

índice

- 3 Editorial
Maria de Lourdes Dionísio
- 5 Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder
Maria Preciosa Silva & Isabel Pestana Neves
- 43 A Biologia Educacional nas Escolas Normais paulistas: uma disciplina da eficiência física e mental
Luciana Maria Viviani & Belmira Oliveira Bueno
- 67 Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário
A. Rui Gomes, Maria João Silva, Salomé Mourisco, Susana Silva Alfredo Mota & Nuno Montenegro
- 95 As possibilidades da actividade pedagógica como tratamento sócio-afectivo da criança hospitalizada
Rejane de S. Fontes
- 129 A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social
Emilio Lucio-Villegas Ramos
- 153 A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados
Clara Pereira Coutinho
- 175 Leituras
- 185 Dissertações e projectos de investigação
- 199 Notícias

volume 19 número 1
2006

revista portuguesa de educação

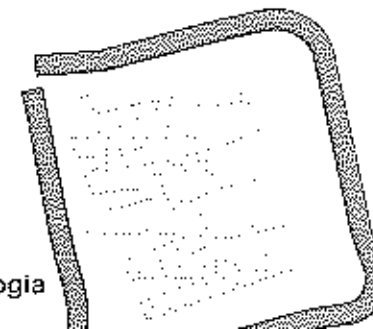
educação
revista portuguesa de



volume 19 número 1
2006

educação

revista portuguesa de



Instituto de Educação e Psicologia

Universidade do Minho

Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente pelo Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho e tem por objetivos principais: a) contribuir para o desenvolvimento das Ciências da Educação em domínios ainda relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação ou referências críticas; b) constituir-se como fórum sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre matérias de relevante actualidade; c) divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho através da publicação de dissertações e projectos de investigação, reuniões científicas, relatórios de avaliação.

Directora: Maria de Lourdes Dionísio

Directora-adjunta: Fátima Antunes

Conselho de redacção: Fátima Moraes, Maria Assunção Flores

Conselho editorial: Adriano Mendes Cabral (Universidade do Porto)
Aldin Choppin (Universidade Federal de Pernambuco, Brasil)
Albano Estrela (Universidade de Lisboa, Portugal)
Allan Luke (Centre for Educational Research, University of Western Australia)
Almerindo Janelas Afonso (Universidade do Minho, Portugal)
António Novo (Universidade de Lisboa, Portugal)
António Simões (Universidade do Minho, Portugal)
Bartolo Patra Campos (Universidade do Minho, Portugal)
Fátima Sequeira (Universidade do Minho, Portugal)
J. Isabel Alarcão (Universidade do Porto, Portugal)
João Pedro da Ponte (Universidade do Porto, Portugal)
José Alberto Correia (Universidade do Porto, Portugal)
José Augusto Patrício (Universidade do Porto, Portugal)
Juslino P. Magalhães (Universidade do Porto, Portugal)
Leandro S. Almeida (Universidade do Minho, Portugal)
Lúcio C. Lima (Universidade do Minho, Portugal)
Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Manuel Patrício (Universidade do Porto, Portugal)
Manuel Sequeira (Universidade do Porto, Portugal)
Oscar Seriani (Universidade do Rio de Janeiro, Brasil)
Rui Vieira de Castro (Universidade do Porto, Portugal)

Revista Portuguesa de Educação integra o catálogo do Latindex (Sistema Regional de Informação para revistas científicas da América Latina, o Caribe, Espanha e Portugal) - <http://www.latindex.org>

propriedade e editor
Centro de Investigação em Educação
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

directora
Maria de Lourdes Dionísio

geralimento
Luís Cristóvam

tiragem
1.000 exemplares

composição
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos
Sensilite

endereço
Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia
Campus de Gualtar, 4700-057 Braga
Portugal
Tel. 253. 604241 Fax 253. 678987

e-mail
rpe@iep.uminho.pt

página na internet
<http://www.iep.uminho.pt/cied/edicoes>

depósito legal
45.474/91

ISSN
0871-9187

integra o catálogo
Latindex

Indexada no sistema
RedALyC



Número financiado pela
FCY Fundação para a Ciência e a Tecnologia
MERCADO NACIONAL DE INOVAÇÃO



© CIEd - Instituto de Educação e Psicologia
Braga, 2006

Editorial

Em 2001, no Editorial do volume 14(1) da Revista Portuguesa de Educação, Almerindo Janela Afonso chamava a atenção para as "polémicas" que, envolvendo "ataques (às vezes inconsequentes e gratuitos) às Ciências da Educação e aos seus investigadores", davam sinais de possível agravamento no futuro próximo. Cinco anos depois, são efectivamente várias as evidências da continuada responsabilização do trabalho realizado neste campo pelo actual estado de coisas, particularmente na esfera mais restrita da educação escolar.

Agora como então, não é difícil deixar de ver como algumas destas polémicas e ataques são, ainda nas palavras do então director-adjunto da RPE, "alimentadas, em geral, por argumentos produzidos com um mínimo esforço de objectividade analítica e metodológica, e enviesados, com alguma frequência, por interesses politicamente conservadores e elitistas". Ignorando, muitas vezes por conveniência, a complexidade dos fenómenos e práticas educacionais, algumas das actuais 'diatribes' contra o campo da educação, assentando em modelos causais e lineares dos processos educativos, apresentam-se como arautos de soluções, afinal tão fáceis, em que a investigação, a descrição, a ilustração e a mudança podem deixar de fazer sentido.

Os textos que integram este número da Revista Portuguesa de Educação traduzem a impossibilidade das soluções fáceis. Desde o texto de Maria Preciosa Silva e Isabel Pestana Neves sobre a complexidade envolvida nos fenómenos de (in)disciplina nas salas de aula, aos de Luciana Viviani e Belmira Bueno e de Clara Coutinho que, ao darem conta da natureza profundamente histórica e situada das disciplinas e campos disciplinares, assinalam como é problemática a consideração de uma disciplina como corpo de verdades universais e atemporais, o que também neste número fica configurado é a relevância da reflexão e interpretação sistemáticas de factos educacionais que só aparentemente estão explicados.

No mesmo sentido vai o texto de Rui Gomes e da sua equipa que, examinando indicadores de bem-estar em professores, com "custos e efeitos"

na qualidade das práticas de ensino, alertam para a necessidade de vertentes deste âmbito na formação dos profissionais de ensino.

Por fim, dois textos que dão sentido pleno ao conceito de educação: o de Rejane Fontes, centrado em contexto hospitalar, visa responder à pergunta sobre o modo como a educação pode contribuir para a saúde da criança confinada às paredes de um hospital; o de Emílio Lucio-Villegas Ramos que, tomando a penitenciária numa perspectiva da pedagogia social, faz derivar uma proposta de formação de educadores em contextos caracterizados pela 'desumanização' e pela natureza 'repressora e não-educadora' que a prisão adquire nas nossas sociedades', apesar do discurso da 'reabilitação e da libertação'.

Como sempre a revista fecha com um conjunto de secções pelas quais se dá conta da actividade de investigação em curso no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Fica aos leitores a tarefa de darem continuidade à reflexão aqui iniciada, só isso capaz de dar sentido ao nosso trabalho editorial.

María de Lourdes Dionísio

Compreender a (in)disciplina na sala de aula: uma análise das relações de controlo e de poder

María Preciosa Silva & Isabel Pestana Neves

Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

O estudo faz parte de uma investigação mais ampla que procura compreender a relação entre os comportamentos de (in)disciplina e as práticas pedagógicas dos professores e explorar razões subjacentes a essa relação. Teoricamente, a investigação baseia-se no modelo do discurso pedagógico de Bernstein. O estudo centra-se em quatro casos de alunos, de duas turmas de Ciências da Natureza do 6º ano de escolaridade e tem como objectivos: (1) analisar os comportamentos de (in)disciplina em função da interacção entre as disposições sócio-afectivas e a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de controlo e de poder que caracterizam o contexto regulador das práticas pedagógicas dos professores; e (2) avaliar em que medida essa interacção permite explicar diferentes níveis de indisciplina. Os resultados sugerem que os comportamentos de indisciplina em sala de aula são o resultado da interacção entre as disposições sócio-afectivas dos alunos para as práticas dos professores e a sua orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador dessas práticas. Sugerem, também, que orientações específicas de codificação distintas para as relações de poder professor/aluno, podem explicar diferentes níveis de indisciplina.

Palavras-chave

(In)disciplina; Orientação específica de codificação; Disposições sócio-afectivas; Relações de controlo; Relações de poder; Prática pedagógica

Introdução

Um dos assuntos que emerge frequentemente da conversa entre professores é o da indisciplina. Trata-se de um assunto que preocupa não só os professores em início de carreira, mas também aqueles que têm já uma vasta experiência de ensino. Os primeiros, pelos relatos que vão ouvindo de outros professores, temem não saber gerir possíveis incidentes que surjam nas suas aulas. Os outros, porque já se confrontaram com situações cujo desfecho final não foi bem sucedido, temem enfrentar situações idênticas. Se este assunto preocupa tanto os professores e se sobre ele já se desenvolveu uma vasta investigação, por que razão têm os professores tanta dificuldade em encontrar soluções para este problema? Provavelmente, muitos professores desconhecem grande parte da investigação que se faz neste domínio e alguns dos que a conhecem, possivelmente, não lhe reconhecem a devida utilidade. Trata-se de um problema ao nível da formação de professores, em que as fronteiras entre a investigação e a intervenção continuam fortemente marcadas.

De acordo com vários autores (por exemplo, Amado, 2000), a solução deve estar mais na prevenção do que na correcção. Mas como é que se pode prevenir quando não se sabe como actuar convenientemente? Não só para uma resolução correcta das situações de indisciplina, como também para a sua prevenção é importante os professores conhecerem os meios de análise que a investigação lhes pode proporcionar.

O estudo apresentado neste artigo, usando conceitos fornecidos pela teoria de Bernstein (1990, 2000), procura dar um contributo nesse sentido. Ele faz parte de uma investigação mais ampla (Silva, 2002) em que se procurou analisar, segundo uma perspectiva sociológica, a relação entre a (in)disciplina e a prática pedagógica dos professores no contexto da aula de ciências e as razões subjacentes a essa relação. Nessa investigação verificou-se que a (in)disciplina parecia estar relacionada com a posse, por parte dos alunos, da orientação específica de codificação para a vertente reguladora da prática pedagógica das professoras e com as disposições sócio-afectivas para essa prática (Silva, 2002; Silva & Neves, 2004). No presente estudo, procura-se aprofundar estes resultados, analisando os comportamentos de (in)disciplina de alguns alunos, em termos de interacção entre a orientação específica de codificação para as relações de controlo e de poder professor/aluno, no

contexto regulador da prática pedagógica do professor, e as disposições sócio-afectivas para essa mesma prática. De acordo com este objectivo, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: a) analisar em que medida os comportamentos de (in)disciplina reflectem a interacção entre a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática e b) analisar em que medida diferentes níveis de indisciplina reflectem a interacção entre a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de poder professor/aluno, que caracterizam igualmente o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática.

Enquadramento teórico

Quando se fala em indisciplina nem sempre se fala do mesmo. Para alguns professores, quando um aluno entra na sala de aula com o boné na cabeça ou a mascar pastilha elástica é considerado indisciplinado, enquanto que para outros professores não é. Estes diferentes entendimentos resultam possivelmente de, nalguns casos, a indisciplina se reportar aos comportamentos e noutros às significações. Talvez, também por isso, a indisciplina apareça definida de forma muito variada na literatura (Amado, 1998; Durkheim, 1984; Estrela, 1992; Magalhães, 1992; Silva, Nossa & Silvério, 2000).

No presente estudo, considerou-se indisciplina na sala de aula como a *manifestação de actos/conduitas, por parte dos alunos, que têm subjacentes atitudes que não são legitimadas pelo professor no contexto regulador da sua prática pedagógica e, conseqüentemente, perturbam o processo normal de ensino-aprendizagem*. Neste sentido, os actos e condutas manifestados pelos alunos e legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *disciplina*, enquanto que os actos e condutas não legitimados pelo professor, no contexto regulador da sua prática pedagógica, são tomados como comportamentos de *indisciplina*. É de salientar que, no âmbito do enquadramento teórico deste estudo, a prática pedagógica é entendida como uma determinada modalidade de código pedagógico, ou seja, como uma determinada forma de institucionalização da orientação elaborada da escola, que pode ser caracterizada,

sociologicamente, com base numa descrição pormenorizada das relações de poder (classificação) e de controlo (enquadramento) que definem os contextos instrucional e regulador da sala de aula. O contexto instrucional diz respeito ao conjunto de conhecimentos e competências cognitivas directamente ligadas com uma dada disciplina ou área disciplinar, enquanto que o contexto regulador diz respeito ao conjunto de valores, atitudes e normas de conduta que caracterizam os processos de interacção social na sala de aula. Em termos globais, práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fortes correspondem a práticas didácticas, centradas no transmissor, enquanto que práticas pedagógicas caracterizadas por classificações e enquadramentos fracos correspondem a práticas auto-reguladoras, centradas no aquisidor; entre estes dois tipos extremos é possível haver modalidades de prática mista que, nalgumas relações, são caracterizadas por classificações e/ou enquadramentos fortes e, noutras relações, por classificações e/ou enquadramentos fracos.

Segundo Bernstein (1990, 2000), para que um aluno revele um desempenho apropriado num contexto específico (instrucional ou regulador) da prática pedagógica, é necessária a aquisição das regras de reconhecimento e de realização para esse contexto, ou seja, é necessário a aquisição da orientação específica de codificação para esse contexto (Figura 1). A posse das regras de reconhecimento permite fazer a distinção entre contextos através da identificação das características específicas de um dado contexto, enquanto a posse das regras de realização cria os meios para a selecção dos significados apropriados ao contexto (realização passiva) e para a produção do texto legítimo (realização activa).

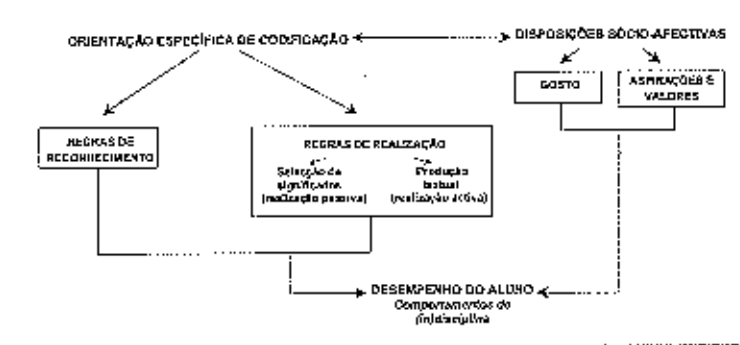


Figura 1 - Orientação específica de codificação, disposições sócio-afectivas e desempenho do aluno em contextos específicos de sala de aula (Adaptado de Morais & Antunes, 1993)

É de salientar que, de acordo com o esquema apresentado, quando se considera o desempenho dos alunos em termos de comportamentos de (in)disciplina, esse desempenho está a ser analisado em função da orientação específica de codificação para o contexto regulador da prática pedagógica em sala de aula. Dado que contextos reguladores específicos da prática pedagógica podem diferir nas relações de controlo e nas relações de poder que caracterizam as interacções professor/aluno em sala de aula, poder-se-á apreciar a orientação específica de codificação dos alunos para o contexto regulador da prática pedagógica em função de cada um dos dois tipos de relações (controlo e poder). Nesta perspectiva de análise, para que os alunos revelem um desempenho legítimo num determinado contexto regulador (isto é, sejam disciplinados) deverão possuir a orientação específica de codificação para as relações de controlo que caracterizam esse contexto. Isto significa que os alunos deverão ter regras de reconhecimento que lhes permitam reconhecer as relações de controlo que estão presentes na prática reguladora do seu professor; significa também que deverão ter regras de realização que lhes permitam, não só seleccionar, como significados apropriados à prática reguladora específica do professor, as atitudes e condutas legitimadas nessa prática (realização passiva), como actuar em conformidade com essas atitudes e condutas (realização activa). Se os alunos não possuírem, num grau mínimo, estas regras, significa que não têm a orientação específica de

codificação para as relações de controlo que caracterizam o contexto regulador em causa e, na ausência desta, poderão revelar-se indisciplinados. Contudo, os alunos poderão possuir a orientação específica de codificação e serem igualmente indisciplinados, pois, como também é evidenciado no modelo da figura 1, o desempenho num determinado contexto é mediado pelas disposições sócio-afectivas. Esse desempenho resulta da interacção entre a orientação específica de codificação e as disposições sócio-afectivas. As disposições sócio-afectivas correspondem a algo que é intrínseco ao indivíduo e que tem a ver com a sua motivação e predisposição para produzir o texto requerido num determinado contexto. Ter disposições sócio-afectivas favoráveis num determinado contexto significa ter gosto e/ou aspirações e valores para as relações legitimadas nesse contexto. Assim, mesmo que os alunos tenham, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, se não gostarem da prática (instrucional e/ou reguladora) do professor e não tiverem aspirações e valores para o texto (instrucional e/ou regulador) requerido pela escola/professor, poderão ser igualmente indisciplinados.

Em síntese, a indisciplina em sala de aula, considerada na perspectiva do nosso modelo de análise (Figura 1), poderá resultar da ausência de orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e/ou de disposições sócio-afectivas favoráveis para essa prática. Contudo, como refere Amado (1998, 2000, 2001), podem existir diferentes níveis de indisciplina. Segundo este autor podem ser definidos três níveis. O primeiro, que intitula de "desvios às regras de produção", abrange os incidentes a que é imputado um carácter "disruptivo" por causarem "perturbação" ao bom funcionamento da aula. O segundo nível, "conflito interpares", contempla os incidentes que traduzem essencialmente dificuldades de relacionamento entre os alunos, podendo também traduzir-se em fenómenos de "violência" e "bullying". Finalmente, o terceiro nível, "conflitos da relação professor/aluno", inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa o poder e o estatuto do professor, abrangendo também a violência e o vandalismo contra a propriedade da escola.

Segundo Crozier e Friedberg (1977), o exercício do poder não é um exercício solitário, pois o carácter relacional do poder implica sempre a

possibilidade de negociação e de adaptação dos actores envolvidos nessa relação. Deste modo, mesmo numa relação fortemente assimétrica e desigual, como é a relação entre professor e alunos, nenhum actor está completamente desprovido de poder. Isto significa que também os alunos dispõem de uma pequena parcela de poder, embora esta seja, sobretudo, de natureza informal, já que se trata de um poder que não é legitimado nem pela instituição-escola, nem pela sociedade.

Diversas investigações têm-se debruçado sobre a questão do poder informal dos alunos e as diferentes formas de o porem em prática (Delamont, 1987; Woods, 1987). Este poder informal é um *poder de grupo* que está directamente relacionado com o número de alunos que são mobilizados contra o professor. De acordo com Delamont (1987), "Para ter poder, um aluno necessita de auxílio dos amigos" (p. 89). Assim, quanto maior for o número de alunos envolvidos numa dada situação, mais reduzidas serão as assimetrias criadas pelas relações de poder professor/aluno.

De acordo com o modelo de que partimos, os diferentes níveis de indisciplina, anteriormente referidos, poderão ser perspectivados em função da interacção entre a orientação específica de codificação para as *relações de poder* professor/aluno, que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica, e as disposições sócio-afectivas para essa prática¹. Assim, um aluno com comportamentos de indisciplina, que não tenha a orientação específica de codificação para as *relações de poder* professor/aluno poderá estar apenas envolvido em incidentes correspondentes aos dois primeiros níveis de indisciplina. O facto de não reconhecer que existe uma assimetria de poder entre professor e alunos e/ou não saber como pode esbater esta assimetria de poder, impede-o de voluntariamente afrontar o professor, ou seja, impede-o de revelar comportamentos que, de algum modo, possam pôr em causa o poder e o estatuto do professor. O seu comportamento indisciplinado poderá ser apenas reflexo da ausência de orientação específica de codificação para as *relações de controlo* professor/aluno e/ou de disposições sócio-afectivas favoráveis para a prática pedagógica do professor. Contudo, se um aluno com disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica do professor, possuir a orientação específica de codificação para as *relações de poder* professor/aluno, ele poderá envolver-se em incidentes que põem em causa o poder e o estatuto do professor (terceiro nível de indisciplina).

Metodologia

A perspectiva metodológica que orientou o estudo foi de natureza compreensiva-interpretativa. Foi usada uma linguagem externa de descrição derivada da linguagem interna de descrição desenvolvida por Bernstein (1990, 2000), isto é, recorreu-se a uma metodologia baseada numa relação dialéctica entre o teórico e o empírico de modo a que as preposições teóricas, a linguagem externa de descrição e a análise empírica interagissem entre si.

Sujeitos do estudo

Para este estudo foram seleccionados 4 alunos de duas turmas do 6º ano de escolaridade: 3 alunos de uma das turmas (X) e 1 aluno da outra turma (Y). Estas turmas, que foram objecto de análise na investigação mais ampla em que o presente estudo se integra (Silva, 2002), foram leccionadas, na disciplina de Ciências da Natureza, por diferentes professoras. As práticas pedagógicas das duas professoras revelaram-se bastante diferentes. A professora da turma X usava uma prática que se aproximava de um modelo didáctico, ou seja, uma prática mais centrada no professor, enquanto a professora da turma Y usava uma prática que traduzia um modelo de prática mista, mais centrada no aluno². As duas turmas revelaram-se bastante diferentes em termos de comportamento. Os alunos da turma X eram globalmente muito indisciplinados na aula de Ciências da Natureza, enquanto os alunos da turma Y revelaram-se globalmente disciplinados, apesar de, no ano anterior à investigação, ambas as turmas, leccionadas pela professora da turma X, terem sido consideradas muito indisciplinadas nesta disciplina.

