dos slogans, da publicidade", "que significa e que vale a técnica" etc.), que a seguir apele para os autores que já formularam e responderam a essas questões, e que desemboque em cursos magistrais e na apresentação de teses argumentadas. Dada a imaturidade dos alunos, devido à superprotecção das crianças, ao abuso dos mass-média, o autor prefere reservar o ensino da filosofia para um nível pós-secundário. No entanto, considera importante iniciar os jovens nas questões filosóficas (pelos professores de letras). O lugar eminente que a filosofia deve ter deverá situar-se na formação inicial de professores e na formação contínua de todos os cidadãos (pp. 151-170).

A obra de Domenach, que reputamos pertinente para todos os que estão empenhados na reforma do sistema educativo português, encerra com uma sinopse das suas propostas (articuladas e redigidas em forma de recomendações) e com uma menção sobre as condições exigíveis para a sua aplicabilidade. Esta parte derradeira culmina todo um desenvolvimento que está em consonância com os propósitos do livro e integra múltiplas sugestões que podem fecundar todo um programa de reformas do ensino secundário. E, não obstante o autor ficar por vezes numa mera enunciação de princípios gerais, bem como em retratamentos que nos parecem excessivos (e.g. no ensino da filosofia), julgamos proveitosa uma leitura atenta desta obra.

Manuel Barbosa

The Fourth Meeting of the International Society for the Study of Individual Differences. Heidelberg, Univ. de Heidelberg (22-25 Junho, 1989).

Algumas facetas da investigação actual em Psicologia parecem hoje reactivar os estudos de índole experimental do final do século passado. Se no começo deste século os estudos da Escola de Psicologia Experimental Alemã pareciam de alguma forma ultrapassados e nomes como os de Binet em França, Spearman na Inglaterra e Mk. Cattell e L. Thurstone nos Estados Unidos surgiram com metodologias de investigação fora dos quadros mais laboratoriais, convem salientar que hoje tais estudos voltam a ser muito frequentes. Já no 3º Encontro da ISSID (Toronto, 1987), onde havíamos estado, fomos surpreendidos pelo carácter predominantemente laboratorial, psicofisiológico, organicista e parcelar da grande generalidade das investigações aí apresentadas no quadro do estudo das *diferenças individuais*. Nessa altura, surpreendeu-nos esse facto dada a orientação tradicional da Psicologia Diferencial entre nós, e segundo julgo em países que nos são mais próximos (por exemplo, a França). Em Heidelberg confirmou-se tal constatação. A generalidade dos autores que hoje representam a *Psicologia Diferencial* abandonaram os estudos com grandes amostras, os resultados nos testes psicológicos, os estudos das diferenças inter-grupos. O que foi sendo a Psicologia Diferencial nos anos 20/50 aparece hoje refutado, pelo menos se tomarmos as linhas mais *produtivas* da ISSID (a associação internacional com mais crédito neste domínio). Eysenck, um dos autores mais citado nos trabalhos apresentados a propósito do seu teste de avaliação da personalidade (EPI), comentava esta reorientação do objecto e método da Psicologia Diferencial fazendo salientar as diferenças entre Galton e Binet no começo do século. O primeiro não abandonou as situações laboratoriais e as preocupações da pesquisa experimental tendo em vista a explicação dos fenómenos psíquicos. O segundo orientou-se, ou possibilitou o aparecimento do método dos testes e de uma investigação psicológica orientada para o estudo das diferenças tomando "per se" os resultados nos testes (... e não os factores explicativos de tais resultados).

Esta intervenção de Eysenck fez lembrar os apelos de Cronbach em meados dos anos 50 sobre a necessidade de unificação ou conjugação de esforços entre as duas disciplinas da Psicologia: a Psicologia Experimental e a Psicologia Diferencial. Neste momento, no entanto, fica-nos a impressão de que se estará a passar de um extremo a outro, ou por outras palavras, não estará a haver a tal conjugação de esforços entre as duas disciplinas então apontadas. Nestes encontros da ISSID diríamos que a Psicologia Diferencial na sua forma mais tradicional quase se perdeu ou se encontra perfeitamente identificada com a Psicologia Experimental. Esta identificação não se confina à metodologia experimental utilizada (método), mas verifica-se mesmo o voltar ao estudo dos tempos de reacção, tempos de inspecção, etc. que se celebrizaram na Psicologia nos finais do século passado.