Com a selecção dos quatro alunos, pretende-se ilustrar casos representativos de alunos disciplinados de ambas as turmas e de alunos indisciplinados, envolvidos em incidentes que traduzissem níveis diferentes de indisciplina. Dos 3 alunos da turma X, dois foram considerados, pela professora de Ciências, bastante indisciplinados, enquanto o outro foi considerado disciplinado. O aluno da turma Y era disciplinado, embora, no ano anterior, tivesse estado envolvido em inúmeros incidentes disciplinares.

Aspectos metodológicos gerais

De acordo com os objectivos deste estudo era necessário saber se os alunos tinham, para o contexto regulador da prática pedagógica das

professoras, a orientação específica de codificação para as relações de controlo e para as relações de poder professor/aluno e quais as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática das suas professoras. Para o efeito, foi preciso, por um lado, verificar se, para o contexto regulador da prática pedagógica, os alunos reconheciam as relações de controlo professora/alunos, se tinham as regras de realização para essas relações, quais as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica das suas professoras e quais as características sociológicas dessas práticas. Por outro lado, foi também necessário verificar, para o contexto regulador da prática pedagógica, se os alunos reconheciam as relações de poder professora/aluno e se sabiam actuar de modo a enfraquecerem essas relações.

Por forma a caracterizar a prática pedagógica das professoras e conhecer o desempenho dos alunos, em termos de comportamentos de (in)disciplina, recorreu-se à análise dos dados provenientes da observação de aulas de Ciências da Natureza das duas turmas a que pertenciam os alunos. Para a caracterização das práticas pedagógicas, foram construídos instrumentos que contemplavam relações tanto ao nível do contexto regulador, como ao nível do contexto instrucional³. Para conhecer a orientação específica de codificação dos alunos para o contexto regulador da prática pedagógica, quando se considera esse contexto em termos das relações de controlo professor/aluno, e também para conhecer as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática pedagógica das professoras, foi aplicado, numa primeira fase, um questionário a todos os alunos das duas turmas e depois, numa segunda fase, foi efectuada uma entrevista semi-estruturada aos quatro alunos deste estudo⁴. Relativamente ao questionário, as questões que se destinavam a obter dados sobre o reconhecimento das relações de controlo professor/aluno estavam orientadas no sentido de os alunos, perante incidentes críticos de indisciplina observados nas aulas e perante diferentes modalidades de prática pedagógica, representados em banda desenhada⁵, identificarem respectivamente: (1) o tipo de controlo mais frequentemente utilizado pela sua professora; (2) a modalidade de prática reguladora que mais se assemelhava à da sua professora. As questões que visavam obter dados sobre as regras de realização centravam-se também em incidentes observados nas aulas e representados em banda desenhada, mas estavam orientadas no sentido de os alunos identificarem as atitudes mais legitimadas pela professora no contexto regulador da sua prática. Finalmente,

para conhecer as disposições sócio-afectivas dos alunos para a prática pedagógica das suas professoras, solicitou-se que indicassem, justificando, entre várias modalidades de prática pedagógica, também representadas em banda desenhada, as que mais gostavam, fazendo-se depois a comparação com o tipo de prática da respectiva professora, que havíamos previamente caracterizado, com base na observação das suas aulas.

Relativamente à entrevista, as questões que a orientaram serviram para consolidar/aprofundar os dados respeitantes à orientação específica de codificação para as relações de controlo professora/aluno, presentes no contexto regulador da prática pedagógica e os dados respeitantes às disposições sócio-afectivas; serviram, também, para analisar, quanto ao contexto regulador, a orientação específica de codificação dos alunos para as relações de poder professora/aluno. De salientar que, para esta entrevista, se definiram primeiro as questões a abordar e, em seguida, construiu-se um guião com essas questões. Depois, fez-se a pilotagem da entrevista a fim de se identificar a eficácia das questões, relativamente aos objectivos previstos, e introduziram-se as alterações necessárias.

Quatro casos de alunos

Os quatro alunos considerados neste estudo evidenciaram uma *forma de estar* na sala de aula muito diferente. Dois revelaram, com grande frequência, comportamentos de indisciplina, enquanto os outros dois se comportaram de acordo com o que era legitimado no contexto regulador da prática da sua professora, ou seja, revelaram-se disciplinados. De entre os que foram considerados indisciplinados, verificou-se que os tipos de comportamentos que manifestaram eram muito diferentes. Um destes alunos, embora indisciplinado, apenas se envolveu em incidentes relacionados com o desrespeito pelas regras de funcionamento da aula, enquanto o outro, para além de se envolver neste tipo de incidentes, revelou, sobretudo, comportamentos que visavam atingir premeditadamente a autoridade e o estatuto da professora. A análise dos quatro casos, tem como principal objectivo sugerir, no âmbito do quadro teórico utilizado, hipóteses explicativas da ocorrência de comportamentos de disciplina e de indisciplina e da manifestação de diferentes graus de indisciplina.

O caso do Marco

O Marco era aluno da turma indisciplinada (turma X) e tinha, no momento da recolha dos dados deste estudo, 14 anos. Era muito indisciplinado e acumulava já três repetências, tendo a primeira ocorrido no 4º ano de escolaridade e as outras duas no 5º ano. Vivia juntamente com a mãe, uma irmã e o padrasto, numa zona da periferia da cidade de Lisboa. O padrasto era servente de pedreiro e estava, na altura em que contactámos o Marco, desempregado. A mãe trabalhava como embaladora numa pequena empresa e a irmã, de apenas 10 anos, era estudante. Quanto ao pai biológico do Marco constatou-se que este não mantinha qualquer relacionamento com o filho. O Marco dizia mesmo que não o conhecia. As habilitações académicas do agregado familiar do aluno eram baixas. A mãe frequentou o ensino preparatório, mas não o completou e o padrasto tinha apenas o 2º ano de escolaridade.

O desempenho deste aluno, a nível do contexto regulador, era frequentemente ilegítimo, ou seja, era um aluno frequentemente indisciplinado. Era o líder da turma e a sua influência sobre os colegas era bastante notória. Para além de não cumprir as indicações dadas pela professora como, por exemplo, passar o que estava escrito no quadro ou fazer as tarefas solicitadas, afrontava-a frequentemente e, por vezes, chegou mesmo a ameaçá-la e a insultá-la. Levantava-se constantemente para falar com os colegas ou então para lhes tirar objectos. Era, geralmente, ele que enviava mensagens para os colegas no sentido destes actuarem de acordo com o plano que concebera. No entanto, por vezes, assumia o papel de "aluno bem comportado", mostrando-se atento e interessado. Sempre que isto acontecia, logo de seguida, começava a denunciar os colegas, dizendo que estavam a fazer "isto" ou "aquilo" e que dessa forma não conseguia estar atento. Implorava mesmo que a professora actuasse junto dos colegas. É claro que toda esta encenação fazia parte de uma estratégia que ele combinara com os colegas. Veja-se a seguinte situação ocorrida numa das aulas observadas:

A professora questiona os alunos acerca da grande circulação [circulação sanguínea] e, nessa sequência, faz uma pergunta ao Marco que parecia estar atento. Ele tenta responder, mas logo de seguida diz, "não me consigo concentrar! Olha ali uma revista pornográfica! Você não vê as revistas que eles têm ali?". Perante a denúncia do aluno, a professora interveio dizendo para um

dos alunos que suspeitou estar na posse da revista "Vou chamar a empregada. É falta de respeito. Tu tens falta de respeito, tenho que te mandar...". Estava lançado o caos. Ninguém assumia ser o dono da revista e esta passava de uns alunos para os outros sem que a professora a conseguisse retor. Por fim um aluno atirou-a pela janela.

Pelo que se observou, este incidente não ocorreu por acaso; o Marco actuou premeditadamente, prevendo o que iria suceder.

Segundo a classificação que Amado (1998, 2000, 2001) faz dos actos de indisciplina, admite-se que o comportamento do Marco, no decorrer das aulas observadas, se manifestou nos três níveis de indisciplina propostos, tendo-se mesmo verificado um predomínio de actos correspondentes ao terceiro nível, já que a sua actuação estava muito virada para a afronta da professora.

De acordo com o modelo de análise utilizado, verificou-se, a partir da resposta ao questionário, que este aluno identificou claramente o tipo de controlo mais frequentemente utilizado pela sua professora e seleccionou, de entre diferentes modalidades de prática reguladora, representadas em banda desenhada, a que mais se assemelhava à da sua professora. Deste modo, considerou-se que o aluno reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de controlo professora/aluno (possuía as regras de reconhecimento). Verificou-se também, a partir da análise da entrevista, que o Marco foi capaz de identificar as atitudes e condutas que eram legitimadas pela professora no contexto regulador da sua prática. Por exemplo, perante a questão: "Como é que se devem comportar para que a vossa professora de Ciências os considere bem comportados?", o aluno respondeu "[...] estarmos calados, falarmos na nossa vez, só sairmos do lugar quando a 'stora' der autorização, não interromper a aula, não prejudicarmos a aula... não começar a falar com os outros colegas coisas sem ser da aula". Atendendo a que a professora utilizava apenas um método expositivo, assumindo o aluno um papel passivo, onde as atitudes mais valorizadas eram a obediência à professora e às regras, esta resposta do aluno sugere que ele possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica, as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno. Contudo, a sua conduta na aula era bastante diferente da que referiu, o que levaria a supor que isso ou se devia à falta de regras de realização activa para actuar de acordo com as

relações de controlo que caracterizavam o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora e/ou à falta de disposições sócio-afectivas favoráveis para essa prática.

Pensando que o Marco, na primeira aula assistida, teve um desempenho que correspondeu ao que disse que deveria ser o comportamento dos alunos naquela aula e pensando também que, noutras aulas, durante algum tempo, ele assumiu essa conduta, admite-se que o aluno tinha a realização activa para as relações de controlo professora/aluno. Assim, uma vez que o aluno possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, as regras de reconhecimento e as regras de realização para as relações de controlo professor/aluno, isso significa que possuía, para o contexto em análise, a orientação específica de codificação. Contudo, em relação às disposições sócio-afectivas, os dados do questionário indicam que este aluno não gostava da prática da sua professora, já que respondeu ter preferência por uma prática que continha características opostas às características observadas na prática pedagógica da sua professora (caracterizada, globalmente, por enquadramentos fortes). Estes dados são confirmados na entrevista, quando, perante a questão "Gostas da forma como a professora se relaciona convosco?", o aluno diz:

"No meu caso não gosto. Eu faço qualquer coisinha e ela começa logo aos gritos comigo, começa-me logo a ameaçar que me manda para a rua, que me manda logo para conselho disciplinar, que me vai pôr uma participação em cima [...] A minha disciplina preferida é Ciências. O que está lá a estragar tudo é a professora. Esta stora que eu tenho apanhei-a duas vezes e nos outros anos apanhei outras storas que eram excelentes [...]."

Além do Marco não gostar da prática pedagógica da professora, também foi perceptível, pelas conversas que se manteve com o aluno e com a sua directora de turma, que não existia na família uma valorização do discurso da escola. Por exemplo, o facto do Marco ser indisciplinado em algumas disciplinas não constituía um factor de preocupação por parte do seu encarregado de educação. Para este, o Marco estava na escola porque a escolaridade era obrigatória, mas no ano seguinte todos os problemas estariam solucionados porque iria trabalhar. Segundo Neves e Morais (1993) as relações sociais que se estabelecem no seio da família, particularmente entre o pai e a mãe e também entre os pais e os filhos, representam uma prática reguladora implícita e tácita, através da qual os filhos se apercebem

de múltiplas relações sociais que são valorizadas na família/comunidade. Assim sendo, também a desvalorização que a família do Marco fazia da escola acabava por ser percebida por ele, podendo conduzir à ausência de aspirações/valores para o texto regulador exigido pela prática da professora, o que se reflectiria nas suas disposições sócio-afectivas. Com efeito, se o aluno não gostava da prática pedagógica da professora e, simultaneamente, não tinha aspirações e valores relacionados com o discurso da escola, as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora seriam fortemente desfavoráveis. Assim, o desempenho ilegítimo do Marco parece resultar do facto das suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora serem desfavoráveis, já que possuía a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizavam o contexto regulador da prática da sua professora.

Isto pode constituir uma razão explicativa do comportamento de indisciplina deste aluno. No entanto, por que razão os seus comportamentos reflectiam um nível de indisciplina superior ao dos colegas? Embora reconhecendo o poder legítimo da professora, o Marco tentava subvertê-lo. Como se pode ilustrar, através resposta que deu na entrevista à questão "Por que é que os alunos tinham um mau comportamento na aula de Ciências da Natureza", ele mostra que reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professora/alunos:

"Gostam de ver a professora irritada com os alunos. Muitas vezes não estamos satisfeitos com as atitudes dela [professora] e depois a gente não pode fazer nada, a 'stora' tem sempre razão, então é desta forma que a gente faz. A 'stora' é que manda, depois às vezes a gente não fica lá muito contente dela fazer algumas coisas, como não podemos fazer nada, fazemos isso [...] a gente numas aulas temos respeito, àquela [professora] não temos respeito nenhum [...]".

Na verdade, só na posse deste reconhecimento é que se justifica que o aluno diga "a stora é que manda [...] como não podemos fazer nada, fazemos isso". Além disso, perante a questão "Se vocês quiserem, achas que conseguem impedir que a professora de Ciências concretize o que tinha previsto fazer na aula?", ele diz:

"Sim, se a gente se combinar e se tiverem de acordo, basta entrarem 4 ou 5, pronto, para estragarem uma aula, ou até, se for preciso, três. Se for um não

causa nada, agora se forem três a 'stora' não tem a certeza de quem é, não pode mandar para a rua porque não sabe quem é [para impedir que a professora dê a aula], gritamos, mandamos papeis, metemos papelinhos dentro da caneta e mandamos. Mandamos as borrachas contra os estores. O Ricardo bate à porta, a 'stora' vai lá mas não vê ninguém e volta para trás [...]. Quanto mais, melhor!"

Isto revela que o Marco também sabe como pode proceder para enfraquecer as relações de poder professor/aluno. O aluno tem consciência que, através de uma actuação em grupo, consegue aumentar o seu poder informal e conseqüentemente diminuir o da professora, o que denota que tem as regras de realização para o enfraquecimento das relações de poder professor/aluno que definem o contexto regulador da prática pedagógica.

Em síntese, uma vez que o Marco revelou ter, para o contexto regulador da prática pedagógica da professora, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, o seu desempenho ilegítimo parece ser o resultado da ausência de disposições sócio-afectivas favoráveis para a prática pedagógica da professora. Por outro lado, o nível de indisciplina em que se enquadravam grande parte dos seus actos (terceiro nível) parece ser o resultado dele reconhecer, no contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professor/aluno e actuar de modo a enfraquecer essas relações, ou seja, parece ser o resultado de ter a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, associado ao facto de ter disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica da professora.

O caso do Ricardo

O Ricardo era também um aluno da turma X considerado, pela professora, como muito indisciplinado. Tinha, na altura da recolha dos dados, 14 anos e contava já com duas reprovações, uma no 4º ano e outra no 5º ano de escolaridade. Vivia com o pai, a mãe e um irmão mais velho, de 21 anos, que era na altura estudante universitário. O pai trabalhava como motorista, enquanto a mãe era empregada doméstica, sendo as habilitações académicas de ambos, respectivamente, 5º ano do liceu e 4ª classe.

O Ricardo era um aluno muito instável, variando frequentemente a sua conduta. Adorava conversar e distraía-se com grande facilidade, já que se

deixava envolver, pelos colegas, nas sucessivas brincadeiras que planeavam. De um modo geral, era o líder da turma (o Marco) que o instigava a participar nas diversas situações ilegítimas que planeavam. Contudo, a sua conduta, ao contrário da de outros colegas, não se pautava pela agressividade com a professora. Do que se observou, em vários momentos da aula, ele assumia o papel de "palhaço". Levantava-se sem autorização da professora, ia conversar com os colegas e durante o trajecto aproveitava para fazer "palhaçadas". Quando estava sentado encontrava-se sistematicamente a conversar com o colega do lado e, quando este não estava, aproveitava para conversar com os colegas da frente. Raramente estava atento ao que a professora dizia e também muito raramente passava o que era escrito no quadro ou colaborava no que lhe era solicitado. Além disso, envolvia-se em discussões com os colegas que, algumas vezes, terminaram em agressões, não só verbais, como físicas. Contudo, é de referir que, apesar do desempenho deste aluno ser frequentemente ilegítimo, tinha características diferentes do desempenho do Marco. A actuação do Marco estava muito virada para a afronta da professora, ou seja, toda a sua conduta visava atingi-la, enquanto que a conduta do Ricardo estava mais associada a comportamentos que perturbavam o funcionamento da aula e provocavam o disfuncionamento das relações com os seus colegas. De acordo com a classificação que Amado (1998, 2000, 2001) faz dos actos de indisciplina, poder-se-á pensar que o comportamento do Ricardo se integrava nos primeiro e segundo níveis.

De acordo com os dados obtidos através do questionário, verificou-se que este aluno identificava, globalmente, as características do contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, assim como o tipo de controlo mais frequentemente utilizado por esta, fazendo supor que reconhecia, para este contexto, as relações de controlo professor/aluno. Contudo, e ainda de acordo com o questionário, verificou-se que o Ricardo possuía, em grau baixo, a realização passiva para as relações de controlo professor/aluno, dado que não conseguiu seleccionar todos os significados considerados relevantes no contexto regulador da prática pedagógica da professora. Na entrevista, quando se perguntou "Como é que teriam de se comportar para que a professora os considerasse bem comportados?", ele disse:

"Estarmos calados, fazermos as coisas que a 'stora' manda, não falarmos todos ao mesmo tempo quando a 'stora' faz uma pergunta, levantar o dedo no ar ou então pedir licença para fazer uma pergunta, [...] quando queremos falar com um colega pedir autorização à 'stora' [...]".

Esta resposta sugere que o Ricardo seleccionou alguns dos significados associados ao contexto regulador da prática da sua professora. Contudo, o facto de o aluno referir que "*Eu quase que não faço essas brincadeiras, eu o que faço é quando a aula de Ciências está uma seca agarro, faço um desenho [...] ou então fico a falar com o meu colega*", apesar de ter sido muito evidente, na observação das aulas desta professora, que a conversa entre alunos não era permitida, mostra que ele não foi capaz de seleccionar todos os significados atribuídos pela professora ao contexto regulador da sua prática pedagógica. Assim, considera-se que o aluno possuía, num grau baixo, as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno. Quanto às regras de realização activa para as mesmas relações, se se atender, por um lado, ao desempenho frequentemente ilegítimo revelado pelo aluno e, por outro lado, ao baixo grau de realização passiva, é lícito pensar que o grau de realização activa alcançado seria também muito baixo. Deste modo, apesar de se considerar que o aluno tinha as regras de reconhecimento, como os dados sugerem níveis baixos de realização (passiva e activa), admite-se que não possuía a orientação específica de codificação para a prática reguladora, quando se consideram as relações de controlo professor/aluno.

Relativamente às disposições sócio-afectivas é de referir que o Ricardo não gostava da prática da professora. Os dados do questionário mostram que ele preferia uma prática caracterizada por enquadramentos fracos ao nível dos contextos instrucional e regulador, contrariamente ao que se observava na prática da sua professora (caracterizada globalmente por enquadramentos fortes). Quando, face a várias modalidades de prática pedagógica, representadas em banda desenhada, se perguntou ao aluno de qual é que gostava mais, ele respondeu: "*Gostava que fosse como a professora do André [prática reguladora de enquadramento fraco] porque assim não gritava e os alunos não ficavam tão agitados [...]*" e "*gostava mais da aula da Jacinta [prática instrucional de enquadramento fraco] porque assim aprendia mais matéria e outras coisas [...] ao mesmo tempo que estava*

descontraído aprendia mais coisas de ciências". O desfasamento entre o tipo de prática que dizia gostar e a que recebia poderia ter contribuído para que as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica da professora fossem desfavoráveis. No entanto, na entrevista, diz "[...] mesmo que não se goste da 'stora', nós não podemos escolher a 'stora', é o que a minha mãe diz, não tens que gostar da 'stora', só tens é que estudar para teres uma nota para passares". Isto indica que havia uma valorização da escola por parte da família do Ricardo, (o que não é surpreendente já que tinha um irmão que frequentava o ensino superior) e tal valorização pode justificar a posse de algumas aspirações e valores no sentido do que é legitimado pela professora/escola. Assim, o facto do Ricardo não gostar da prática pedagógica da professora, mas poder ter algumas aspirações para o texto requerido pela escola/prática, leva a admitir que as disposições sócio-afectivas seriam globalmente favoráveis.

Atendendo à análise efectuada, considera-se que o desempenho ilegítimo do Ricardo se poderia dever, entre outros factores, à ausência de orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, no contexto regulador da prática pedagógica.

É de sublinhar que apesar deste aluno ser indisciplinado, os seus comportamentos, como foi referido anteriormente, integram-se apenas nos 1º e 2º níveis de indisciplina, não se observando comportamentos integrados no 3º nível. Uma possível justificação para isso prende-se, possivelmente, com o facto deste aluno não ter, para o contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno. Quando, na entrevista, diz "*O poder do professor é quando um professor é forte e não tem medo de nada. Tem poder sobre a turma e a turma respeita-o. Acho que esta professora não tem poder nenhum [...]*", o Ricardo revela não reconhecer as relações de poder professor/aluno. Por outro lado, quando diz "*Diziam-me [os colegas] para atirar com isto, fazer barulho, andar a correr [...]. Fazemos estas brincadeiras em grupo, não sei ..., mas às vezes é por causa da aula estar mesmo chata, chata, não ter interesse e assim fica mais divertida*", evidencia que não tem as regras de realização para enfraquecer essas relações de poder.

O caso do Tiago

O Tiago, também aluno da turma indisciplinada (turma X), era muito bem comportado. Tinha 11 anos e nunca tinha reprovado. Vivia apenas com a mãe, já que o pai se encontrava temporariamente no estrangeiro, onde exercia a profissão de electromecânico. A mãe era contabilista e tinha na sua actividade profissional uma função de chefia. Frequentou o Curso Geral do Ensino Secundário, mas não o chegou a completar, enquanto que o marido, o pai do Tiago, completou o Curso Complementar do Ensino Secundário.

O Tiago era um aluno com um desempenho, a nível do contexto regulador, bastante regular e legitimado pela professora. Raramente esta tinha de o chamar a atenção pelo seu comportamento. Mesmo quando os colegas tentavam envolvê-lo em actos de indisciplina, ele tentava afastar-se, não tomando partido das brincadeiras, facto que também transpareceu da entrevista que lhe fizemos, quando, por exemplo, diz:

"Eles [colegas] estão mesmo atrás de mim. Eu sei quem é que faz isso, mandam papéis e escondem coisas, tiram os estojos, muitas vezes começam a atirar canetas pelo ar... eu não ligo, mas, por exemplo, quando olho para o meu colega do lado ele não passa as coisas e fica lá a ouvir as anedotas e entra nas brincadeiras que eles fazem".

Pela análise dos resultados do questionário e também pela análise da entrevista, verificou-se que o Tiago tinha as regras de reconhecimento e as regras de realização passiva para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, quando se consideram as relações de controlo professor/aluno. Quando se perguntou "*como é que se deveriam comportar para que a professora ficasse satisfeita com o vosso comportamento*", o aluno disse:

"Não falarmos nas aulas, não andarmos levantados, estamos quietos, passar as coisas do quadro, porque senão não aprendemos a matéria que a 'stora' está a dar, responder na nossa vez, isso também é muito importante, pois se um responde e o outro está a falar ao mesmo tempo, a 'stora' não gosta ..., fazemos as tarefas que a 'stora' manda, obedecermos à 'stora'".

Uma vez que o Tiago revelou possuir, para o contexto regulador da prática pedagógica, as regras de reconhecimento e as regras de realização passiva para as relações de controlo professor/aluno e como, pela observação das aulas, se constatou que tinha um desempenho legítimo consistente, ou seja, possuía para este contexto a realização activa,

considerou-se que tinha a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno. Relativamente às disposições sócio-afectivas, verificou-se que o Tiago não gostava da prática da professora. Na resposta à questão, *"Qual das práticas [reguladora e instrucional], representadas em banda desenhada, é que gostas mais?"*, o Tiago respondeu *"Eu gostava que a minha professora fosse como a do André [prática reguladora de enquadramento fraco] porque gosto de professoras fixas, que nos tratem como esta professora, explica com calma o que está mal [...]"* e *"Gostaria que fosse como a da Jacinta [prática instrucional de enquadramento fraco] porque estava mais à vontade, podíamos tirar dúvidas de coisas diferentes e conversar com os colegas sobre alguma dúvida, num trabalho de grupo"*. Contudo, embora não gostasse da prática pedagógica da professora, tinha aspirações e valores, certamente reflexo da sua socialização primária, que o levavam a produzir o texto legitimado pela professora/escola. A propósito da questão *"Por que é que tu não fazes aquele tipo de coisas [actos de indisciplina] que os teus colegas fazem?"*, ele respondeu:

"porque eu gosto de ter boas notas a tudo. Eu não vivo com o meu pai e então a maior parte das vezes sou eu que tenho de tomar conta da casa, porque a minha mãe trabalha até tarde, então eu quero ser alguma coisa na vida e quero ter boas notas que é para a minha mãe se orgulhar de mim".

Este discurso ilustra bem que existiam aspirações e valores no sentido de obter boas classificações e, por conseguinte, mesmo não gostando da prática pedagógica da professora ele considerava que valia a pena fazer um esforço e ter um bom desempenho no contexto regulador, já que isso seria essencial para conseguir os resultados que desejava. Deste modo, o Tiago tinha não só a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, como também disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática pedagógica da professora.

Porém, não deixa de ser também interessante constatar que o Tiago, tal como o Marco, reconhecia, para o contexto regulador da prática pedagógica, as relações de poder professor/aluno e conhecia o modo de enfraquecer essas relações de poder, sabendo mesmo como actuar para o conseguir, ou seja, este aluno tinha também, para o contexto em análise, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, como se pode ver pelos seguintes excertos da entrevista:

"O poder da professora para mim é quando se consegue impor e fazer respeitar. Ela [professora] tem poder... mas depois como já não tem muita força... como eu já disse, mandar o Hugo para a rua e depois começarem todos a manifestarem-se e... acabar por dizer afinal já não é preciso. Eles acabam sempre por conseguir o que querem [...] [as brincadelas que decorriam nas aulas] era para gozar com a 'stora' e impedir que dê a aula. Eles até já estão a conseguir que lá uns colegas, falam com eles e acho que já estão a conseguir aumentar o grupinho. Eu acho que eles sabem o que estão a fazer. Por exemplo, nesse tal grupinho, o Pauto fica lá ao pé da porta e depois 3 ou 4 desse grupinho vão lá para trás de mim, por exemplo, começam a falar com o Luís e o Luís começa a falar com eles e chama o Nuno à atenção e depois o Nuno começa também a falar com eles e depois começam também as meninas e depois quando damos por conta a sala já está toda numa barulheira".

Quando o Tiago diz *"o poder da professora para mim é quando se consegue impor e fazer respeitar. Ela [professora] tem poder [...]"*, indica que reconhece as relações de poder professor/aluno. Além disso, também na entrevista, quando diz *"o que eu acho que impede mais a professora de dar a aula é o facto deles falarem, insultarem, dizerem parvoíces, estarem constantemente a levantar-se do lugar para ir buscar as canetas que atiraram [...]"* revela que é capaz de seleccionar os significados inerentes a um enfraquecimento do poder da professora, ou seja, revela que tem as regras de realização para o enfraquecimento das relações de poder professor/aluno. Contudo, como o Tiago tinha disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática da professora, o facto de possuir a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, não o levava a actuar de forma a pôr em causa essas relações de poder.

O caso do Paulo

O Paulo era aluno da turma disciplinada (turma Y), tinha 14 anos, e era o segundo ano que frequentava aquela escola. Vivia, na altura, com o pai e a mãe, embora anteriormente, durante alguns anos, tivesse vivido apenas com a mãe no Arquipélago do Açores. Acumulava já três repetências, duas das quais tinham ocorrido no primeiro ciclo, o qual frequentara naquele Arquipélago. O pai era jornalista e a mãe funcionária administrativa, sendo as suas habilitações académicas respectivamente frequência de um curso superior numa Universidade e o curso geral dos liceus.

De acordo com o número de participações de natureza disciplinar, relativas ao ano anterior à investigação, e também de acordo com as informações prestadas, quer pela professora de Ciências da Natureza do 5º ano, quer pela Directora de Turma desse ano, o Paulo, no 5º ano, era bastante indisciplinado na aula de Ciências da Natureza. Era considerado um dos alunos mais indisciplinados da turma. Assumia frequentemente uma conduta que não era legitimada pela professora, perturbando o funcionamento da aula. O próprio aluno, na entrevista, descreve assim as suas aulas de Ciências da Natureza no 5º ano:

"[...] a 'stora' não tinha... deixava-nos falar, não metia ordem na sala, deixava-nos fazer tudo. Sentava-nos lá atrás no chão, com o caderno aberto e a 'stora' não fazia nada, por isso é que a gente não aprendia nada. Ela praticamente não dava aula, porque não conseguia dar e também não sabia dar muito bem. Não conseguia porque a gente fazia muito barulho e agora com esta 'stora' já não [...] às vezes até nos chamava nomes e essas coisas. Ficava irritada [...] o objectivo era chatear a 'stora' que era para não haver aula. Muitas vezes não havia aula".

Apesar dos professores e alunos que conheciam a turma do Paulo, no 5º ano, serem unânimes não só em relação à indisciplina que ocorria na aula de Ciências daquela turma, mas também em relação à conduta do Paulo, aquilo que se observou no 6º ano era muito diferente do que o aluno descreveu. Embora, por vezes, mostrasse alguma resistência na realização de determinadas tarefas, a professora acabava sempre por convencê-lo a aderir. Para além deste tipo de reacção, que sucedia muitas vezes, o Paulo não revelava uma conduta que afectasse a relação professora/aluno. Os únicos incidentes, apenas observados no 1º período do ano lectivo, diziam respeito à relação aluno/aluno. O Paulo tinha um mau relacionamento com um colega da turma e, por vezes, na própria aula, proferia alguns comentários menos correctos para com ele. Contudo, segundo a professora, no terceiro período, já eram bons amigos.

O Paulo revelou, assim, ter alterado bastante a sua conduta, na aula de Ciências, do 5º para o 6º ano e quando foi confrontado, na entrevista, com essa mudança, as razões que nos apontou foram:

"[A professora deste ano] é mais simpática, traz cassetes para a gente ver, vamos a visitas de estudo, fazemos trabalho em grupo e a gente gosta e não

faz muito barulho. Este ano podemos fazer perguntas à vontade. O ano passado, primeiro, não tínhamos oportunidade para fazer as perguntas e depois não havia perguntas para fazer, porque a gente não ouvia nada do que a professora dizia. [...] a 'stora' do ano passado era rabujenta, sempre a gritar. Este ano [...] A gente gosta mais como a 'stora' ensina, ela não deixa fazer barulho e ensina melhor. A 'stora' fica a falar connosco depois das aulas, antes das aulas".

De acordo com os dados do questionário, o Paulo revelou possuir, para o contexto regulador da prática pedagógica, o reconhecimento das relações de controlo professor/aluno e, em grau médio, a realização passiva para estas mesmas relações. A aquisição deste grau foi confirmada através dos dados da entrevista feita ao aluno, pois quando se lhe perguntou, como é que se deveria comportar para que a sua professora de Ciências o considerasse bem comportado, ele disse: "*Temos de ter pastilhas fora da boca, bem sentados, sem fazer barulho, sem estar a falar com o colega do lado e sem chatear a professora, respeitá-la*". Esta descrição mostra que o aluno não seleccionou todos os significados inerentes às relações de controlo professora/aluno pois, embora enfatizando o respeito pelas regras e referindo o respeito pela professora, mostra descuidar o respeito pelos colegas, que era uma das atitudes mais valorizadas pela sua professora no contexto regulador da prática pedagógica. Apesar do aluno possuir, apenas em grau médio, a realização passiva para as relações de controlo professor/aluno, apresentava, na aula, uma conduta que se aproximava do que era legitimado pela professora no contexto regulador da sua prática, o que significa que tinha as regras de realização activa para as relações de controlo professor/aluno e, portanto, os significados que conseguia identificar naquele contexto e a relação que estabelecia entre eles eram suficientes para o levarem a actuar em conformidade com as atitudes e condutas que eram mais valorizadas pela professora. Assim sendo, poder-se-á considerar que o Paulo possuía, para o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno.

Relativamente às disposições sócio-afectivas, de acordo com os dados do questionário, constatou-se que ele gostava de uma prática pedagógica de enquadramento fraco, tanto na sua vertente reguladora, como na sua vertente instrucional, características que, na globalidade, estavam presentes na prática pedagógica da sua professora. Contudo, há que salientar

que as aspirações para o texto legitimado pela prática da professora, nomeadamente para o texto instrucional, eram fracas. Tanto pelo que se observou nas aulas, como pelo que a professora disse, este aluno não gostava de trabalhar, fazendo o possível por trabalhar pouco. Sempre que se tratava de uma tarefa em que tinha de escrever mostrava alguma relutância em fazê-la. No entanto, a professora, através de um controlo pessoal, conseguia convencê-lo a aderir ao trabalho. Como o aluno gostava do tipo de interação professora/aluno acabava sempre por produzir o texto legitimado, o que reforça a importância do gosto pela prática da professora no desempenho do aluno, tanto a nível do contexto regulador, como do contexto instrucional. A mudança de comportamento do Paulo do 5º para o 6º ano parece, assim, estar relacionada com o facto de ele ter a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizavam o contexto regulador da prática pedagógica da sua professora e de possuir disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática pedagógica da professora.

Na tentativa de perceber melhor a mudança de desempenho deste aluno, do 5º para o 6º ano, procurou-se também analisar se o Paulo tinha a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno. De acordo com os dados da entrevista, foi possível inferir que reconhecia, efectivamente, as relações de poder professor/aluno e que sabia como enfraquecer esse poder, isto é, tinha as regras de realização para o micro-contexto dessas relações, como se pode verificar quando se refere ao que acontecia nas aulas de Ciências do 5º ano:

"[...] fazíamos em grupo, porque a professora quando eram muitos, em grupo, não mandava os cinco para a rua ou assim. Se fosse um só ia logo para a rua [...] ninguém gostava de ter aula com a 'stora'. Não queriam ter aula com ela [...]. Combinávamos que íamos fazer uma grande confusão, que íamos atirar papelinhos, não sei para onde... e pronto. [...] Se nós quisermos a professora não consegue dar a aula, a gente está sempre a fazer asneiras, então a 'stora' não consegue dar a aula".

Apesar de o Paulo ter a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, o seu comportamento disciplinado no 6º ano parece ser o resultado de ele possuir, não só as disposições sócio-afectivas globalmente favoráveis para a prática da professora (nomeadamente o gosto pela prática da professora), como a orientação

específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno. A frase seguinte, dita por este aluno, reforça esta interpretação "Esta [professora] este ano impõe respeito, mas se nós quisermos também fazemos rebaldaria este ano, não sentimos é necessidade".

Considerações finais

Da análise dos quatro casos, sistematizada na figura 2, parece claro que a (in)disciplina, em sala de aula, pode resultar, entre outros factores, da interação entre a orientação específica de codificação para o contexto regulador da prática pedagógica, quando se considera esse contexto em termos das relações de controlo professor/aluno, e as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor.

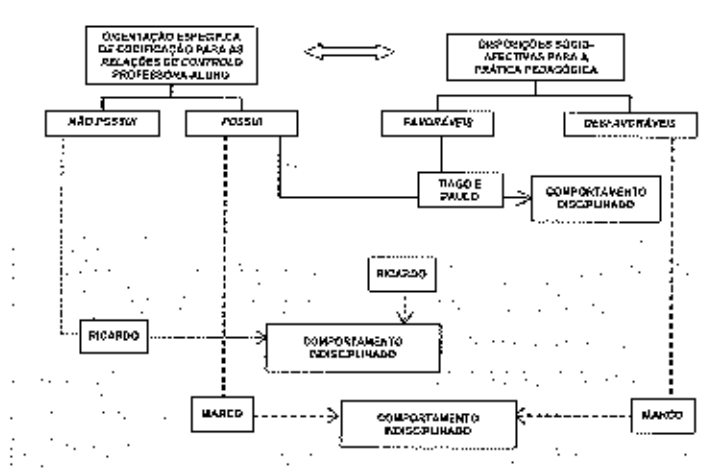


Figura 2 - A (in)disciplina em função da interação entre as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor e a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno que caracterizam o contexto regulador dessa prática

Se o aluno não possui a orientação específica de codificação, porque não reconhece as relações de controlo professor/aluno e/ou porque não sabe

como actuar de acordo com o que é requerido nesse contexto, o seu desempenho tenderá a ser ilegítimo, em termos de comportamento disciplinar (caso do Ricardo). Contudo, mesmo que o aluno possua esta orientação específica de codificação, se as suas disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor forem desfavoráveis, o seu desempenho tenderá a ser igualmente ilegítimo (caso do Marco). Deste modo, o desempenho do aluno só se revelará legítimo e consistente quando as duas condições se verificarem em simultâneo, ou seja, quando o aluno revelar, para o contexto regulador da prática pedagógica do professor, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno e disposições sócio-afectivas favoráveis para a prática pedagógica (casos do Tiago e do Paulo).

Apesar da orientação específica de codificação ser uma condição essencial para um desempenho legítimo, de acordo com os casos apresentados, ela não se apresentou como uma razão, só por si, fortemente justificativa do comportamento dos alunos. As disposições sócio-afectivas parecem ter influenciado bastante o desempenho destes alunos. De salientar que isso só se tornou perceptível quando se entrou em linha de conta com todos os indicadores que podem estar associados às disposições sócio-afectivas (gosto, aspirações e valores). De facto, só uma análise mais detalhada das disposições sócio-afectivas permitiu compreender que, quando os alunos possuem, no contexto regulador da prática pedagógica, a orientação específica de codificação para as relações de controlo professor/aluno, o seu desempenho, em termos de comportamentos de disciplina, poderá ser legítimo, quer o aluno goste da prática pedagógica da professora, embora não tendo aspirações e valores para o texto legitimado pela escola (caso do Paulo), quer se verifique a situação inversa (caso do Tiago).

Quando se introduz na análise, dos casos de indisciplina, a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno (ver Fig. 3), o estudo sugere que um aluno indisciplinado que não tem a orientação específica de codificação para essas relações (caso do Ricardo), tende a revelar comportamentos de indisciplina pouco acentuados (1º e 2º níveis). Isto porque a indisciplina será apenas o resultado de o aluno não saber agir de acordo com o que é legitimado na prática reguladora, ao nível das relações de

controlo professor/aluno. Além disso, se o aluno não reconhece as relações de poder professor/aluno e/ou não sabe como deve actuar para as enfraquecer, não procurará afrontar o professor, ou seja, não procurará pôr em causa a sua autoridade e o seu estatuto. Contudo, se o aluno possuir a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno e, simultaneamente, tiver disposições sócio-afectivas desfavoráveis para a prática pedagógica do professor (caso do Marco), os seus comportamentos de indisciplina tendem a ser acentuados (3º nível). Neste caso, o aluno sabe como actuar para enfraquecer as relações de poder professor/aluno e, como não gosta da prática do professor e não tem aspirações e valores para o texto legitimado pela escola/professor, terá tendência em actuar no sentido de enfraquecer essas relações de poder. É de sublinhar que, nesta situação, as disposições sócio-afectivas parecem ser determinantes no desempenho do aluno. Com efeito, mesmo quando o aluno possui a orientação específica de codificação para as relações de poder professor/aluno, se ele tiver disposições sócio-afectivas favoráveis, provavelmente não se envolverá em incidentes de indisciplina (casos do Tiago e do Paulo).

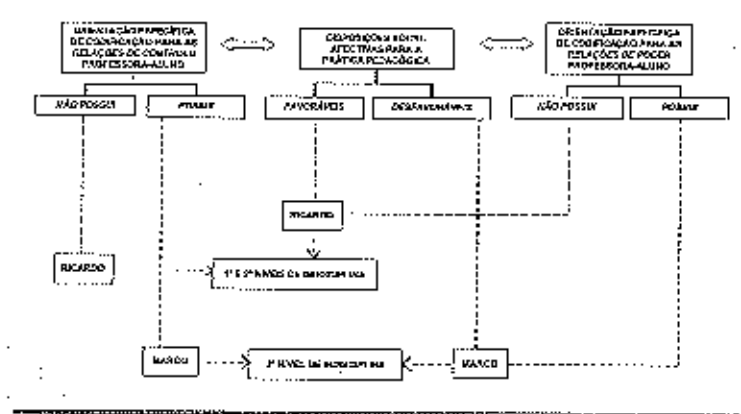


Figura 3 - Diferentes níveis de Indisciplina: Interação entre as disposições sócio-afectivas para a prática pedagógica do professor e a orientação específica de codificação para as relações de controlo e de poder que caracterizam o contexto regulador dessa prática

Em síntese, poderemos afirmar que, de acordo com o nosso modelo de análise, a indisciplina, em sala de aula, pode ser explicada pela ausência de orientação específica de codificação para as *relações de controlo professor/aluno* que caracteriza o contexto regulador da prática pedagógica do professor ou pela posse de disposições sócio-afectivas desfavoráveis para essa prática. De acordo com a mesma análise, os diferentes graus de indisciplina, que os alunos podem manifestar em sala de aula, poderão ser interpretados em função da sua orientação específica de codificação para as *relações de poder professor/aluno* que caracterizam o contexto regulador da prática pedagógica do professor.

Não sendo intenção do estudo fazer generalizações, com base na análise efectuada, é de realçar que os quatro casos apresentados são ilustrativos de diferentes comportamentos de (in)disciplina, frequentemente ocorridos em sala de aula e, nesse sentido, podem facultar dados importantes de reflexão. Além disso, como o estudo se baseia num modelo que permite explicar diferentes situações de indisciplina, ele poderá contribuir para indicar novas perspectivas de análise, que poderão ser importantes em termos de investigação educacional e de intervenção pedagógica. Se os professores, em vez de procurarem receitas, investirem mais numa reflexão baseada em análises desta natureza poderão, certamente, encontrar formas mais eficazes de resolver os seus problemas de indisciplina. Além disso, tratando-se a indisciplina de um fenómeno complexo, quanto maior for o número de interações que se consigam analisar, maior será também a compreensão do significado sociológico de indisciplina e dos diferentes níveis que esta pode assumir.