Não admira pois que, com esta orientação ou reorientação, se procure hoje encontrar correlatos para os fenómenos psicológicos ao nível da psicofisiologia ou as tentativas de se procurar a este nível a explicação dos fenómenos psíquicos. Desde os

elementos e características do sistema nervoso aos aspectos do sistema endócrino tudo é analisado e correlacionado com a inteligência ou a personalidade dos indivíduos. Volta-se um pouco ao *mito* de que as variáveis psicológicas decorrem das dimensões orgânicas humanas e individuais, ou que estas se apresentam fortemente explicadas por aquelas. Informação decorrente dos níveis de mielinização, dos movimentos oculares, das ondas cerebrais, do ritmo cardíaco, da pressão sanguínea, do desenvolvimento harmonal (...) aparece hoje sobrevalorizada na expectativa de que possa ser tomada como explicativa do funcionamento da inteligência, dos níveis de desempenho intelectual, do funcionamento da personalidade e dos seus tipos ou traços.

Os estudos com grandes amostras deram lugar a pesquisas com pequenos grupos diferenciados por condições experimentais ou aproveitando-se problemas de disfuncionamento fisiológico. As variáveis psicológicas não se alteram significativamente (QI, aptidões, introversão/extroversão, condicionamento, impulsividade/reflexividade, criminalidade, etc.), contudo o enfoque em tais análises aparece alterado. Interessa a este propósito salientar que grande número dos trabalhos, mesmo que realizados por psicólogos, são efectuados em hospitais ou centros de especialidades médicas. Os equipamentos implicados em tais investigações, até pelo seu levado custo, estão normalmente associados a tais departamentos e a incidência em variáveis mais ligadas à organicidade é compreensível. A este respeito não temos conhecimento de psicólogos em Portugal com pesquisas deste tipo, o que não deixa de ser significativo para o futuro.

De uma análise dos vários trabalhos apresentados fica-nos a certeza da existência de correlações entre medidas psicofisiológicas e características intelectuais e da personalidade dos indivíduos. O problema surge quanto à significação e interpretação de tais valores estatísticos. Para alguns autores, eles decorrem de uma certa tentativa de identificação entre estes dois tipos de fenómenos. Veja-se, por exemplo, a identificação da inteligência com a qualidade e a velocidade de processamento da informação neuronal (Jensen, Eysenck, Vernon, etc.). Vários factores orgânicos e respectivo funcionamento (maturação, desenvolvimento, disfuncionamento) justificam tal abordagem no estudo das dimensões psicológicas. Voltando à controvérsia "nature-nurture" fica-nos, finalmente, a questão de se saber se as variáveis psicológicas poderão ser melhor explicadas e compreendidas no quadro destes estudos mais biologizantes ou se sempre fica algo por explicar...

A concluir, e deixando no ar as implicações éticas e sociais de tais estudos, refira-se a inclusão no programa de um simpósio sobre as diferenças de raças e a pertinência deste tipo de estudos. Trata-se de um problema já surgido em Toronto no momento em que Rushton apresentou os resultados de um estudo entre brancos e negros sobre diversas variáveis psicológicas (personalidade, carácter, sociabilidade, inteligência) e agravado quando o mesmo foi publicado na Revista da ISSID contra a vontade do seu Presidente. Este simpósio teve a particularidade de vermos claramente Eysenck e Rushton defendendo tais estudos (veja-se o título dado à intervenção de Rushton "race differences are real and should be studied") em oposição Gordon Claridge e Zuckerman. Mesmo sem haver *vencedores ou vencidos* (!), a discussão foi bastante agradável de seguir e vários exemplos foram apontados à

utilização da investigação psicológica para fins que não os inicialmente pensados e, como tal, importa que o cientista também se interrogue sobre os possíveis efeitos/utilizações da pesquisa que realiza.

Leandro S. Almeida

5º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa, Faculdade de Letras (9-11 Outubro, 1989).

Nas suas realizações, a Associação Portuguesa de Linguística tem desde sempre dedicado um espaço significativo às questões relacionadas com a aquisição e o ensino/aprendizagem do Português, constituindo já as Actas dos vários Encontros uma indispensável fonte de informação para todos os que se interessam por aqueles problemas.

No 5º Encontro da APL foram, uma vez mais, apresentadas várias comunicações naquele âmbito.