Notas

1. Embora numa outra perspectiva de análise, os estudos realizados por Morais e Antunes (1993) e Antunes (1999) já haviam utilizado os conceitos de orientação específica de codificação e de disposições sócio-afectivas para investigar a aquisição do texto regulador em contextos de aprendizagem científica. Antunes (1999) desenvolveu também uma análise sobre a distinção feita, pelos alunos, entre poder e controlo nas relações professor/aluno em contextos de sala de aula.
2. Em termos globais, a prática da professora da turma Y aproximava-se das modalidades de prática que estudos anteriores (e.g. Rocha & Morais, 2000; Pires, Morais & Neves, 2004) têm revelado ser favoráveis à aprendizagem cognitiva e

sócio-afectiva de todos os alunos. Essa prática era, entre outros aspectos, caracterizada por enquadramentos fracos ao nível da ritmagem (dando aos alunos maior tempo de aprendizagem) e das regras hierárquicas (através de uma relação de comunicação de natureza inter-pessoal) e por enquadramentos fortes ao nível dos critérios de avaliação (através de uma explicitação clara dos textos considerados legítimos nos contextos instrucional e regulador da prática pedagógica).

3. Os instrumentos de caracterização da prática pedagógica foram adaptados do instrumentos utilizados em investigações anteriores (ver, por exemplo, Morais & Neves, 2003) e podem ser consultados em Silva (2002).
4. O questionário e o guião da entrevista podem ser consultados em Silva (2002).
5. Em anexo apresenta-se, a título ilustrativo, extractos do questionário.

Agradecimento

As autoras agradecem à editora Lawrence Erlbaum Associates a autorização dada para usar, neste artigo, texto do artigo *Power and control in the classrooms: understanding students disruptive behaviours*, a ser publicado em 2007 na revista *Pedagogies*.

Referências

- AMADO, João da Silva (1998). Pedagogia e actuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 11, n.º 2, pp. 35-55.
- AMADO, João da Silva (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA.
- AMADO, João da Silva (2001). *Interação pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- ANTUNES, Helena (1999). *Contexto regulador e ensino das ciências: Um estudo com crianças dos estratos sociais mais baixos*. Tese de Doutoramento em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- BERNSTEIN, Basil (1990). *Class, codes and control: Vol. IV. The structuring of pedagogy discourse*. London: Routledge.
- BERNSTEIN, Basil (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research critique* (edição revista). Oxford: Rowman & Littlefield.
- CROZIER, Michel & FRIEDBERG, Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- DELAMONT, Sara (1987). *Interação na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DURKHEIM, Emile (1984). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

- MAGALHÃES, Olga Maria (1992). *Verso e reverso: Os alunos, os professores e a indisciplina*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- MORAIS, Ana Maria & ANTUNES, Helena (1993). Regras de reconhecimento e de realização na aquisição do texto regulador da sala de aula. In A. M. Morais et al, *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 279-315.
- MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel Pestana (2003). Processos de intervenção e análise em contextos pedagógicos. *Educação, Sociedade & Culturas*, vol. 19, pp. 49-87.
- NEVES, Isabel Pestana & MORAIS, Ana Maria (1993). Teorias de instrução no contexto de socialização familiar e na influência no aproveitamento escolar. In A. M. Morais et al, *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 467-504.
- PIRES, Delmina; MORAIS, Ana Maria & NEVES, Isabel Pestana (2004). Desenvolvimento científico nos primeiros anos de escolaridade: Estudo de características sociológicas específicas da prática pedagógica. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 119-132.
- ROCHA, Maria do Carmo & MORAIS, Ana Maria (2000). Desenvolver competências sociais nos primeiros anos da escola: Uma inovação possível. In A. M. Morais, I. P. Neves et al, *Estudos para uma sociologia da aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, pp. 503-527.
- SILVA, Carlos Fernandes; NOSSA, Paulo Nuno & SILVÉRIO, Jorge Manuel (2000). *Incidentes críticos na sala de aula. Análise comportamental aplicada*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SILVA, Preciosa (2002). *(In)disciplina e prática pedagógica. Um estudo sociológico no contexto da aula de ciências*. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- SILVA, Preciosa & NEVES, Isabel Pestana (2004). O que leva os alunos a serem (in)disciplinados? Uma análise sociológica centrada em contextos diferenciados de interacção pedagógica. *Revista de Educação*, vol. XII, n.º 2, pp. 37-57.
- WOODS, Peter (1987). Social interaction in the classroom: The pupils perspective. In E. De Corte, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (eds.), *Learning and Instruction: European Research in an International Context: Vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.

UNDERSTANDING DISRUPTIVE BEHAVIOURS IN THE CLASSROOM: AN ANALYSIS OF CONTROL AND POWER RELATIONS

Abstract

The study is part of a broader research which intended at understanding the relation between students' disruptive behaviours and teachers' pedagogic practices and finding out reasons underlying that relation. Theoretically it is based on Bernstein's theory of pedagogic discourse. The study is centred on four students, from two science classes of the 6th year of schooling (ages 11-12), who had showed distinct behaviours. It addresses the following objectives: (1) analyse students' behaviours in terms of the interaction between their socio-affective dispositions and their specific coding orientation for power and control relations that characterise the regulative context of teachers' pedagogic practices; (2) analyse the extent to which specificities of the interaction may explain different levels of disruptive behaviours. The study suggests that disruptive behaviours in the classroom are the result of the interaction between students' socio-affective dispositions to teachers' pedagogic practices and their specific coding orientation to control relations that characterise the regulative context of those practices. It also suggests that distinct specific coding orientations to power relations between teacher and students may explain distinct levels of disruptive behaviours.

Keywords

Disruptive behaviours; Specific coding orientation; Socio-affective dispositions; Power relations; Control relations; Pedagogic practice

COMPRENDER L'(IN)DISCIPLINA DANS LA SALLE DE CLASSE: UNE ANALYSE DES RELATIONS DE CONTRÔLE ET DE POUVOIR

Résumé

L'étude fait partie d'une investigation plus large qui essaie de comprendre la relation entre les comportements d'(in)discipline et les pratiques pédagogiques des professeurs et exploite les raisons sous-jacents à cette relation. Théoriquement, l'investigation se fonde dans le modèle du discours pédagogique de Bernstein. L'étude se centre en quatre situations d'élèves, de deux classes de Sciences Naturelles de la sixième année de scolarité et a comme objectives: (1) analyser des comportements d'(in)discipline en fonction de l'interaction entre les dispositions socio-affectives et l'orientation spécifique de codification des élèves pour les relations de contrôle et de pouvoir qui caractérisent le contexte régulateur des pratiques pédagogiques des professeurs; et (2) évaluer dans quelle mesure cette interaction permet l'explication de différents niveaux d'indiscipline. Les résultats nous font voir que les comportements d'indiscipline dans la salle de classe sont le résultat de l'interaction entre les dispositions socio-affectives des élèves envers les pratiques des professeurs et leur orientation spécifique de codification pour les relations de contrôle qui caractérisent le contexte régulateur de ces pratiques. Ils montrent, aussi, que les orientations spécifiques de codification différentes pour les relations de pouvoir professeur/élève, peuvent expliquer différents niveaux d'indiscipline.

Mots-clé

(In)discipline; Orientation Spécifique de Codification; Dispositions Socio-Affectives; Relations de Contrôle; Relations de Pouvoir; Pratique Pédagogique

Recebido em Outubro/2005

Aceite para publicação em Junho/2006

Anexo 1

Parte 1, Cena 2



Parte 1, Cena 2

1 - Por que razão o Zé Gato está a ser indisciplinado?

Coloca uma cruz (x) nas situações que considerares de Indisciplina (podes assinalar mais do que uma frase).

- 1 - Porque como não passa para o caderno o que está no quadro, não está a ser responsável. [Responsabilidade]
- 2 - Porque ao atirar papelinhos à professora, não está a respeitar a professora. [Respeito pelo professor]
- 3 - Porque como está sem atenção às explicações da professora, não respeita as regras da turma. [Respeito pelas regras]
- 4 - Porque ao distrair os colegas com a sua brincadeira, não está a respeitar os colegas. [Respeito pelos colegas]

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de realização passiva para a prática reguladora das professoras

2- Se indicaste mais do que uma frase anteriormente, coloca-as por ordem de importância (da mais importante para a menos importante), utilizando para isso os números atribuídos a cada frase.

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de realização passiva para a prática reguladora das professoras

3- Se a tua professora de Ciências se tivesse apercebido do que se passou, o que é que ela teria dito ao Zé Gato?

Coloca uma cruz (x) na resposta que indica melhor a reacção da tua professora.

- A - Zé, o melhor é dares-me o invólucro dessa caneta, porque assim estás a distrair-te e não prestas atenção à aula. [Controlo pessoal]
- B - Zé, vais acabar com essa brincadeira, porque as regras da turma são para cumprir. [Controlo posicional]

C - Zé, isso é uma falta de respeito para comigo e para com os teus colegas, porque estás a prejudicar o nosso trabalho. [Controlo pessoal, com explicitação]

D - Para imediatamente com isso e guarda o invólucro da caneta. [Controlo imperativo]

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica da professora

4 - Indica qual das reacções – A, B, C e D – achas que é mais adequada para levar o Zé Gato a melhorar o seu comportamento?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de disciplina.

Parte 2, Cena 1



Parte 2, Cena 1

1 - Achas que a tua prof. de Ciências tem uma actuação mais parecida com a professora da Marta [E+], com a professora do Pedro [E++] ou com a professora do André [E-]? Porquê?

Objectivo: Analisar o grau de evidência das regras de reconhecimento do contexto regulador da prática pedagógica das professoras

2 - Se pudesses escolher gostavas que a tua professora de Ciências da Natureza fosse como a da Marta [E+], como a do Pedro [E++] ou como a do André [E-]? Porquê?

Objectivo: Conhecer as disposições sócio-afectivas (gosto) para o contexto regulador da prática pedagógica das professoras

3 - Com qual das professoras – do Pedro [E++], da Marta [E+] ou do André [E-] – é que achas que os alunos da tua turma teriam pior comportamento? Porquê?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de indisciplina

4 - Com qual das professoras – do Pedro [E++], da Marta [E+] ou do André [E-] – é que achas que os alunos da tua turma teriam melhor comportamento? Porquê?

Objectivo: Conhecer a concepção dos alunos acerca da modalidade de prática pedagógica mais propícia a um clima de disciplina

A Biologia Educacional nas Escolas Normais paulistas: uma disciplina da eficiência física e mental¹

Luciana Maria Viviani & Belmira Oliveira Bueno
Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

Este artigo trata da história da Biologia Educacional no currículo das Escolas Normais de São Paulo, entre 1933 e 1970. A pesquisa fundamenta-se em ampla documentação arquivística, planos e programas de ensino, manuais didáticos e depoimentos de antigos professores. São levados em conta os projetos de renovação educacional em curso a partir dos anos 1920, cujas propostas produziram determinadas necessidades para a formação de professores. O texto examina três momentos da história da disciplina – os períodos de inserção no currículo, de estabilidade e de declínio – focalizando-se especialmente as formas de organização dos conteúdos escolares construídas por meio do binômio hereditariedade-meio. Conclui-se que a Biologia Educacional assentava-se na idéia de que os educadores deveriam atuar de modo duplamente produtivo: de um lado, para conduzir os alunos à máxima eficiência física e mental; de outro, na construção de perfis ideais para a conduta social de crianças, mulheres e professoras.

Palavras-chave

Biologia Educacional; Escola Normal; Currículo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a história da disciplina Biologia Educacional, considerando o seu desenvolvimento entre os anos de 1933 e 1970, no currículo das Escolas Normais do estado de São Paulo (Brasil). Neste texto, focalizam-se especialmente aspectos da forma

organizacional que conferiu êxito à disciplina no âmbito dos projetos de renovação educacional que ocorreram a partir da década de 1920, sob a liderança de Antônio Almeida Jr.. A publicação do livro didático de autoria desse autor, em 1939, constituiu-se em marco fundador de uma tradição de ensino que caracterizou fortemente a disciplina, ainda que a partir da década de 1950 tenham surgido outros direcionamentos para o corpo de saberes e práticas que se construiu em seu âmbito e por seu intermédio.

Primeiramente, é importante discutir a concepção de *disciplina*, conceito polissêmico, de uso relativamente recente, e que tem sua história registrada na documentação educacional. Esse debate aponta para as relações que podem ser estabelecidas entre os conhecimentos trabalhados na escola e aqueles produzidos pela tradição acadêmica, indicando também possíveis formas de interação entre instâncias sociais, instituições educacionais e de pesquisa.

Até o final do século XIX, segundo André Chervel (1990), a palavra designava um sistema de vigilância e ordem que deveria ser imposto ao ambiente escolar e às condutas dos alunos, e também poderia significar a educação ministrada para obter tal resultado. Na segunda metade desse século, o termo passou a ser usado também com outro significado, associado ao aparecimento de novas tendências do ensino primário e secundário. Nos primeiros anos do século XX, de um significado genérico passou a designar os casos particulares de diferentes "conteúdos de ensino" que pudessem servir de exercício intelectual. Essa necessidade se interpôs no momento em que as disciplinas científicas, além das literárias, foram reconhecidas como instâncias de formação espiritual. Finalmente, após a 1ª Guerra Mundial, o termo perdeu a conotação de "ginástica do espírito" e passou a referir-se às matérias de ensino, como ocorre até à atualidade.

De acordo com Circe Bittencourt (2003), Chervel considerou indiferentemente os termos *disciplina escolar* e *matéria* para referir-se às diversas situações de ensino básico, falando em *disciplina acadêmica* ao designar elaborações do conhecimento em nível superior. Jean-Claude Forquin (1992) preferiu fazer uma diferenciação entre as palavras *matéria* e *disciplina*: a primeira seria melhor utilizada no âmbito dos graus básicos de ensino e a segunda, direcionada ao ensino superior. Há, portanto, diferenças na utilização dos termos quanto a níveis de ensino, na delimitação dos diversos campos do conhecimento e das práticas escolares.

As terminologias *disciplina* e *matéria* foram neste texto indistintamente utilizadas para denominar os corpos de conhecimentos e práticas em análise, desenvolvidos nas situações de ensino da Escola Normal de São Paulo, ainda que, durante a maior parte do período considerado para o estudo, estes recebessem nos documentos oficiais a denominação de *matérias*.

A questão da utilização de diversas terminologias não tem importância *per se*, mas associa-se à discussão sobre a produção de conhecimento nas distintas esferas institucionais associadas ao saber e ao ensino e às funções que podem ser desempenhadas pela escola, pelo(a) professor(a) e por outros profissionais da área educacional.

Segundo Ivor Goodson (1997), os estudos críticos do currículo como construção social, que surgiram nos anos 1960 e 1970, consideram a sala de aula como o local de concretização do currículo, minimizando ao máximo a importância do currículo escrito — os planos e programas de estudos e os manuais das disciplinas. Para o pesquisador britânico, o desenrolar das práticas pedagógicas representa efetivamente um processo de negociação do currículo oficial, ainda que este não possa ser dado como irrelevante.

Em uma linha de análise diversa, Chervel (1990) considera que o ensino escolar, sob o ponto de vista do senso comum, traz para a sala de aula a ciência produzida em outras instâncias. Porém, ele discorda da idéia de que a tarefa dos pedagogos seria tão-somente a de simplificar esses conhecimentos, tomando-os menos complexos e permitindo o seu ensino naquele determinado nível de compreensão, não compartilhando, assim, da concepção que entende ser a escola apenas um meio conservador, caracterizado pela inércia e pela rotina. Ele afirma que o estudo da gênese, do objetivo e do funcionamento das disciplinas evidencia, ao contrário, um caráter criativo do sistema escolar, que forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura escolar que influencia e modifica aspectos culturais da sociedade como um todo.

Partindo desse pressuposto e reafirmando, pois, que a escola tem uma atuação criativa tanto dentro como fora de seus limites, o objetivo deste trabalho é examinar algumas construções elaboradas no âmbito da Biologia Educacional que tiveram largo alcance educacional e social. Esse exame é realizado a partir de duas vertentes: a) as finalidades didáticas, os objetivos sociais e culturais da Escola Normal para a formação do professor que

evidenciam determinadas necessidades, reais ou ideais, para as futuras práticas sociais desse profissional e se relacionam com a atuação de grupos de diferentes interesses sociais, políticos e de atuação profissional da época; e b) o conhecimento científico disponível à época, tanto em nosso país como em níveis internacionais, ou seja, o processo por meio do qual esse conhecimento foi transformado e utilizado para servir à formação de professores naquele dado momento histórico e social.

Nessa direção, considerou-se a instituição educacional tal como caracterizada por Michel Foucault (1987), ou seja, uma forma de poder predominante das sociedades disciplinares instauradas no ocidente a partir do século XVIII. Nesse período, ocorreu uma generalização disciplinar, mediante a formação de uma ampla rede de instituições disciplinares disseminadas nos setores sociais mais importantes e produtivos, de onde se espalharam para alcançar outros grupos sociais que se tornaram, assim, passíveis de controle e ao mesmo tempo constituíram-se em núcleos controladores. Indivíduos mais úteis e produtivos foram fabricados por meio de técnicas capilares responsáveis por veicular relações de poder por todo o tecido social. As normatizações produzidas por esse poder foram, assim, internalizadas por meio de disposições mentais, também disciplinares, atuantes não somente sobre o corpo dos sujeitos, mas também sobre suas mentes. Conforme frisou Alfredo Veiga-Neto (1996), o pensamento de Foucault apontou para a duplicidade de sentidos das elaborações teóricas sobre como o pensamento disciplinar contribuiu para a idéia de formação do sujeito. Tais análises poderiam apontar tanto para o fato de o indivíduo se transformar em sujeito como para sua sujeição ao novo poder, que era disciplinar.

As análises aqui apresentadas baseiam-se no exame de diferentes fontes documentais: planos e programas de ensino, manuais didáticos da disciplina e documentação arquivística localizada em algumas escolas paulistas que ofereceram o Curso Normal durante o período em estudo, escolhidas principalmente com base nos critérios de antiguidade da escola e da facilidade de acesso a seus arquivos. Depoimentos de antigos professores também foram considerados. A documentação mencionada refere-se a atas de exames do Curso Normal, que traziam registros dos pontos sorteados para a avaliação dos alunos. Foram considerados os arquivos da Escola Estadual "Dr. Álvaro Guião", em São Carlos, e da Escola Estadual "Carlos Gomes", em

Campinas², ambas escolas de boa tradição. A partir dos conteúdos examinados na disciplina Biologia Educacional dessas instituições, houve a possibilidade de entrar em contato com as práticas aí desenvolvidas, subsidiando o melhor entendimento da organização da disciplina nas referidas escolas.

A Biologia Educacional e sua inserção no currículo

A evolução de uma disciplina escolar pode seguir inúmeros caminhos em direção a sua autonomia, podendo ou não levar à organização de uma disciplina acadêmica correspondente. Inversamente, certas disciplinas escolares tiveram sua origem em campos acadêmicos já estruturados. O estudo de Goodson (1990) sobre a geografia, quando essa disciplina começava a ganhar os currículos escolares no final do século XIX na Inglaterra, confirma em grande parte o modelo provisório de Layton (*apud* Goodson, 1990) para compreender a evolução de uma matéria no currículo escolar secundário. Ou seja, de início, os novos conhecimentos alcançam um espaço no horário escolar, tendo como justificativa sua utilidade e pertinência em relação às necessidades e aos interesses dos estudantes. Os professores, embora não especialistas, trazem entusiasmo para a nova causa. A seguir, um conjunto de profissionais da área surge concomitantemente ao processo de constituição desse trabalho acadêmico. A lógica interna da disciplina influencia cada vez mais o seu perfil. Finalmente, a seleção de conteúdos é determinada em grande parte pelos acadêmicos que produzem pesquisas na área. Nessa fase, os alunos acabam por tomar contato com uma tradição de forma passiva e com pouco interesse.

Pode-se dizer que, num primeiro momento, a disciplina Biologia Educacional constituída nas Escolas Normais do estado de São Paulo teve um perfil semelhante a esse modelo em seu estágio inicial. Grupos de intelectuais, médicos e educadores, empenhados na reforma do ensino paulista justificavam a necessidade dessa disciplina no currículo pela utilidade e pertinência em conhecer a criança. Consideravam tais saberes fundamentais para os futuros professores, que assim poderiam melhor atuar na propagação de preceitos higiênicos e eugênicos.

Conforme Dayse Hora (2000), a presença dos conteúdos de biologia nos currículos das Escolas Normais do estado do Rio de Janeiro, desde o final do século XIX, revelava a importância dada às ciências naturais e biomédicas, trabalhadas especialmente nas disciplinas história natural, anatomia e fisiologia humanas e higiene. A autora considerou a disputa entre vários grupos e tradições já existentes no processo de constituição da disciplina Biologia Educacional, afirmando ser o grupo dos médicos o responsável pela visão propedêutica das disciplinas acima mencionadas, trazida de seus cursos de origem. Com influências da pedologia e da antropologia pedagógica, a nova disciplina foi se delineando, primeiramente, com certa proximidade à psicologia e às práticas antropométricas, definindo-se aos poucos como um campo de conhecimentos autônomo.

No início do século XX, interpretações de várias origens caracterizavam a população brasileira de forma bastante negativa, sempre em comparação a outros países considerados mais desenvolvidos, e propunham soluções para a superação da situação em direção a certos padrões dados como progressistas. O campo médico higienista tinha propostas de intervenção regeneradoras que indicavam transformações a serem realizadas a partir da instituição escolar nas dimensões física, intelectual e moral.

O movimento eugenista propunha a regeneração racial, ainda que tenha tido um nível de interferência bem menor aqui do que nos Estados Unidos e países europeus, sem alcançar grandes repercussões sociais. Esse movimento esteve presente em mais de 30 países, havendo diferentes apropriações e encaminhamentos para suas práticas sociais, conforme as condições políticas, científicas e institucionais do local considerado. Por outro lado, a defesa de teses eugênicas não se restringia a determinados partidos, alcançando uma enorme gama de tendências políticas (Adams, 1990; Bizzo, 1994).

As teorias deterministas raciais foram aqui interpretadas no sentido de incentivar algumas ações sociais em direção ao desenvolvimento da população brasileira. Na década de 1920, houve uma superposição das agendas dos movimentos eugenista e higienista, como a vinculação do saneamento ambiental ao melhoramento da raça. Muitos médicos higienistas adotaram tais posicionamentos, atribuindo ao meio o poder de influenciar as células germinativas e, portanto, todo o processo de hereditariedade. Nesse

sentido, muita ênfase foi dada ao processo de reprodução humana — o casamento, as doenças venéreas no convívio matrimonial, a puericultura, a gestação, a saúde materna, sempre como temas relacionados à eugenia. Paralelamente, várias reformas sanitárias encaminhadas nesse período foram encampadas pelo movimento eugenista, já que poderiam representar uma melhoria do estado de saúde da população e, portanto, das futuras gerações (Stepani, 1990).

Discursos provenientes da área educacional integraram essas interpretações para também propor soluções mediadas pela instituição escolar. Para Carvalho (1998), tais iniciativas reuniram forças e grupos em torno da validação de campanhas, num processo que acabou atraindo adeptos para uma ampla causa educacional. Mais tarde, a valorização de um determinado tipo de ensino revelou a posição política de uma parcela de educadores da época e a intenção de controle social por parte dessas elites intelectuais.

A partir dos anos de 1920, ocorreram mudanças no discurso pedagógico em direção a uma visão mais otimista da criança e de sua natureza, quanto ao seu poder de ação e sem tantas limitações deterministas. Uma nova compreensão da vida como mundo da Indústria e da técnica subsidiava a pedagogia da escola nova, naquele momento redefinida como a disciplina do progresso (Carvalho, 1997).

Em 1933, Fernando Azevedo, como Diretor da Instrução Pública de São Paulo e auxiliado por vários assessores, inclusive Almeida Jr., realizou uma ampla normatização de todos os aspectos do ensino, bem como procedeu à integração de seus vários níveis, desde o Jardim da Infância até a Escola de Professores do Instituto de Educação³. Essa legislação estava voltada aos preceitos de renovação educacional veiculados desde a década anterior em amplos setores da intelectualidade brasileira, a qual inspirava reformas educacionais em vários estados do país. As estratégias para o estabelecimento e legitimação desse ideário educacional envolviam a prática dos parâmetros da escola nova nos diversos graus de ensino, sendo o Código de Educação — criado por Fernando de Azevedo em 1933 — um dos meios para efetivar e disseminar tais práticas.

O que se tentava superar era o que os renovadores chamavam de pedagogia tradicional, a *arte de ensinar*, calcada na imitação de modelos e no

primado da visibilidade, praticada no estado de São Paulo desde o final do século XIX, conforme ideais republicanos progressistas. Essa pedagogia, considerada moderna por seus defensores, propugnava que as atividades de formação deveriam estar baseadas na observação de boas práticas escolares, cujos princípios seriam abstraídos e aplicados de forma criativa em novas situações de ensino, justamente o que se pretendia fazer nas escolas-modelo anexas às Escolas Normais. Tratava-se de uma pedagogia prática, fortemente combatida pelos educadores que tentavam implementar os preceitos da escola nova, por meio de inúmeras estratégias que levassem à conformação de um outro campo de saberes necessário à prática docente, centrado não em modelos, mas fundamentado em amplos conhecimentos, principalmente científicos. Toda a legislação produzida pelas reformas encaminhadas em vários estados, bem como o espaço dos impressos, constituíram-se em estratégias de legitimação do que seria estabelecido como pedagogia nova, científica, experimental, em detrimento das outras práticas relegadas à condição de antigas e tradicionais (Carvalho, 2000).

A biologia e a higiene tiveram um papel essencial para fundamentar essa nova pedagogia, com conteúdos que foram sendo inseridos nos currículos da Escola Normal desde a Reforma Sampaio Dória, de 1920. Por um lado, oferecendo formas de desenvolver a "base biológica" por meio da defesa da saúde individual e, por outro, dotando o professor de uma sólida base científica. A importância desses conhecimentos, em conjunção à formação de uma cultura geral, associava-se ao entendimento dos fins e meios da educação e teve importante papel no delineamento de perfis de conduta social desejáveis tanto para os profissionais — mulheres em sua maioria — como para as crianças.

Por meio do Código de Educação de 1933, as matérias do curso de formação de professores foram distribuídas em seções por inspiração das instituições escolares americanas. Estava assim instituída em São Paulo a seção de "Biologia Aplicada à Educação", abrangendo estudos sobre fisiologia, crescimento e higiene infantil e higiene escolar.

Além da atuação dos educadores na administração pública e na elaboração da legislação de ensino, um outro espaço de disputas entre os grupos conhecidos como reformadores e católicos foi o do impresso, em que revistas e manuais escolares representavam a possibilidade de implementar

um determinado projeto educacional. Por meio de estratégias editoriais, certos saberes pedagógicos foram sendo organizados e constituídos como necessários à prática docente e ao processo de formação de professores (Carvalho, 2000).

Os manuais didáticos alcançavam especial importância no caso de professores que conseguiam vagas para a docência na Escola Normal, já que o diploma de normalista era aceito para concorrer às diversas cadeiras desse curso. Uma das professoras entrevistadas, que ocupou a cadeira de Biologia Educacional na E. E. "Dr. Álvaro Guião", focalizou a relevância que teve o autodidatismo em sua formação. Sem contato com outros professores da disciplina, os livros didáticos e programas oficiais foram essenciais para sua atuação como professora de uma matéria bastante específica, envolvendo conteúdos que ela não dominava:

[...] apesar de eu não ter a faculdade, eu tirei o nono lugar e o pessoal da banca veio me cumprimentar e dizer o seguinte: 'Olha, você tem muita vocação para ser professora, e nós damos parabéns por você ter passado e conquistado uma vaga'. Porque só tinha dez vagas, 'mas você tem que fazer uma revisão, você tem que ler. Você tem que [...] prometer que com o seu primeiro ordenado você vai comprar livros. E vai se preparar nessa outra parte, porque como professora você vai se sair muito bem'. E tomei posse, e no primeiro ordenado eu comprei livros de biologia, de anatomia, de tudo o que eu achava que ia servir para a minha carreira. Então comecei a me preparar assim, com esses livros, por causa da promessa que eu tinha feito.

Evidentemente a formação obtida não foi somente na área de conhecimentos técnicos que os livros apresentavam, pois dessa maneira os professores puderam aceder a todo um referencial político e pedagógico que foi se difundindo entre esses profissionais. Os livros mencionados pela professora eram exatamente os de autoria de Almeida Jr. e Ary Lex, considerados livros técnicos, mas com referenciais pedagógicos do movimento educacional renovador, ao qual os autores eram ligados.

Os primeiros manuais de biologia educacional editados no Brasil eram volumes da coleção *Atualidades Pedagógicas*, parte integrante da Biblioteca Pedagógica Brasileira publicada pela Companhia Editora Nacional. Fernando de Azevedo coordenou a Biblioteca de 1931 a 1946, associando seu projeto político ao empreendimento comercial da editora, tendo em vista a formação de professores tanto do ponto de vista profissional como cultural. A editora e seus autores foram se credenciando mutuamente, legitimando seu

conhecimento e posição de poder no campo profissional dos educadores, em conformação naquele momento (Toledo, 2001).

Como autor da primeira elaboração didática para o ensino da disciplina em foco — *Biologia aplicada à educação* — Aristides Ricardo (1936) investiu em uma abordagem que pudesse parecer útil à atividade profissional dos professores ou então ao desempenho de tarefas de cuidado infantil. Justificando a importância e a necessidade da nova disciplina, havia um direcionamento para a prática da professora e da mãe como disseminadoras de preceitos de eugenia e de higiene, recriando as influências do campo médico-higienista. Paralelamente, organizavam-se conteúdos propedêuticos que reuniam saberes de várias áreas do conhecimento, naquele momento ainda com limites difusos para seus campos de referência científica. O desenvolvimento de alguns temas, muito estimados à psicologia e à antropometria, estava a serviço do conhecimento da criança, foco central do texto, o que concorria para aproximar essa obra das elaborações da pedagogia.

Nos primeiros anos de ensino da biologia educacional no estado de São Paulo, houve uma série de abordagens distintas, desde a simples continuidade dos ensinamentos de anatomia e fisiologia humanas, conteúdos que estavam sendo desenvolvidos em outra disciplina, até o trabalho com a possibilidade de melhoria das condições de saúde das crianças por meio de temas relativos à puericultura e higiene escolar. Também foi identificada uma outra tendência, que considerava o balanço *hereditariedade-meio* como eixo orientador, desenvolvida na Escola Normal "Padre Anchieta", conforme análise do periódico *A Biologia educacional* (1938), organizado pelas normalistas e pelo professor da cadeira, Reynaldo Kuntz Busch.

A última tendência aponta para um perfil da disciplina que vai se conformar de maneira estável a partir do final dos anos de 1930 e início da década seguinte, sob a influência mais direta dos reformadores do ensino paulista, representados nessa área por Almeida Jr., participante ativo na elaboração de uma programação oficial que permaneceu vigente por, no mínimo, 20 anos e autor do manual didático mais bem sucedido na área, utilizado por grande número de professores e alunos de Escolas Normais durante mais de 30 anos. Por meio de tal publicação, ao lado de *Biologia educacional* de Ary Lex, esse padrão de organização da disciplina foi

veiculado maciçamente nos cursos de formação de professores de São Paulo e de outros estados do país.

A estabilidade da disciplina no currículo

Em 1938, foi publicado um boletim da Diretoria de Ensino, sob a responsabilidade de Almeida Jr., com a reelaboração dos programas das Escolas Normais, inicialmente publicados em 1936. Na introdução geral, algumas regras e princípios básicos são estabelecidos com bastante proximidade a aspectos renovadores.

Apresenta-se com maior amplitude de conteúdos que o anterior e com maior número de indicações de procedimentos metodológicos ao professor. Os vários itens referem-se a hereditariedade, ação do exercício e do meio, eugenia, higiene, puericultura, higiene do pré-escolar, do escolar, do pessoal das escolas, e doenças comuns entre as crianças. Outros temas, já presentes em 1936, foram desenvolvidos nessa programação, caso da escola rural, das escolas especiais para deficientes físicos e mentais e das colônias de férias. Um último item se insere como novidade: as estatísticas demográficas, sanitárias, escolares e a cooperação do professor nesses levantamentos.

Fica evidente a organização de um eixo para as elaborações teóricas da disciplina, já anunciado anteriormente, e que não se encontrava presente nos currículos oficializados pela legislação — o ensino das grandes influências formadoras do homem: a hereditariedade e o meio bem como a sua inter-relação, tema fundado nas concepções da adaptação evolutiva, com base em conceitos científicos que bem diferenciavam as iniciativas próprias da eugenia daquelas da higiene, adotando claramente o pressuposto da não-transmissão de características adquiridas.

É justamente esse eixo que, com certeza, Almeida Jr. ajudou a criar, já que fez a revisão do programa de 1938 como diretor de ensino, que norteou seu livro *Biologia educacional*, lançado em 1939 pela Editora Nacional, e que constituiu o diferencial desse texto em relação ao que foi produzido anteriormente na área.

Uma primeira questão aqui se coloca sobre o modo de inserção no mercado editorial dessa nova publicação, uma vez que já havia na mesma coleção um livro orientado para o ensino dessa matéria aos futuros

professores. Para melhor entender porque não houve reimpressões do manual de Aristides Ricardo e sim o investimento em uma nova obra versando sobre a mesma disciplina, é necessário atentar para certas particularidades da trajetória profissional e política de Almeida Jr.: sua formação em escolas tradicionais; sua experiência profissional diversificada ocupando cargos privilegiados, muitos deles mediante concursos, tanto do ponto de vista científico como político; as concepções científicas que defendia, como a contestação da herança de caracteres adquiridos; e, finalmente, sua ligação com o grupo de educadores conhecidos como liberais renovadores, em especial com Fernando de Azevedo.

Com tais prerrogativas, Almeida Jr. alcançou a possibilidade de organizar a biologia educacional como fundamento da educação, conferindo-lhe grande destaque no processo de formação de professores. De fato, o livro *Biologia educacional* se tornou o maior sucesso editorial da coleção *Atualidades Pedagógicas*, alcançando uma tiragem de mais de 120 mil exemplares, em 22 edições, em um período de 30 anos. Considerado um *best-seller*, estava incluído no grupo de publicações que continuou a ser reimpresso, a despeito de todas as modificações editoriais enfrentadas pela empresa (Toledo, 2001).

Conforme relato do autor em texto de 1946, ainda continuava fundamental o objetivo de encaminhar os professores primários para a função de colaboradores na educação sanitária, para ministrar a educação higiênica da criança e cooperar com as autoridades sanitárias nos trabalhos de profilaxia e tratamento de doenças simples, desde que sob orientação médica.

No entanto, esse objetivo da disciplina, declarado pelo autor, não foi o único desenvolvido no referido livro. Seu objetivo maior direcionava-se à configuração de uma ciência aplicada à educação, por meio da delimitação e integração de saberes e práticas fragmentados e dispersos que caracterizavam a disciplina anteriormente. Assim, além de uma parte fundamental em que seriam ensinadas as causas determinantes das diferenças individuais, seria necessário, segundo Almeida Jr., implementar uma parte aplicada referente à eugenia e à eutenia, esta última compreendendo os temas higiene e educação. Seu livro inclui uma parte fundamental e outra dedicada à eugenia, sendo a primeira a mais extensa do livro.

Observando o índice de conteúdos do livro, pôde-se verificar uma orientação bastante semelhante àquela do programa oficial de 1938, ainda que sem cobrir toda a sua extensão. Todas as características humanas, como o peso corporal, a inteligência, a conduta social ou anti-social, seriam o resultado de um balanço, nem sempre equitativo, entre a influência hereditária e ambiental no processo de formação dos indivíduos e da população.

As teorizações de autores considerados eugenistas foram adotadas apenas em parte, na medida em que focalizavam a importante ação da hereditariedade, mas descartando a impossibilidade de mudança individual que faziam, bem como algumas de suas decorrências sociais, concretizadas pelas propostas da eugenia negativa. Tais teorias foram por ele utilizadas para dar espaço à questão das influências ambientais no processo de formação do indivíduo, assumindo a postura da conciliação de tendências e ressaltando a importância relativa de cada um dos tipos de influência sobre a formação do indivíduo e, conseqüentemente, da população brasileira. Almeida Jr. realizou uma adaptação de doutrinas estrangeiras à situação brasileira, criando fundamentos biológicos necessários para justificar a ação social promovida pela escola, princípio essencial do projeto reformador educacional.

O autor considerava a melhoria dos indivíduos como um processo necessário e possível, mas de futuro incerto no campo das ações eugênicas, por suas dificuldades práticas, pouca aceitação social e incertezas científicas quanto aos seus resultados. Mais efetivo seria concentrar esforços nas medidas higiênicas e educacionais, reunidas sob a classificação de *eutenia*, para disciplinar os indivíduos, tomando suas mentes e corpos mais eficientes, ainda que tais providências devessem ser sempre retomadas em relação às gerações vindouras.

Desse modo, a biologia educacional justificava o processo individualizado de formação, que nunca pode gerar duas pessoas iguais, pela integração de explicações genéticas, fisiológicas e psíquicas, ou seja, pelo balanço entre hereditariedade e meio. Comprovava também a possibilidade de otimizar as condições físicas, mentais, psicológicas e morais dos indivíduos, por meio de interferências sociais, educativas — o exercício físico e mental e a vida pautada em preceitos eugênicos e higiênicos. A *Biologia Educacional* assim estruturada por Almeida Jr. interpõe-se como necessária para fundamentar a possibilidade de transformação social da população

brasileira, de caráter evolutivo e progressivo para estágios cada vez mais disciplinados e civilizados.

A permanência tanto do livro como dos programas oficiais por um longo período, quase sem alterações, indicou um padrão de estabilidade das propostas oficiais para a disciplina. O caráter eminentemente técnico que foi construído em torno dessa disciplina pôde subsidiar um melhor entendimento sobre a permanência das propostas em foco. Por outro lado, Almeida Jr. continuou ocupando posições prestigiosas na academia, ainda que tenha se transferido para a área de Direito, o que deve ter funcionado no processo de contínua valorização de seu livro.

Esse período de estabilidade de propostas oficiais para a disciplina deve ser entendido mediante a análise de outras publicações didáticas, que vieram confirmar essa organização ou realizar uma modulação em alguns de seus parâmetros, sem negar, no entanto, seus fundamentos básicos.

Essa confirmação veio por intermédio do livro *Biologia educacional*, de Ary Lex, em que há uma espécie de complementação ao de Almeida Jr., abordando conceitos de higiene geral, ambiental e escolar. De fato, no prefácio desse manual, escrito por Almeida Jr., estipula-se a destinação das duas obras: a de Almeida Jr. para o primeiro ano da Escola Normal em que se ministrava a disciplina; e a de Ary Lex para o segundo ano. Esse perfil reforça a estrutura disciplinar construída por Almeida Jr. e pressupõe o uso conjunto dos dois livros, evitando a competição entre eles e justificando a necessidade de aquisição das duas obras. Lançado como integrante da coleção *Atualidades Pedagógicas* em 1946, conseguiu o posto de segundo maior sucesso editorial da coleção, com tiragem de mais de 100 mil exemplares, em 19 edições, sendo a última de 1985 (Toledo, 2001).

Esse livro focaliza basicamente a criança escolarizada e seu ambiente de estudo, orientando-se no sentido de proporcionar parâmetros de ação aos futuros professores e às instituições de ensino. Por ser um manual direcionado à prática dos futuros professores, abandonava as questões relacionadas à hereditariedade, centrando-se em outros aspectos: nas influências do meio ambiente na formação do indivíduo; no conhecimento das condições de saúde ideais das crianças com idade entre dois anos e meio e 13 a 15 anos; e mais especificamente na atuação dos docentes para a melhoria da saúde de seus alunos.

Em relação aos saberes veiculados, verificou-se um direcionamento ao conhecimento do aluno e a certos padrões de saúde e de comportamento que deveriam ser alcançados pelos estudantes, disciplinando a vida escolar em todos os seus detalhes: as salas de aula, quanto a tamanho, formato, iluminação, ventilação, tipos de pavimento e de janelas; pátios e instalações sanitárias; mobiliário, livros e cadernos; provimento de água; condições de higiene geral; distribuição dos períodos de trabalho e descanso. A ação disciplinadora apresentava uma dimensão social, de influência sobre as famílias dos alunos, que seria posta em prática pelos professores da escola primária, única instituição com poder de penetração nos locais mais recônditos do país. Apresentava também uma conotação moral, apropriando-se de preceitos higienistas que circulavam no país desde finais do século anterior, o que se explicita quando o autor escreve sobre a localização da escola: "devem orientar a escolha do local para uma escola, não só razões de higiene física ou defesa contra as moléstias contagiosas, mas também razões de higiene moral" (1946, p. 102). Ary Lex mencionava a necessidade de instalar o prédio escolar em locais afastados de ruídos, fábricas, feiras e distanciados das construções vizinhas, garantindo assim a tranquilidade dos alunos e bons padrões de insolação.

Além das ações direcionadas às crianças e às suas famílias, tais práticas disciplinadoras também envolveram formas de atuação feminina dentro e fora da instituição familiar, determinando funções e deveres, especialmente no que dizia respeito aos cuidados infantis. Na obra *O livro das mães* (1938), Almeida Jr. e Mário Mursa trouxeram elementos para a construção de um perfil de atuação social eficiente, tendo por base a concepção de aptidões naturais femininas para desempenhar esse tipo de tarefa. As práticas e os saberes do senso comum, associados pelos autores às mulheres, eram apresentados de forma negativa e desvalorizada, enquanto o conhecimento científico, associado aos homens, médicos e educadores, era considerado como único válido e correto. Uma das propostas dessa publicação foi a aplicação do conhecimento científico às funções caseiras, promovendo a sua ressignificação, o que representou uma forma de controle e disciplina do ambiente familiar, a partir da instituição escolar, já que esse livro era utilizado na disciplina em foco.

Esse perfil feminino se constituía por meio dos ensinamentos de puericultura na Escola Normal, presentes durante todo o período estudado, pela atuação dos Centros de Puericultura e também pela veiculação de tais preceitos na escola primária, por parte das professoras, para as crianças e suas famílias.

É importante também analisar os indícios de práticas presentes nos cursos de formação do professor durante esse mesmo período. A análise da documentação arquivística indica ter havido, a partir de 1940, uma diversificação de assuntos examinados, em relação à década anterior, ainda com predominância dos conteúdos de higiene e puericultura, mas com a inserção de outros temas bastante freqüentes — doenças e nutrição humana. Os professores, a partir do contato que tiveram com orientações oficiais, operaram uma rigorosa seleção de conteúdos para o ensino de biologia educacional nos cursos de magistério.

A julgar pelos registros das escolas pesquisadas, a partir de década de 1940, a hereditariedade foi considerada responsável pela conformação física dos indivíduos humanos e dos outros seres vivos, não havendo quase nenhum registro sobre o papel atribuído à influência genética sobre as características mentais e psicológicas que pudessem se relacionar ao processo de aprendizagem humana. O enfoque foi, portanto, biológico, sem quaisquer indicações das possíveis aplicações para a futura prática da professora.