Resultados da investigação sobre a aula de Português enquanto contexto especializado de comunicação foram apresentados por Maria de Lourdes Sousa, num texto intitulado "Contributos para a caracterização do discurso pedagógico na aula de Português". A Autora, utilizando como *corpus* a transcrição de aulas de Português, procedeu a uma caracterização da interacção verbal em contexto pedagógico, particularmente quanto ao uso das frases interrogativas e dos seus valores ilocutórios e às estruturas da interacção geradas por aquele tipo de frases.

Alcina Lajes, em "Contribuição para um modelo de análise das produções verbais da criança", propôs um quadro de análise de textos escritos produzidos por alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, tomando como referência a teoria dos Actos de fala.

Hanna Batoréo apresentou o estudo "Realizações pragmáticas do aspecto no discurso de uma criança de 5 anos". Neste estudo de caso, as realizações discursivas de uma criança bilingue luso-polaca são analisadas do ponto de vista das estratégias pragmáticas utilizadas em relação com os aspectos sistemáticos das línguas que tem à sua disposição.

José Marcelino Poersch, na comunicação "A Consciência metalinguística e a produção do texto explicativo: Desenvolvimento das operações de generalização e transferência", deu conta dos resultados de uma pesquisa orientada, sobretudo, para a verificação das relações entre as características dos textos explicativos produzidos por estudantes universitários e a prática sistemática de actividades de compreensão e produção daquele tipo de textos.

Maria Armada Costa e Ana Martinho propuseram o texto "Questões de Linguística na formação inicial de professores de Português - a Didáctica do

Português/língua no modelo de formação da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa". Nesta comunicação foram discutidos o enquadramento curricular, a definição do campo disciplinar e o programa da Didáctica do Português, e, na sequência, algumas linhas de reflexão indicadoras de pistas de investigação naquele domínio.

Luis Prista, a propósito de uma experiência realizada por um núcleo de estágio de Português de uma escola secundária, apresentou propostas de actividades centradas, fundamentalmente, no aperfeiçoamento das capacidades envolvidas na escrita e na leitura.

R. Vieira Castro

XII International School Psychology Colloquium. Ljubljana, Yugoslavia (18-22 Agosto, 1989).

A situação dos psicólogos escolares, representando a generalidade dos países, esteve em análise no Congresso da ISPA em Ljubljana (Jugoslávia). Um certo contraste, como seria previsível, está patente entre os países mais e menos desenvolvidos do ponto de vista socio-económico. A tradição da prática psicológica nos contextos escolares é maior e os serviços encontram-se mais organizados nos países mais evoluídos. Os modelos de intervenção distinguem-se segundo a orientação e as preocupações de tais serviços. Se as situações de avaliação, de orientação vocacional e de aconselhamento ou consulta aparecem frequentemente apontadas nos diferentes países, verifica-se no entanto uma menor incidência da intervenção para a promoção e o desenvolvimento humano nos países menos evoluídos. Os serviços aí criados, retirando as experiências de intervenção que aliam os aspectos remediativos a objectivos promocionais e que geralmente são orientados e financiados do exterior, tendem a situar-se nos centros populacionais mais significativos, em serviços ministeriais ou experiências dirigidas pelos departamentos universitários de Psicologia e/ou Educação. Os psicólogos não são, nesses países com mais dificuldades económicas, profissionais imprescindíveis à educação formal. O maior número de psicólogos trabalha aí em educação especial, e a sua actividade é sobretudo de diagnóstico e remediação.

Aspecto interessante é a diversidade de formação académicas dos psicólogos escolares em presença. Tal formação pode ir desde os psicólogos com um doutoramento na área educacional até professores nos mais diversos cursos e graus com uma formação específica para determinadas actividades de índole psicológica. A sobreposição destes profissionais num mesmo país acarreta várias dificuldades e, geralmente, associações profissionais distintas surgem para defesa da especificidade da intervenção e dos interesses de tais grupos.

Numa das comunicações, Thomas Oakland e Jacqueline Cunningham (Univ. Texas at Austin, USA) apresentaram dados descritivos e comparativos de um estudo sobre os "psicólogos escolares" em 51 países. Trata-se de uma população essencialmente feminina (62%) e cujos principais problemas, reportados ao exterior, em relação ao seu exercício profissional se situam na falta de recursos materiais nos serviços, nos conflitos com outros grupos profissionais, no baixo estatuto do psicólogo, no facto de outros grupos profissionais tomarem os empregos dos psicólogos escolares e na falta de estabilidade económica. Reportados ao exercício da psicologia e aos próprios psicólogos, as dificuldades mais apontadas são a falta de investigação e avaliação, a falta de liderança, a falta de regulamentação do exercício profissional ou o abandono desta área de intervenção face a outras perspectivas mais aliciantes de emprego.