Na maioria dos casos, os temas presentes insistiam na iniciativa higiênica, por meio do ensino de puericultura, doenças, higiene geral, pré-escolar e escolar, apontando para a possibilidade de melhoria dos indivíduos pela mudança do ambiente, com raras menções a preceitos eugênicos. Quanto à higiene escolar, notou-se a presença de itens associados a uma visão disciplinadora de muitos elementos do ambiente e do trabalho escolar, desde orientações referentes a prédios e carteiras escolares, dados antropométricos e até mesmo períodos de estudo considerados ideais.

Esses conteúdos continuaram sendo examinados durante todo o período analisado, ainda que com referências menos freqüentes em algumas escolas, em permanência muito além do período em que se veiculou o movimento higienista, freqüentemente citado como característico do século XIX e início do século XX. Mesmo sem a presença maciça dos ideais

médico-higienistas no cotidiano das escolas, o tema continuou a ser ensinado, ainda que com um enfoque diferente em algumas escolas.

Declínio e surgimento de novas formas de organização da Biologia Educacional

A condição de estabilidade da disciplina, considerada no item anterior, foi aqui entendida de forma dinâmica, ou seja, foi importante focalizar as transformações que ocorreram ao longo das décadas de 1950 e 1960, já que acabaram imprimindo distintos sentidos a esse conjunto de ensinamentos. Para Chervel (1990), a estabilidade de uma disciplina se inscreve em um processo histórico de transformações em que é possível realizar uma periodização, incluindo seu nascimento, apogeu e declínio ou mudança.

No período mencionado, ocorreram modificações de currículos e programas oficiais na Escola Normal, com diminuição de carga horária da disciplina na década de 1960, um momento de significativas mudanças no sistema de ensino em todo o país. Houve mudanças em relação ao perfil dos estudantes que passaram a procurar a Escola Normal, com uma maior afluência de alunos de origens sociais diversas e de pretensões variadas, inclusive o acesso ao Ensino Superior.

A partir de 1950, encontrou-se uma diversificação ainda maior de assuntos examinados nas escolas pesquisadas, incluindo maior quantidade de temas da programação oficial. Os conteúdos referentes às várias dimensões da higiene continuaram sendo ensinados e inseriu-se um novo tema — *genética*.

Nesse período, acentuou-se o direcionamento da disciplina para as noções biológicas genéricas, de cunho propedêutico, em detrimento das orientações profissionais, ainda que estas não tenham sido abandonadas. Outros livros didáticos foram lançados, com propostas distintas, mas aqueles de Almeida Jr. e Ary Lex continuaram a ser utilizados. Deu-se, então, uma convivência de orientações para a disciplina: de um lado, a organização associada à proposta reformadora do início do século XX elaborada por Almeida Jr. e seus colaboradores; de outro, um direcionamento para o ensino propedêutico de assuntos da área biológica sem considerar o eixo hereditariedade/meio.

O estudo da história da Biologia Educacional neste trabalho tem como limite o início da década de 1970. Com o advento da reforma do sistema de ensino implantada após a promulgação da Lei 5692/71, os Institutos de Educação foram extintos e a Escola Normal se transformou em uma das habilitações que visavam à profissionalização no âmbito do 2º grau⁴. A formação do professor primário estava sendo realizada também em nível superior desde 1968, em decorrência da reforma universitária, e a responsabilidade pela formação de especialistas e professores das disciplinas pedagógicas foi transferida para os cursos de Pedagogia.

Não houve, no entanto, o estabelecimento de uma tradição acadêmica para a biologia educacional, fundamentada na pesquisa sobre questões da área em conformação, conforme indicado pelo modelo provisório de Layton, já mencionado, e pelos estudos curriculares realizados por Goodson (1990 e 1998).

No caso da disciplina em questão, algumas iniciativas de pesquisa foram implementadas, mas não chegaram a manter um padrão homogêneo (Pinheiro, 1993; Hora, 2000). Em São Paulo, no breve período de sua existência no nível superior, a Biologia Educacional arquitetada no Instituto de Educação "Caetano de Campos" esteve associada à pesquisa e ao ensino, sempre direcionada ao conhecimento do indivíduo e à prática pedagógica das futuras professoras. Entre 1934 e 1938, Almeida Jr., como catedrático titular dessa cadeira, atuava no processo de construção de alguns dos signos da nova disciplina acadêmica que estava se criando, como a instalação do Centro de Puericultura, que mantinha atividades conjuntas de ensino, pesquisa e assistência social.

Após o fechamento do Instituto de Educação "Caetano de Campos", em 1938, esse processo de construção de uma tradição acadêmica da disciplina não teve continuidade, não havendo uma produção científica significativa, como ocorreu com a psicologia, a sociologia e a história da educação. A saída de Almeida Jr. dessa área específica de conhecimentos certamente foi um dos fatores intervenientes, tanto pela sua influência e atividade no campo como pela posterior extinção da cadeira de Biologia Educacional, quando da instituição do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo a partir de uma reforma federal de 1940. As disciplinas dessa cadeira passaram a ser ministradas pela cadeira de Biologia Geral, cujo catedrático efetivo era André

Dreyfus. O domínio científico da Biologia Educacional foi aos poucos se esvaziando, tanto em relação aos conteúdos abordados na parte de noções gerais como nas indicações para a prática pedagógica. A fundamentação biológica, que certificava a importância das individualidades e dos processos de adaptação social bem como a fisiologia da aprendizagem, foi sendo encampada pela área de psicologia, que tomou a biologia como fonte científica.

Os referenciais da eugenia que tinham na disciplina um canal de expressão e propaganda ficaram cada vez mais desacreditados após a 2ª Guerra Mundial, por meio da associação, muitas vezes realizada, entre o movimento eugênico e o genocídio perpetrado nos campos de concentração nazistas.

A partir da década de 1950, houve restrições nas práticas de higiene escolar, bem como nas ações da professora na profilaxia e no tratamento de endemias, pois as questões de cunho médico e higienista foram abarcadas pelo campo sanitário, em expansão naquele momento. Além disso, a especialidade médica da pediatria também teve seu campo de atuação ampliado, dominando os saberes e práticas relacionados à puericultura e higiene infantil.

Como não se instituiu uma tradição acadêmica de pesquisa, de forma semelhante àquela corrente em outras ciências da educação, a formação de professores da disciplina ficou a cargo de profissionais de formação variada. Inicialmente esses professores eram formados por médicos, catedráticos das primeiras Escolas Normais de São Paulo. Com a expansão dessas instituições, as próprias normalistas aí diplomadas assumiram as cadeiras da disciplina, havendo também a atuação de pedagogos e licenciados em história natural, que começavam a ser formados pelas Faculdades de Filosofia Ciências e Letras criadas na década de 1930. Instituiu-se uma multiplicidade de caminhos formativos, privilegiando práticas de autoformação docente mediadas pelo uso do impresso.

Apesar disso, a biologia educacional continuou sendo ensinada nos Cursos Normais e algumas instituições de ensino superior como um corpo de conhecimentos associado à prática pedagógica, reafirmando seu status de disciplina escolar, ainda que com uma predominante orientação utilitária de seu ensino. Esse corpo de conhecimentos continuou a ser veiculado nos

curso de formação de professores mesmo depois da reformulação curricular de 1971, mencionada anteriormente. A disciplina encontra-se ainda hoje presente no Ensino Superior em instituições de todo o país, no âmbito da formação de professores, com objetivos, conteúdos e práticas que certamente guardam relação com os períodos anteriores, mas que merecem outras investigações para identificar suas características e tendências atuais.

Assim, em seu período de estabilidade e, mesmo depois, durante seu declínio, as elaborações da Biologia Educacional tiveram significativo poder disciplinador sobre corpos e mentes, principalmente das mulheres, futuras professoras que iriam trabalhar em todo o estado. Com respaldo científico reelaborado a partir de concepções disponíveis à época, um ideário civilizador foi disseminado entre a população escolarizável e, por extensão, entre suas famílias, objetivando a eficiência física e mental que traria desenvolvimento e progresso às populações brasileiras.

Notas

- 1 Versão revista e ampliada do trabalho apresentado no VI Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, realizado no Rio de Janeiro, de 16 a 19 de agosto de 2004. A pesquisa foi financiada pela FAPESP (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de São Paulo).
- 2 Denominações atuais.
- 3 A Escola Normal de São Paulo foi a primeira a ser fundada no estado, em 1846, e constituiu-se como local de práticas inovadoras, produzindo modelos que se disseminaram tanto no estado como em todo o país. No início do período republicano, escolas-modelo foram fundadas (as duas primeiras em 1890) para que as futuras professoras pudessem observar e experimentar novas técnicas de ensino como, por exemplo, o ensino intuitivo e o método analítico do ensino da leitura. Mais tarde, os ideais renovadores também encontraram nessa escola um espaço de produção de práticas de grande visibilidade, tendo como um de seus objetivos a promoção de uma formação mais ampla e aprofundada do professor. Em 1933, a Escola Normal de São Paulo transformou-se no Instituto de Educação "Caetano de Campos", em que a formação de professores foi realizada em nível universitário até 1938. A partir de então, muitos outros Institutos de Educação foram criados no estado, com as mesmas características, ou seja, oferecer o curso de formação profissional de professor, cursos de aperfeiçoamento docente e o curso de formação de administradoras escolares.
- 4 A reforma de ensino de 1971 foi decorrente de uma emenda à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961. A reforma alterou a organização do ensino básico, que a partir de então passou a ter dois graus apenas: o primeiro, de

oito anos, que englobava os antigos cursos primário e ginásial; e o segundo, de três anos, correspondia ao antigo ensino médio, porém, com um caráter acentuadamente profissionalizante.

Referências

- ADAMS, Mark B. (1990). Eugenics in the history of science. In M. B. Adams (ed.), *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*. Oxford: Oxford University Press, pp. 03-07.
- BITTENCOURT, Circa M. F. (2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In Marcus A. T. Oliveira, Serlei M. F. Ranzi (orgs.), *História das Disciplinas Escolares no Brasil: Contribuições para o Debate*. Bragança Paulista: EDUSF.
- BIZZO, Nélío V. (1994). *Meninos do Brasil: Idéias sobre Reprodução, Eugenia e Cidadania na Escola*. Tese de Livre Docência. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- CARVALHO, Marta C. de (1997). Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In Marcos C. de Freitas (org.), *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF, pp. 291-309.
- CARVALHO, Marta C. de (1998). *Modelo Nacional e Forma Cívica: Higiene, Moral e Trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF.
- CARVALHO, Marta C. de (2000). Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v. 14, nº 1, pp. 111-120.
- CHERVEL, André (1990). História das disciplinas escolares: reflexão sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 1, nº 2, pp. 177-229.
- FORQUIN, Jean-Claude (1992). Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, v. 3, nº 5, pp. 28-49.
- FOUCAULT, Michel (1987). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor (1990). Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre, v. 1, nº 2, pp. 231-255.
- GOODSON, Ivor (1997). *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa.
- HORA, Dayse (2000). *Racionalidade Médica e Conhecimento Escolar: a Trajetória da Biologia Educacional na Formação de Professoras Primárias*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- PINHEIRO, Marta (1993). A biologia educacional e os fundamentos da educação: o caso do Paraná. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, nº 85, pp. 63-69.
- STEPAN, Nancy L. (1990). Eugenics in Brazil, 1917-1940. In M. B. Adams (ed.), *The Wellborn Science: Eugenics in Germany, France, Brazil and Russia*. Oxford: Oxford University Press, pp. 110-152.
- TOLEDO, Maria R. de A. (2001). *Coleção "Atualidades Pedagógicas". Do projeto Político ao Projeto Pedagógico (1931-1981)*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VEIGA-NETO, Alfredo (1996). *Ordem das Disciplinas*. Tese de Doutorado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Fontes

- A BIOLOGIA EDUCACIONAL (1938). Órgão do Centro de Estudos Biológicos da Escola Normal "Padre Anchieta". São Paulo, ano 1, n° 3.
- ALMEIDA JR., Almeida (1939). *Biologia educacional: noções fundamentais*. Atualidades Pedagógicas, V. 35. São Paulo: Ed. Nacional.
- LEX, Ary (1946). *Biologia educacional — para uso nas Escolas Normais, Institutos de Educação e Faculdades de Filosofia*. Atualidades Pedagógicas, V. 45. São Paulo: Ed. Nacional.
- RICARDO, Aristides (1936). *Biologia aplicada à educação*. Atualidades Pedagógicas, V. 19. São Paulo: Ed. Nacional.

THE EDUCATIONAL BIOLOGY IN THE NORMAL SCHOOLS IN SÃO PAULO: A DISCIPLINE FOR THE PHYSICAL AND MENTAL EFFICIENCY

Abstract

This article deals with the history of Educational Biology (1933-1970) taking into account the development of this discipline in the Normal Schools in São Paulo (Brazil). The investigation is based on several kinds of documents, mainly teaching plans, programs, schoolbooks and testimonies from former teachers. It considers the projects for schools renovation developed since the 1920's, as they produced certain kind of needs for the teacher education. It examines three periods of that history: the insertion of the discipline in the curriculum, its stability and decline. The focus is on the organization of the school subjects built by the pair heritage-environment. The conclusion is that the organization of this Educational Biology was based in the idea that the educators should act in a double productive way: in one side, to direct the students for the best physical and mental efficiency; in the other, to build ideal outlines for shape the children, women and teachers's social behavior.

Keywords

Educational biology; Normal Schools; Curriculum

LA BIOLOGIE EDUCATIONNELLE DANS LES ECOLES NORMALES DE SÃO PAULO: UNE DISCIPLINE POUR L' EFFICACITE PHYSIQUE ET MENTALE

Résumé

Cet article a pour but examiner l'histoire de la Biologie Educationnelle (1933 à 1970) telle comme elle a été bâtie dans les Ecoles Normales de São Paulo (Brésil). La recherche a comme base une large documentation historique, surtout des plans et programmes d'enseignement, des manuels didactiques et d'entretiens d'anciens enseignants. Nous y avons pris en compte les projets de rénovation éducationnelle en cours depuis les années 20, au Brésil, dont les propositions ont produit certaines nécessités pour la formation des enseignants. Dans l'article nous avons examiné trois moments de cette histoire: l'insertion dans le curriculum, stabilité et déclin de la discipline. Aussi, nous avons ciblé les formes d'organisation des sujets scolaires construites à partir du couple hérédité-environnement. La conclusion fut que la Biologie Educationnelle reposait sur l'idée dont laquelle les enseignants devraient agir de manière productive dans une double direction: d'un côté en menant les élèves à une efficacité maximale physique et mentale, alors que de l'autre côté en construisant des profils idéaux pour un comportement social des enfants, des femmes et des enseignants.

Mots-clé

Biologie Éducationnelle; Ecole Normale; Curriculum

Recebido em Maio/2005

Aceito para publicação em Fevereiro/2006

Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário

A. Rui Gomes

Universidade do Minho, Portugal

Maria João Silva, Salomé Mourisco, Susana Silva & Alfredo Mota

Docentes do 3º Ciclo e Ensino Secundário, Portugal

Nuno Montenegro

Instituto Superior da Maia, Portugal

Resumo

O presente trabalho apresenta dados de um estudo realizado com 127 professores de uma escola secundária do Distrito do Porto, onde se avaliaram vários indicadores relacionados com o trabalho e o bem-estar pessoal (stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional). Os resultados revelaram valores muito significativos de stresse ocupacional (percentagens acima dos 30%), uma prevalência de esgotamento de 13% e vários problemas de saúde física. Também se verificou que as mulheres demonstraram níveis superiores de stresse associados às pressões de tempo e excesso de trabalho, mais queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo bem como níveis mais elevados de exaustão emocional e problemas físicos, enquanto que os homens evidenciaram uma maior tendência para a despersonalização. Na distinção dos professores em função da experiência profissional, observou-se que os que tinham mais anos de trabalho assumiram mais problemas em lidar com os comportamentos de indisciplina dos alunos, as disparidades nas capacidades apresentadas pelos

alunos e o trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Finalmente, os professores com mais horas de contacto com os alunos apresentaram menos despersonalização e mais stresse relacionado com a indisciplina dos alunos e o estatuto da carreira docente.

Palavras-chave

Stresse; "Burnout"; Saúde; Satisfação; Professores

Nos últimos anos tem-se assistido, a nível mundial, a um aumento progressivo do uso do termo stresse associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. Os meios de comunicação social comprovam diariamente este facto, retratando o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos factores, como sejam, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc.

Apesar dos níveis de stresse poderem emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, aceita-se cada vez mais a ideia de que este problema tende a tornar-se mais significativo quando associado ao trabalho. Por outro lado, esta questão é particularmente importante quando aplicada à classe profissional dos professores, uma vez que, como assinala Truch (1980), o ensino constitui uma actividade extremamente exigente, gerando níveis de stresse superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (ex: controladores aéreos, médicos cirurgiões, etc.) (ver também Aronsson, Svensson, & Gustafsson, 2003; Burke & Greenglass, 1995; Friedman, 1991). Neste mesmo sentido, Kyriacou e Sutcliffe (1978) salientam a natureza desgastante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional e em certas variáveis psicológicas, como a depressão e o "burnout".

É a partir deste tipo de resultados que Kyriacou (1987) afirma que a experiência de stresse no professor deve ser entendida como uma ameaça ao

seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula. O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores reflectem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes. No entanto, para além da importância das fontes de stresse e das suas consequências negativas, o autor também nos alerta para a necessidade de observarmos as percepções que os professores desenvolvem relativamente às exigências que lhes são colocadas pelos contextos de trabalho, caracterizadas essencialmente pela capacidade ou dificuldade em corresponder às várias solicitações profissionais e possíveis efeitos sobre o seu bem-estar físico e/ou mental. Neste sentido, as reacções disfuncionais por parte do professor relativamente à sua ocupação tendem a ocorrer sempre que este se sente incapaz de controlar as condições de trabalho; quando não possui estratégias de confronto adequadas e adaptadas à situação e quando não dispõe de qualquer fonte de apoio social que o ajude a enfrentar os problemas colocados pela docência. Para Levi (1990), estas três situações resultam em vários tipos de reacções ao nível emocional, cognitivo, comportamental e fisiológico, o que significa que dois professores perante a mesma condição geradora de mal-estar (ex: comportamentos de indisciplina de um aluno na sala de aula) podem apresentar respostas distintas em função do tipo de recursos disponíveis que possuem para lidar com as dificuldades experienciadas (ex: desenvolver sentimentos pessoais de insegurança; sentir perturbações do sono e do apetite, etc.).

Face a estes dados e indicações, tem vindo a aumentar o interesse dos investigadores acerca dos "custos" e "efeitos" do stresse ocupacional, não só ao nível individual, mas também em termos organizacionais, introduzindo-se cada vez mais variáveis no estudo deste tema, como sejam, a satisfação profissional, os problemas físicos e mentais, os níveis de absentismo e "turnover", o comprometimento com os objectivos e tarefas profissionais, etc. (Cooper & Payne, 1990; Sauter & Murphy, 1995). No

entanto, como referem Melo, Gomes e Cruz (1997), embora a área do stresse, em termos de investigação, seja uma das mais produtivas na Psicologia, ainda não sabemos o suficiente acerca das suas causas, efeitos, prevalência e incidência, sendo tal situação mais evidente no nosso país, onde a investigação é ainda escassa. É neste âmbito que se insere este trabalho, sendo realizado com professores de diferentes áreas e/ou níveis de ensino, procurando contribuir para uma melhoria do conhecimento acerca do stresse ocupacional nesta classe profissional. Em termos conceptuais, a nossa opção foi no sentido de assumir o estudo do stresse a partir da análise das fontes de pressão associadas ao exercício da docência, procurando-se depois observar as relações existentes com os níveis de saúde física, de satisfação e de esgotamento ("burnout") (ver Brenner & Bartell, 1984; Jesus, 2002; Kyriacou, 1987; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Pinto, 2000). Convém ainda esclarecer que esta última variável foi entendida como uma reacção/consequência negativa por parte dos professores ao stresse crónico, indiciando problemas de ajustamento na actividade profissional. Assim sendo, o trabalho levado a cabo pretendeu atingir os seguintes objectivos:

- a) Analisar as fontes de stresse, a prevalência de "burnout", os níveis de satisfação profissional e os principais indicadores de problemas de saúde física dos professores;
- b) Analisar as relações entre stresse, "burnout", satisfação profissional e saúde física e
- c) Analisar as variáveis demográficas e indicadores objectivos da situação profissional (sexo, tempo de serviço docente e horas de contacto com os alunos) associadas ao stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional manifestada pelos professores.

Método

Amostra

Participaram neste estudo 127 professores de vários grupos disciplinares, a leccionar nos terceiro ciclo e ensino secundário de uma Escola Secundária do Distrito do Porto, sendo 77 do sexo feminino e 50 do sexo masculino. As idades variaram entre os 22 e os 65 anos, com uma média de praticamente 42 anos. A graduação dos professores distribuiu-se pela

licenciatura (81.1%), seguindo-se o mestrado (13.4%), o bacharelato (3.1%) e, por fim, outros graus académicos (2.4%). No que se refere ao vínculo profissional, os docentes foram incluídos em quatro categorias distintas: i) quadro da escola (71.7%); ii) quadro de zona pedagógica (7.1%); iii) contratado (10.2%) e iv) outros (11%). A média de anos de serviço variou entre 1 e 34 anos ($M=17.1$), sendo de 1 a 27 anos o tempo de serviço na actual escola ($M=9.7$). Por último, é de salientar que o número de horas de trabalho por semana apresentou uma grande variabilidade de tempo (6 a 70 horas), com uma média ligeiramente acima das 28 horas. Estes números baixaram significativamente quando se questionou os docentes acerca do número médio de horas em contacto directo com os alunos (2 a 30 horas; $M=14.9$).

Instrumentos e medidas

Foi administrado a todos os docentes um conjunto de instrumentos destinados a obter informações acerca das variáveis em análise neste estudo.

Em primeiro lugar, incluía um *Questionário de análise das características pessoais e profissionais*, desenvolvido com base em instrumentos similares utilizados por Thoresen, Miller e Krauskopf (1989), Boice e Myers (1987) e Rodolfa e Kraft (1988) que, para além de avaliar variáveis demográficas como o sexo, idade e estado civil, procurou recolher dados relativos à formação académica e às características e condições gerais de trabalho na actual situação profissional. No que se refere a este último aspecto relacionado com a percepção da actividade docente, foram ainda colocadas quatro questões acerca da carreira e satisfação profissional, nomeadamente a vontade em optar pelo ensino se os professores tivessem uma nova oportunidade de escolher um curso superior (respostas numa escala dicotómica de "sim" e "não"); o nível de satisfação profissional actual; o desejo de abandonar a actual escola durante os próximos cinco anos e o desejo de abandonar a docência durante os próximos cinco anos. Estas últimas três questões foram apresentadas numa escala tipo "Likert" de seis pontos (1=Muito Baixo; 6=Muito Alto), obtendo-se índices de fidelidade muito positivos ("Alpha" de .83);

Um segundo instrumento foi o *Questionário de Stresse nos Professores (QSP)*, adaptado por Cruz e Freitas (1988) e Cruz e Mesquita

(1988) a partir dos trabalhos originais de Kyriacou e Sutcliffe (1978). O instrumento é constituído por duas partes distintas, sendo a primeira caracterizada por uma questão destinada a avaliar os níveis globais de stress dos professores, numa escala que varia entre 0 (Nenhum Stress) e 4 (Muito Stress). Na segunda parte, foram incluídos 52 itens correspondentes a diferentes fontes de stress colocados aos docentes no processo de ensino, sendo respondidos numa escala tipo "Likert" de cinco pontos (0=Nenhum Stress; 4=Muito Stress). No sentido de testar a estrutura factorial da segunda parte do QSP, efectuámos uma análise factorial das componentes principais, sem pré-definição do número de factores, através da rotação ortogonal (procedimento "varimax"), com normalização de Kaiser ("eigenvalue" igual ou superior a 1). Os resultados permitiram identificar uma versão final com cinco factores explicadores de 67.8% de variância associada ao instrumento, num total de 27 itens assim distribuídos: a) comportamentos inadequados/indisciplina dos alunos (onze itens e um valor de "Alpha" de .96). Refere-se aos problemas de comportamento dos alunos e às dificuldades dos professores gerirem a indisciplina na sala de aula (ex: "mau comportamento contínuo de alguns alunos"); b) pressões de tempo/excesso de trabalho (cinco itens e um valor de "Alpha" de .83). Caracteriza os impedimentos de tempo sentidos pelos professores para prepararem adequadamente as aulas e conseguirem cumprir os planos curriculares bem como os problemas associados ao excesso de trabalho decorrente das suas obrigações profissionais (ex: "demasiado trabalho para fazer"); c) diferentes capacidades dos alunos (quatro itens e um valor de "Alpha" de .71). Identifica as contrariedades sentidas pelos professores no ensino de alunos com níveis de aprendizagem distintos e as dificuldades em estabelecer objectivos específicos para cada um deles (ex: "alunos com baixas capacidades"); d) estatuto da carreira docente (quatro itens e um valor de "Alpha" de .76). Descreve os sentimentos negativos dos professores relativamente a vários aspectos da carreira (ex: "baixo estatuto sócio-profissional da profissão") e, por fim, e) trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas (três itens e um valor de "Alpha" de .76). Representa as reacções desfavoráveis dos professores dirigidas às obrigações burocráticas bem como à organização dos horários com demasiados blocos de aulas (ex: "o trabalho administrativo"). Os valores totais de cada sub-escala são

calculados através da soma dos itens de cada dimensão, dividindo-se depois o valor encontrado pelo número total de itens que a constituem. Neste sentido, os resultados de cada um dos factores apresentados pode variar entre um mínimo de zero e um máximo de quatro, representando os valores máximos níveis mais elevados de stress;

Foi também incluído o *Inventário de "Burnout" de Maslach (MBI)*. Trata-se da versão traduzida e adaptada por Cruz e Melo (1996) do "Maslach Burnout Inventory" (Maslach & Jackson, 1986). O MBI é um instrumento de auto-registo com 22 itens acerca dos sentimentos relacionados com o trabalho, distribuindo-se por três dimensões: a) exaustão emocional: analisa os sentimentos de sobrecarga emocional e a incapacidade para dar resposta às exigências interpessoais do trabalho (ex: "sinto-me esgotado(a) com o meu trabalho"); b) despersonalização: pretende medir as respostas "frias", impessoais ou mesmo negativas dirigidas àqueles a quem se prestam serviços (ex: "sinto que trato alguns alunos como se fossem objectos impessoais") e c) realização pessoal: usada para avaliar sentimentos de competência e bem-estar relativamente ao trabalho (ex: "neste emprego consegui muitas coisas que valeram a pena"). Tal como no instrumento anterior, procedemos ao mesmo tipo de análise da estrutura factorial do MBI, identificando-se uma versão final explicativa de 58.2% de variância total, incluindo 18 itens distribuídos da seguinte forma: exaustão emocional, com oito itens e um valor de "Alpha" de .89, realização pessoal com seis itens e um valor de "Alpha" de .83 e despersonalização com quatro itens e um "Alpha" de .70. A frequência com que cada sentimento ocorre nas três áreas é avaliada numa escala tipo "Likert" de sete pontos, variando entre o mínimo de zero (Nunca) e o máximo de seis (Todos os dias). Para efeitos do presente estudo, os "scores" de cada sub-escala da versão adaptada do MBI foram calculados adicionando os valores atribuídos aos itens de cada dimensão, dividindo-se depois esse total pelo número de itens de cada uma delas. Assim, os resultados totais podem variar entre um mínimo de zero e um máximo de seis. O valor máximo reflecte elevados índices de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal. Elevados níveis de "burnout" estão associados a elevados "scores" de exaustão emocional e despersonalização, mas também a baixos "scores" de realização pessoal;

Finalmente, a avaliação efectuada incluiu uma *Escala de Saúde Física (ESF)* destinada a analisar a percepção dos professores acerca da frequência de ocorrência de problemas físicos nos últimos três meses. A ESF é uma versão traduzida e adaptada de uma escala do "Occupational Stress Indicator" (Cooper, Sloan, & Williams, 1988; Cunha, Cooper, Moura, Reis, & Fernandes, 1992), englobando doze itens respondidos num formato tipo "Likert" de seis pontos (1= Nunca; 6=Com muita frequência). Os resultados da análise factorial exploratória (igual procedimento ao utilizado no QSP e MBI) permitiu agrupar dez dos itens num único factor (tal como proposto pelos autores), explicando-se 54.1% de variância associada ao instrumento, com um valor de "Alpha" igual a .90. Assim sendo, o "score" total de saúde física resulta do somatório dos valores atribuídos a cada um dos itens desta escala ("score" mínimo=10; "score" máximo=60).

Procedimento

O Questionário que englobava os instrumentos atrás referidos foi distribuído junto de 170 docentes de uma escola secundária do Distrito do Porto, tendo sido recebidos e considerados como válidos para efeitos do presente estudo 127 questionários, representando uma taxa de retorno e adesão de 74.7%. O Questionário incluía, anexa, uma carta de apresentação, dirigida aos participantes, acerca dos objectivos e implicações da investigação e assegurava o carácter voluntário da sua participação. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do grupo de investigadores responsáveis pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Resultados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 14.0 para Windows) e incluiu vários procedimentos que serão explicados ao longo desta parte do trabalho.

Estatísticas descritivas e associações entre as variáveis em estudo

Começando pelo "nível global de stresse" que os docentes sentem geralmente no exercício da sua actividade profissional (primeira parte do QSP), é de realçar o facto de cerca de 40% dos participantes neste estudo terem referido experienciar índices globais elevados de stresse associados à sua profissão. Numa análise mais detalhada dos possíveis problemas que podem contribuir para esta situação, o Quadro 1 ilustra os vinte itens incluídos na segunda parte do QSP que foram considerados como geradores de maior pressão. De um modo geral, são as questões relacionadas com a gestão da sala de aula que parecem desencadear maior mal-estar (ex: turmas grandes, alunos desmotivados e com mau comportamento, etc.), seguindo-se as pressões externas ao desempenho profissional (ex: falta de tempo para cumprir os programas, demasiado trabalho burocrático) e, num terceiro grande domínio, as questões relacionadas com a carreira profissional (ex: falta de reconhecimento por um bom ensino). Os dados relativos aos factores de stresse avaliados pelo QSP dão igualmente indicações neste sentido, pois se analisarmos os docentes com pontuações mais elevadas em cada dimensão ("scores" iguais ou superiores a três em cada uma das cinco sub-escalas) verificamos que mais de metade dos participantes (52%) referiram o comportamento inadequado e a indisciplina dos alunos como geradora de elevado mal-estar, seguindo-se o trabalho burocrático e o excesso de aulas (causadora de problemas para quase 34% dos professores), o estatuto da carreira docente (fonte de tensões para 26% dos participantes), as pressões de tempo e o excesso de aulas (avaliada como muito problemática por 25% dos docentes) e, por fim, as disparidades nas capacidades apresentadas pelos alunos, que suscitou maiores dificuldades a 18% dos profissionais deste estudo.

Quadro 1 - "Ranking" dos aspectos experienciados pelos professores como geradores de "bastante" ou "muito" stressse (*)

Item - Fonte de stressse	n	%
Turmas grandes	87	68,5
Alunos que demonstram falta de interesse	87	68,5
Mau comportamento contínuo de alguns alunos	86	67,7
Alunos pouco motivados	85	68,9
Falta de aceitação da autoridade do professor	84	66,1
Mau comportamento dos alunos em geral	83	65,3
Falta de iniciativa e vontade de trabalhar pelos alunos	82	64,6
Turmas difíceis	81	63,8
Existência de sanções disciplinares pouco adequadas	81	63,8
Alunos distraídos	80	63,0
Problemas de comportamento difícil	78	62,2
Falta de tempo para cumprir os programas	76	59,8
Política disciplinar inadequada da escola	75	59,1
Comportamento indecente/descarado dos alunos	75	59,1
Controle contínuo/constante do comportamento dos alunos	74	58,2
Nível de barulho bastante elevado	74	58,2
Demasiado trabalho burocrático	72	56,7
Falta de tempo para fornecer apoio individual aos alunos	70	55,1
Demasiado trabalho para fazer	69	54,4
Falta de reconhecimento por um bom ensino	66	52,0

(*) - Foram consideradas apenas as respostas com valores de 3 e 4 da escala apresentada (0 = nenhum stressse; 4 = muito stressse)

Relativamente aos níveis de esgotamento dos professores, utilizámos as indicações sugeridas por Maslach e Jackson (1986) para a identificação do perfil de "burnout". De acordo com estes autores, o critério para um "elevado score" de "burnout" inclui não só uma pontuação no terço superior da distribuição dos valores nas escalas de exaustão emocional e de despersonalização, mas também uma classificação no terço inferior da distribuição dos resultados na escala de realização pessoal. Maslach e Jackson (1981) identificaram os valores mínimos e máximos do terço médio da distribuição normativa dos "scores" de "burnout" para os profissionais de serviços humanos. Os resultados obtidos sugerem uma percentagem assinalável de profissionais com elevados níveis de "burnout". Mais

concretamente, 14% dos docentes evidenciaram problemas ao nível da exaustão emocional, 17,9% em termos da despersonalização e 6% demonstraram baixos índices de realização pessoal. Estes dados indicam que um número significativo de profissionais parece estar em estado de "burnout", marcado essencialmente por sentimentos de baixa realização pessoal e/ou elevados níveis de exaustão emocional e de despersonalização. De facto, a combinação simultânea dos resultados nas três dimensões aponta para uma percentagem média de 13% de professores que parecem encontrar-se claramente em situação de "burnout".

No que concerne aos índices de saúde física, os resultados obtidos sugerem que as dificuldades em acordar, levantar e adormecer, as sensações de cansaço e exaustão, as enxaquecas e dores de cabeça, as práticas de comer, beber e fumar excessivamente assim como sensações físicas desagradáveis (tremura muscular, dores agudas, etc.) representam os principais indicadores de problemas de saúde experienciados mais frequentemente e referidos por cerca de 10 a 23% dos docentes que participaram neste estudo.

Quanto à avaliação que os participantes fizeram da sua carreira e situação profissional, alguns dados devem ser levados em consideração. Assim, em primeiro lugar, mais de 25% dos participantes não voltaria a optar pela docência se tivessem uma nova oportunidade de escolha de um curso superior, 19% manifestam um desejo elevado de abandonar a profissão nos próximos cinco anos e cerca de 10% estão altamente insatisfeitos com a sua profissão e actividade profissional.

Por último, as análises das associações e correlações existentes entre todas as variáveis em estudo foram realizadas através do cálculo dos coeficientes de correlação de Pearson, descrevendo-se os valores encontrados no Quadro 2. Assim, aumentos nos níveis globais de stressse aparecem associados, por um lado, a menor satisfação profissional, e por outro lado, a maior vontade em abandonar a profissão, a mais problemas de saúde física, a maior exaustão emocional, a avaliações mais acentuadas acerca dos comportamentos de indisciplina dos alunos e a sentimentos de maior pressão de tempo e excesso de trabalho. No que se refere aos indicadores de bem-estar profissional, verifica-se que a satisfação com o exercício da docência tende a diminuir à medida que aumentam os valores de

seis das variáveis em estudo: o desejo de abandonar o emprego, os comportamentos de indisciplina dos alunos, as diferentes capacidades dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e, em sexto lugar, os problemas de saúde física. Pelo lado inverso, o desejo de abandonar o ensino apresenta uma relação positiva com os comportamentos de indisciplina dos alunos, o trabalho burocrático e excesso de aulas, a exaustão emocional e os sintomas de mal-estar em termos de saúde física. Relativamente às relações entre os seis factores de stress, os resultados vão no sentido esperado, uma vez que as percepções mais negativas acerca de cada uma das dimensões aparecem relacionadas com avaliações mais desfavoráveis nas restantes. No que concerne aos indicadores de "burnout", para além do facto da exaustão emocional estar relacionada com aumentos na despersonalização e nos problemas de saúde física, deve-se igualmente registar o facto desta dimensão aparecer associada a avaliações mais acentuadas acerca da indisciplina dos alunos, a pressões de tempo/excesso de trabalho e a diferenças na avaliação das capacidades demonstradas pelos alunos. Algo surpreendentes foram os resultados entre a realização profissional do MBI e a avaliação das diferentes capacidades dos alunos, constatando-se uma associação positiva entre as duas, o que significa que os sentimentos dos professores sobre o facto de terem alunos com baixas capacidades e pouco iniciativa para trabalhar parece não prejudicar os sentimentos de realização profissional, isto apesar de, como referimos anteriormente, afectar negativamente os níveis de satisfação profissional. Como última nota, deve-se igualmente apontar o facto das percepções mais elevadas acerca dos comportamentos de indisciplina dos alunos e das maiores pressões de tempo/excesso de trabalho estarem associadas positivamente com os problemas de saúde física dos professores.

Quadro 2 - Inter-correlações entre as variáveis em estudo

VARIÁVEIS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Nível global do stress	..											
2. Nível global de satisfação profissional actual	-.39**	..										
3. Desejo de abandonar o trabalho	.36**	.45**	..									
4. QSP: Comport. inadequados/indisciplina dos alunos	.42**	.32**	.27**	..								
5. QSP: Pressões de tempo/excesso de trabalho	.41**	-.15	.07	.47**	..							
6. QSP: Diferentes capacidades dos alunos	.15	-.28**	.07	.47**	.37**	..						
7. QSP: Esatuito da carreira docente	.09	-.16	.09	.41**	.48**	.41**	..					
8. QSP: Trabalho burocrático/%min. o excesso de aulas	.15	-.19*	.20*	.54**	.59**	.53**	.52**	..				
9. MBI: Exaustão emocional	.58**	-.38**	.48**	.40**	.41**	.25**	.09	.18	..			
10. MBI: Realização profissional	-.07	-.10	.08	-.08	-.02	.25**	-.02	-.01	.15	..		
11. MBI: Despersonalização	-.06	.10	.01	.06	-.03	.13	.02	-.07	.28**	.07	..	
12. ESF: Problemas de saúde física	.57**	-.32**	.27**	.28**	.40**	.16	.11	.18	.52**	-.14	-.02	..

* p < .05; ** p < .01;

Diferenças na experiência de stresse, "burnout" e saúde física em função do sexo, dos anos de prática profissional e das horas de contacto directo com os alunos

Tendo em vista a análise de diferenças nas variáveis psicológicas centrais deste estudo foram realizadas análises de variância "One-way" (ANOVA), seguidas de comparações "post-hoc" com o teste de Scheffé e "t-tests" para amostras independentes. A constituição dos diferentes grupos de comparação foi efectuada com base nas diferentes categorias de resposta das variáveis respectivas.

No que concerne à distinção em função do sexo, e tal como é possível observar no Quadro 3, são evidentes as diferenças entre homens e mulheres em diversas variáveis em estudo, com estas últimas a demonstrarem níveis mais elevados de stresse associados às pressões de tempo e excesso de trabalho bem como maiores queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. De algum modo, estes dados são corroborados pelos indicadores globais de stresse, constatando-se uma maior tendência das professoras para referirem maior pressão no desempenho das suas actividades profissionais. Em termos da experiência de "burnout", os resultados indicam no sentido das mulheres assumirem níveis mais elevados de exaustão emocional, enquanto que os homens evidenciaram uma maior prevalência de despersonalização. Ao nível dos indicadores de saúde física, também devem ser atribuídas às mulheres mais problemas e sintomatologia física experienciada nos últimos três meses.

Quadro 3 - Diferenças significativas em função do sexo, nas variáveis de stresse, "burnout", satisfação e saúde física

VARIÁVEL	FEMININO		MASCULINO		t
	M	DP	M	DP	
FACTORES DE STRESSE					
Pressões de tempo/excesso de trabalho	2.5	.8	1.9	.8	-4.22***
Trabalho burocr./admin. e excesso de aulas	2.4	.9	2.0	1.0	-2.21*
"BURNOUT"					
Exaustão emocional	2.2	1.3	1.7	1.2	-2.20*
Despersonalização	.6	.7	1.2	1.3	2.06**
SAÚDE FÍSICA					
	29.0	11.0	20.3	7.2	-5.18***
NÍVEL DE STRESSE					
	2.5	.8	2.0	.9	-3.19**

* p < .05; ** p < .01; *** p < .001

De seguida, procurámos verificar a existência de discrepâncias em função do número de anos de prática profissional dos professores, constituindo-se três grupos distintos (até dois anos, três a nove anos e mais de nove anos de docência). Como se poderá verificar no Quadro 4 (e em função dos testes "post-hoc" de Scheffé realizados), ao nível dos factores de stresse é de realçar o facto do grupo de professores com mais experiência de trabalho (mais de nove anos) percepcionar mais problemas que os seus colegas com menos anos no ensino (até dois anos) em três áreas distintas: comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, diferentes capacidades dos alunos e o trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas.

Quadro 4 - Diferenças significativas em função dos anos de prática profissional, nos factores de stresse

VARIÁVEL	1-2 ANOS		3-9 ANOS		10 ANOS ou +		F
	M	DP	M	DP	M	DP	
FACTORES DE STRESSE							
Comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos	1.9	1.1	2.7	.9	2.8	.9	5.56**
Diferentes capacidades dos alunos							
Trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas	1.6	1.0	1.9	1.2	2.2	.7	4.58*
	1.4	1.1	2.3	.9	2.4	.9	6.45**

* p < .05; ** p < .01

Finalmente, observamos as diferenças entre os participantes neste estudo em função das horas de contacto com os alunos, constituindo-se dois grupos de análise (até 15 horas e mais de 15 horas). Assim, os professores com mais tempo de contacto directo com os alunos relataram mais comportamentos inadequados e de indisciplina por parte dos alunos, reacções mais negativas relativamente ao estatuto da carreira docente e, inversamente, menor tendência para a despersonalização (ver Quadro 5)

Quadro 5 - Diferenças significativas em função das horas de contacto directo com os alunos, nas variáveis de stresse, "burnout", satisfação e saúde física

VARIÁVEL	Até 15 horas		Mais de 15 horas		F
	M	DP	M	DP	
FACTORES DE STRESSE					
Comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos	2.4	1.1	2.9	.8	-2.48*
Estatuto da carreira docente	2.4	.9	2.0	1.0	-2.11*
"BURNOUT"					
Despersonalização	1.1	1.1	.6	.8	-2.55*

* p < .05

Discussão

Um primeiro aspecto a analisar dos dados obtidos prende-se com os níveis globais de stresse referidos pelos professores no desempenho das suas actividades profissionais. Assim, é de registar uma assinalável percentagem de docentes que considera sentir níveis significativos a muito elevados de pressão profissional (quase 40%), confirmando-se assim a relevância do estudo deste tema bem como os valores encontrados noutros estudos portugueses que apontaram percentagens entre os 45% e os 60% (ver Cruz & Freitas, 1988; Cruz & Mesquita, 1988; Pinto, 2000).