Apenas um outro indicador, e refira-se que estes dados estão já coligidos em livro (International Perspectives on Psychology in the Schools. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publ., 1989), sobre os domínios da Psicologia Escolar em que mais é sentida a necessidade de investigação: avaliação da eficácia das intervenções, instrumentos para a avaliação psicológica, modelos de intervenção e estudos transculturais.

Portugal não esteve representado neste estudo internacional, aliás apenas em 1989 uma associação portuguesa (a Associação dos Psicólogos Portugueses) integra a "International School Psychology Association". Os dados apresentados neste estudo transcultural, no entanto, não se afastam dos que poderíamos obter em Portugal, pelo que nos podemos situar numa posição intermédia, em termos de serviços e práticas que caracterizam a nossa Psicologia Escolar. Uma última informação, prende-se com a apresentação de uma candidatura à organização do Colloquium da ISPA em Portugal para 1991 por parte da Divisão de Psicologia da Educação da Associação dos Psicólogos Portugueses. A análise desta candidatura está em curso.

L. S. Almeida

REUNIÕES CIENTÍFICAS

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL "A PSICOLOGIA E OS PSICÓ-LOGOS HOJE". Reitoria Univ. Lisboa (23 a 26 de Novembro de 1989). **Informações:** APPORT, Apartado 4353, 4006 Porto Codex, Portugal.

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

I ENCONTRO NACIONAL SOBRE "LINGUAGEM E DESEN-VOLVIMENTO". Escola Superior de Educação, Viana do Castelo (19 a 21 de Fevereiro, 1990). **Informações:** Fátima Sequeira, Apartado 51, 4901 Viana do Castelo.

A ACÇÃO EDUCATIVA: ANÁLISE PSICO-SOCIAL. Escola Superior de Educação, Leiria (22 a 24 Fevereiro, 1990). Organização ESE - Leiria e APPORT. **Secretariado:** ESE, Porto Moniz, 2400 Leiria.

10th ANNUAL INTERNACIONAL SEMINAR FOR TEACHER EDUCATION. Taipei, Taiwan (30 de Março a 5 Abril, 1990). **Informações:** Prof. Costa Tavares, Univ. Aveiro, 3800 Aveiro.

I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E BÁSICA. Universidade do Minho (9 a 12 de Abril, 1990). **Secretariado:** Centro Integrado de Formação de Professores, Av. Central, 100, 4700 Braga.

9th WORLD CONFERENCE ON GIFTED AND TALENTED CHILDREN. Haia, Holanda (29 de Julho a 2 de Agosto, 1990). **Secretariado:** WCGTC, P.O. Box 463, 6500 Al Nijmegen, Holanda.

IV EUROPEAN CONFERENCE ON DEVELOPMENT PSYCHOLOGY. Univ. of Stirling, Scotland (27 a 31 de Agosto, 1990). **Informações:** Depart. Psychology, Univ. Stirling, Stirling FK9 4LA, Scotland, U.K.

2nd CONFERENCE OF EUROPEAN COUNCIL FOR HIGH ABILITY. Budapest (25 a 28 de Outubro, 1990). **Informações:** Leandro S. Almeida, Univ. do Minho, 4719 Braga, Codex.

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 apresentadas em páginas separadas.

Capa. Na primeira página do manuscrito, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(ais) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separatas e "provas".

Resumos. Em folhas separadas, deve ser enviado um resumo em português e títulos e resumos do artigo em inglês (*Abstract*) e em francês (*Résumé*). Os resumos não devem exceder as 150 palavras.

Quadros e Figuras. Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras devem possuir qualidade suficiente para serem reproduzidas directamente, preferencialmente desenhadas a tinta da China, e devem ser cuidadosamente legendadas. Recomenda-se que as dimensões das figuras (gráficos, desenhos, etc.) a apresentar com o manuscrito sejam aproximadamente o dobro das pretendidas para a versão final a ser impressa. (Dimensões máximas da mancha de impressão: 199 x 137 mm).

Notas. As notas de roda-pé, são dactilografadas em separado, devem ser reduzidas ao mínimo, e numeradas sequencialmente, sendo publicadas no final do texto.

Agradecimentos. Devem ser tão breves quanto possível e devem aparecer em folha separada no início do texto.

Referências. Devem ser citadas ao longo do texto (e não em roda-pé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano fôr 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.