Numa análise mais detalhada dos factores que poderão estar na origem desta experiência negativa, os resultados sugerem as dificuldades dos professores lidarem com os comportamentos inadequados e de indisciplina dos alunos na sala de aula, tratando-se de um problema referido por mais de metade da amostra como bastante ou muito perturbador. Alguns estudos nacionais e internacionais têm vindo a dar indicações neste sentido, uma vez que a indisciplina dos alunos, a heterogeneidade nas suas capacidades (percebido como bastante ou muito perturbador por quase 18% dos professores deste estudo) e o excesso de trabalho (avaliado como causador de bastante ou muito mal-estar por quase 25% dos docentes deste estudo) têm vindo a ser apontadas como as áreas mais difíceis de gestão por parte dos profissionais do ensino (ver Blase, 1986; Brenner & Bartell, 1984; Cruz, 1990; Cruz & Mesquita, 1988; Kyriacou, 1987; Pinto, 2000). Paralelamente, estes dados confirmam parcialmente os dados obtidos por Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) com professores portugueses, uma vez que os problemas de estatuto profissional, a constante mudança de legislação e as relações institucionais foram os principais indicadores de stresse encontrados pelos autores, enquanto que, no nosso caso, estes factores também foram importantes mas não tanto como as questões relacionadas com o comportamento dos alunos na sala de aula. De facto, o aspecto mais significativo dos resultados agora encontrados prende-se com o facto de se tornar claro que os problemas associados aos alunos (falta de interesse, baixa motivação, mau comportamento, etc.) constituem a grande dificuldade dos professores, podendo-se questionar até que ponto a principal razão da actividade docente (ensinar/transmitir conhecimentos e promover o desenvolvimento dos alunos) representar ela própria a maior fonte de tensão

e insatisfação nesta classe profissional... Por outro lado, se observamos com atenção as outras fontes de pressão consideradas mais significativas pelos participantes neste trabalho, como sejam a "falta de aceitação da autoridade do professor", as "turmas grandes", a "existência de sanções/políticas disciplinares pouco adequadas" e a "falta de tempo para cumprir os programas" poderemos questionar até que ponto estes factores não ajudarão a diminuir ainda mais percepção de controle dos professores no exercício das suas funções, causando maior desmotivação e insatisfação... Aliás, os resultados relativos à não opção pela docência em hipotética situação de nova escolha de curso superior (mais de 25%), o desejo de abandonar a docência a curto e médio prazo (quase 20%) e a elevada insatisfação de alguns docentes (10%) apontam exactamente neste sentido, devendo-nos fazer reflectir sobre as reais condições emocionais e motivacionais para o exercício da docência por parte de alguns dos professores desta escola.

A complementar estas indicações, há que considerar também os níveis globais de "burnout" encontrados, uma vez que os resultados da combinação das três dimensões do MBI sugerem problemas de esgotamento físico e psicológico numa faixa assinalável de docentes (13%). Apesar deste valor estar próximo dos observados noutras investigações levadas a cabo em Portugal, como sejam, os estudos realizados com psicólogos, onde foram identificados 15% de profissionais na mesma condição (ver Gomes, 1998) e com professores, onde é a 34% parecem sofrer de uma forma grave a moderada do problema (ver Cardoso *et al.* 2002; Pinto, 2000), existem indicações no sentido deste problema constituir uma das principais razões para o abandono de professores competentes do sistema de ensino, procurando carreiras alternativas menos susceptíveis de originar estas dificuldades (Cunningham, 1982; Farber & Miller, 1981). É igualmente de registar o facto de uma das dimensões do "burnout" mais afectada nos professores deste estudo estar, do nosso ponto de vista, fortemente relacionada com a capacidade de exercer eficazmente as suas funções. De facto, os valores elevados de despersonalização podem sugerir uma maior tendência dos professores para o distanciamento profissional e emocional relativamente aos alunos, acabando por se tornar pouco sensíveis às problemáticas que estes apresentam e à ajuda efectiva das suas dificuldades escolares e pessoais. Curioso é o facto desta orientação para a despersonalização ser mais evidente nos homens relativamente às mulheres,

mas estes dados acabam por ir de encontro a outros estudos levados a cabo no estrangeiro (ver Russell, Altmaier, Van Velzen, 1987). No que se refere à exaustão emocional, os dados apontam no sentido de 14% dos docentes apresentarem sentimentos de sobrecarga emocional e física relativamente ao trabalho, podendo-se estabelecer uma relação com os indicadores de saúde física, onde os problemas de sono, os sentimentos de cansaço extremo e de exaustão física afectaram de forma frequente mais de 20% dos participantes deste estudo.

Um outro dado a refer, prende-se com os sentimentos mais negativos relatados pelas mulheres em lidar com as pressões de tempo e o excesso de trabalho, em paralelo, com as reacções mais desfavoráveis relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. De algum modo, poderão ser estes os factores explicadores do facto de serem também estas profissionais a descreverem maiores níveis globais de stresse, mais exaustão emocional e mais problemas de saúde física. Aliás, pode-se até levantar a possibilidade dos homens distanciarem-se mais frequentemente do ponto de vista pessoal dos problemas apresentados pelos alunos (maiores níveis de despersonalização) enquanto estratégia de confronto para gerirem as problemáticas crescentes colocadas à prática docente. De qualquer modo, este padrão de resultados obtido pelas mulheres não pode ser considerado uma surpresa, uma vez que existem estudos nacionais que tendem a atribuir-lhes experiências mais elevadas de stresse ocupacional (ver Cruz & Mesquita, 1988; Melo, Gomes, & Cruz, 1997; Pinto, 2000). No entanto, os resultados negativos observados nas professoras deste estudo pode ser agravado pelas indicações resultantes de outras investigações, onde se demonstra que as mulheres tendem a envolver-se de forma bastante significativa no seu trabalho (ver Acker, 1989; 1992; Biklen, 1995; Thomas & O'Brien, 1984), tornando assim a carreira docente particularmente stressante para aquelas que são mães (ver Acker, 1992; Claesson & Brice, 1989). Por outro lado, o maior envolvimento pode acabar por levar a conflitos entre o papel profissional e familiar nos profissionais que relatam maiores problemas em lidar com o excesso de horas de trabalho (ver Frone, Yardley & Market, 1997), sendo este um dos factores referidos pelas docentes incluídas nesta investigação.

A complementar estes dados centrados no excesso de horas de trabalho, surgem igualmente indicações neste estudo sobre a importância das horas de contacto directo entre docentes e alunos, colocando os participantes com mais de 15 horas semanais de interação a sentirem maior pressão devido ao comportamento inadequado/indisciplina dos estudantes e relativamente ao estatuto da carreira docente. No entanto, apesar da maior exposição a estes dois factores de stresse, estes docentes apresentaram uma menor tendência para a despersonalização do que os seus colegas com menos horas de proximidade com os alunos, sugerindo-se, assim, que mais tempo de contacto não implica um maior distanciamento por parte dos professores. Alguns dados de outros estudos têm igualmente apontado o facto do aumento no horário de leccionação corresponder a uma maior experiência de stresse, nomeadamente, em termos do estatuto profissional, da insegurança profissional e da indisciplina dos alunos (ver Cardoso *et al.*, 2002).

Relativamente à comparação dos níveis de stresse em função dos anos de experiência dos professores, o principal dado a reter prende-se com o facto do grupo com períodos mais alargados de docência (superior a nove anos) perceberem mais dificuldades do que os seus colegas mais novos (até dois anos de trabalho) em áreas relacionadas com os comportamentos inadequados dos alunos, a gestão das diferenças nas capacidades apresentadas pelos estudantes e a realização do trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. Resultados algo similares foram encontrados por Cruz e Mesquita (1988) num estudo com 212 professores de escolas secundárias do Distrito de Braga, onde os aspectos relacionados com a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (ex: falta de participação nas decisões a tomar, política disciplinar inadequada da escola, etc.) tendiam a condicionar mais os professores com cinco ou mais anos de serviço, quando comparados com os que tinham menos experiência. Quanto aos resultados obtidos no nosso estudo, uma das explicações possíveis para as diferenças encontradas pode estar relacionada com a política pedagógica e de distribuição de serviço docente seguida pela escola, uma vez que são adoptadas directivas no sentido de atribuir aos professores com mais anos de serviço as turmas com alunos mais problemáticos ao nível do comportamento e com dificuldades de aprendizagem. Poderemos assim

levantar a hipótese de ser este um dos principais factores que melhor poderá explicar os valores obtidos pelos docentes mais experientes deste estudo. De qualquer modo, esta orientação seguida pela escola está de acordo com as sugestões fornecidas por Cinamon e Rich (2005) e Huberman (1993) quando defendem que todas as acções desencadeadas pelos estabelecimentos de ensino no sentido de ajudarem à adaptação dos professores em início de carreira são particularmente úteis, uma vez que estes profissionais já sentem maior pressão devido ao forte desejo de serem bem sucedidos perante os alunos, os colegas e a escola bem como pelo facto de enfrentarem maiores conflitos de ajustamento entre as expectativas profissionais e familiares.

Estas últimas indicações podem também ser relacionadas com a importância de levar a cabo estratégias de apoio aos docentes, tanto no local onde exercem as suas funções bem como em contextos específicos de formação e treino profissional. A este nível, têm vindo a ser referenciados os benefícios de uma intervenção o mais alargada possível, focalizada em diferentes áreas de acção como, por exemplo, a implementação de sistemas de apoio entre pares (possibilitando-se aos professores com maiores dificuldades ou pouco experiência de trabalho o contacto com os colegas mais experientes) (Peterson, 1990; Yee, 1990), o treino cognitivo e comportamental dirigido à gestão do stresse e aos problemas encontrados na sala de aula (Cooley & Yavanoff, 1996; Jesus, 2000; Jesus & Conboy, 2001; Williams, 1995), a formação em métodos de ensino adaptados a alunos com várias capacidades e dificuldades de aprendizagem (Ben-Ari, Krole, & Har-Even, 2003) e a análise das próprias condições da escola e do ensino que podem dificultar a acção e eficácia dos professores (Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1998; Pines & Aronson, 1998). Aliás, a importância dos profissionais do ensino aprenderem a lidar de forma eficaz com os problemas de indisciplina dos seus alunos (que foi o principal factor de stresse encontrado neste trabalho) torna-se ainda mais decisivo se atendermos ao facto de alguns autores questionarem a tendência habitual para a utilização da abordagem negativa por parte dos professores (centrando-se na crítica e na punição) (ver Chandler, Dahlquist, Repp & Feltz, 1999; Royer, 2003; Skiba & Peterson, 2000), uma vez que este tipo de estratégias podem acabar por aumentar os comportamentos inadequados dos alunos na sala de aula bem como conduzir a efeitos indesejáveis sobre os próprios docentes (ex:

insatisfação profissional, utilização de drogas, abuso de álcool, etc.) (Pullis, 1992; Steel, 2001; Sutton, 1984). Esta situação pode ainda ser agravada pelo facto da formação superior recebida pelos professores nem sempre os preparar de forma adequada para enfrentarem estas problemáticas no contacto directo com os alunos. Isto mesmo é reforçado por Ysseldike, Algozzine e Thurlow (1992) ao afirmarem o facto dos professores que se encontram a ensinar apelidarem frequentemente de "inadequado" o tipo de treino fornecido pelas instituições de ensino onde obtiveram a sua graduação. Daí que, uma das implicações práticas dos resultados agora obtidos, aponte no sentido dos programas de formação de professores, tanto ao nível graduado como pós-graduado, promoverem o ensino de competências e estratégias específicas para ajudá-los a resolver de forma eficaz estes desafios que, com cada vez mais frequência, tendem a ocorrer na sala de aula.

Em síntese, para além de uma vertente individual da intervenção dirigida ao apoio a profissionais com dificuldades mais específicas, o fenómeno do stress ocupacional e do "burnout" no ensino só pode ser compreendido desde que devidamente enquadrado no contexto da escola, da comunidade e meio envolvente e, em última análise, do próprio sistema educativo. São estas diferentes facetas de acção que melhor ajudarão a resolver e a prevenir as contrariedades e limitações apresentadas pelos profissionais do ensino e assim contribuir para uma experiência mais positiva ao nível da docência e da própria aprendizagem dos alunos.

Nota

Os autores gostariam de agradecer as sugestões e indicações fornecidas pelo(s) revisor(es) deste artigo.

Referências

- ACKER, Sandra (1989). *Teachers, Gender and Careers*. London: Taylor & Francis.
- ACKER, Sandra (1992). Creating careers: Women teachers at work. *Curriculum Inquiry*, 22, pp. 141-163.
- ARONSSON, Gunnar; SVENSSON, Lennart & GUSTAFSSON, Klas (2003). Unwinding, recuperation, and health among compulsory school and high school teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*, 10, pp. 217-234.
- BEN-ARI, Rachel; KROLE, Ronit & HAR-EVE, Dov (2003). Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teachers stress, burnout, and satisfaction. *International Journal of Stress Management*, 10, pp. 173-195.
- BIKLEN, Sari K. (1995). *School Work: Gender and the Cultural Construction of Teaching*. Albany: State University of New York Press.
- BLASE, Joe J. (1986). A qualitative analysis of sources of teachers' stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 13-40.
- BOICE, Robert & MYERS, Patricia E. (1987). Which setting is healthier and happier, academe or private practice? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18, pp. 526-529.
- BRENNER, Sten-Olof & BARTELL, Riva (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal of Occupational Behavior*, 5, pp. 183-195.
- BRISSE, Jane S. HOOVER-DEMPSEY, Kathleen V. & BASSLER, O. G. (1998). Individual situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, pp. 106-112.
- BURKE, Ronald & GREENGLASS, Esther (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48, pp. 197-202.
- CARDOSO, Rui; ARAÚJO, Anabela; RAMOS, Rute; GONÇALVES, Guilherme & RAMOS, Marco (2002). *O Stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- CHANDLER, Lynette K.; DAHLQUIST, Carolyn M.; REPP, Alan C. & FELTZ, Carol (1999). The effects of team-based functional assessment on the behavior of students in classroom settings. *Exceptional Children*, 66, pp. 101-122.
- CINAMON, R. Gali & RICH, Yisrael (2005). Work-family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, pp. 365-378.
- CLAESSON, Margereta & BRICE, Richard (1989). Teachers/mothers: Effects of a dual role. *American Educational Research Journal*, 26, pp. 1-23.
- COOLEY, Elizabeth & YAVANOFF, Paul (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62, pp. 336-355.
- COOPER, Cary & PAYNE, Roy (1990). *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. New York: Wiley.
- COOPER, Cary; SLOAN, Stephen & WILLIAMS, Stephen (1988). *Occupational Stress Indicator: Management Guide*. Windsor: NFER-NELSON.
- CRUZ, José (1990). *Stress e Ansiedade no Processo de Ensino e Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- CRUZ, José & FREITAS, Mário (1999). *Prevalência e fontes do stress nos professores: Um estudo comparativo*. Comunicação apresentada na "First International

- Conference on Counselling Psychology and Human Development". Porto: Portugal, Junho.
- CRUZ, José & MELO, Bárbara (1996). *Stress e "burnout" nos psicólogos: Desenvolvimento e características psicométricas de instrumentos de avaliação*. Relatório de investigação não publicado. Braga: Universidade do Minho.
- CRUZ, José & MESQUITA, Artur (1988). *Incidence and sources of stress in teaching*. Comunicação apresentada na "13th Conference of the Association for Teacher Education in Europe". Barcelona, Espanha, Setembro.
- CUNHA, Rita; COOPER, Cary; MOURA, M. Isabel; REIS, M. Emilia & FERNANDES, Paula (1992). Portuguese version of the OSI: A study of reliability and validity. *Stress Medicine*, 8, pp. 247-251.
- CUNNINGHAM, William G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12, pp. 219-244.
- FARBER, Barry A. & MILLER, Julie (1981). Teacher burnout: A psycho educational perspective. *Teachers College Record*, 83, pp. 235-243.
- FRIEDMAN, Isaac (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, pp. 325-333.
- FRONE, Michael R.; YARDLEY, John K. & MARKEL, Karen S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50, pp. 145-167.
- GOMES, A. Rui (1998). *Stress e "burnout" nos profissionais de Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- HUBERMAN, Mark (1993). Steps toward a developmental model of teaching career. In L. Kramer-Hayton H. Vonk & R. Fessler (Eds.), *Teacher Professional Development: A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- JESUS, Saul (2002). *Perspectivas para o Bem-estar Docente: Uma Lição de Síntese*. Porto: Edições ASA.
- JESUS, Saul & CONBOY, Joseph (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15/3, pp. 131-137.
- KYRIACOU, Chris (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, pp. 148-152.
- KYRIACOU, Chris & SUTCLIFFE, James (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 159-167.
- LEVI, Lennart (1990). Occupational stress: Spice of life or kiss of death? *American Psychologist*, 45, pp. 1142-1145.
- MASLACH, Christina & JACKSON, Susan (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp. 99-113.
- MASLACH, Christina & JACKSON, Susan (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2nd Ed.). Palo Alto, Ca: Consulting Psychologists Press.
- MELO, Bárbara; GOMES, A. Rui & CRUZ, José (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 53-71.
- PETERSON, Kenneth D. (1990). Assistance and assessment of beginning teachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The New Handbook of Teachers Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teaching*. Newbury Park, CA: Sage.
- PINES, Ayla & ARONSON, Elliot (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- PINTO, Alexandra M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidência e preditores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- PULLIS, Michael (1992). An analysis of the occupational stress of teachers of the behaviorally disordered: Sources, effects, and strategies for coping. *Behavioral Disorders*, 17, pp. 191-201.
- RODOLFA, Emil R. & KRAFT, Williams A. (1989). Stressors of professionals and trainees at APA-approved counselling and VA medical center internship sites. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, pp. 43-49.
- ROYER, Égide (2003). What Galileo knew: School violence, research, effective practices and teacher training. *Journal of Educational Administration*, 41, pp. 640-649.
- RUSSELL, Daniel W.; ALTMAYER, Elizabeth & VAN VELZEN, Dawn (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72, pp. 269-274.
- SAUTER, Steven & MURPHY, Lawrence (1995). *Organizational risk factors for job stress*. Washington, DC: American Psychological Association.
- SKIBA, Russell J. & PETERSON, Reece L. (2000). School discipline at a crossroad: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children*, 66, pp. 335-347.
- STEEL, Lindsay (2001). Staff support through supervision. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 6, pp. 91-101.
- SUTTON, Robert I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers. *Work and Occupations*, 11, pp. 7-28.
- THOMAS, Kenneth & O'BRIEN, Rebecca (1984). Occupational status and prestige: Perceptions of business, education, and law students. *Vocational Guidance Quarterly*, 33, pp. 70-75.
- THORESEN, Richard W.; MILLER, Marinell & KRAUSKOPF, Charles J. (1989). The distressed psychologist: Prevalence and treatment considerations. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20, pp. 153-158.
- TRUCH, Steve (1980). *Teachers Burnout*. Novato, CA: Academic Therapy Press Publications.
- WILLIAMS, Stephen (1995). *Managing Pressure for Peak Performance*. London: Kegan Paul International.
- YEE, Shirley (1990). *Career in the Classroom: When Teaching is More than a Job*. New York: Teachers College Press.
- YSSELDYKE, James E.; ALGOZZINE, Bob & THURLOW, Martha L. (1992). *Critical Issues in Special Education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

PROBLEMS AND CHALLENGES ON TEACHING ACTIVITY: A STUDY ON HIGH SCHOOL TEACHERS' STRESS, "BURNOUT", PHYSICAL HEALTH AND PROFESSIONAL FULFILMENT

Abstract

This work presents the data of a study with 127 teachers of a Secondary School in Oporto District, on which different indicators related to work and personal well-being were evaluated (stress, burnout, physical health and professional fulfilment). The results revealed very significant levels of occupational stress (percentages above 30%), 13% burnout prevalence and various physical health problems. Women showed more stress associated with time-limit pressure and amount of work, more complains about clerical work and higher levels of emotional exhaustion and physical problems. As for men, higher tendency for depersonalization was shown. In what concerns professional experience, teachers with more years of practice showed more problems confronting: students' disciplinary issues, students' different capacity levels, clerical work, and excessive amount of classes. Finally, teachers with more hours of contact with students assumed less depersonalization and more stress related to students' indiscipline and to the teachers' career statutes.

Keywords

Stress; Burnout; Physical Health; Satisfaction; Teaching

PROBLÈMES ET DÉFIS DANS L' EXERCICE DE L' ACTIVITÉ DE L' ENSEIGNANT: UNE ÉTUDE SUR LE STRESS, «BURNOUT», SANTÉ PHYSIQUE ET SATISFACTION PROFESSIONNELLE DES PROFESSEURS DE L' ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Résumé

Le présent travail montre des données d'une étude réalisée avec 127 professeurs d'une école secondaire du District du Porto, où ils ont évalués plusieurs indicateurs en rapport avec le travail et le bien être personnel (stress, «burnout», santé physique et satisfaction professionnelle). Les résultats ont révélé des valeurs très significatives du stress occupationnel (pourcentage au-dessus de 30%), une suprématie de l'épuisement de 13% et plusieurs problèmes de santé physique. On a aussi vérifié que les femmes ont démontré des niveaux supérieurs de stress associés aux pressions du temps et excès de travail, plus de plaintes relativement au travail bureaucratique/administratif ainsi que des niveaux plus élevés d'exhaustion émotionnelle et problèmes physiques, tandis que les hommes ont mis en évidence une plus grande tendance pour la dépersonnalisation. Dans la distinction des professeurs en fonction de l'expérience professionnelle, on a observé que ceux qui avaient plus d'années de travail ont assumé plus de problèmes en fréquentant des comportements d'indiscipline d'élèves, les disparités dans les capacités présentées par les élèves et le travail bureaucratique/administratif et excès de cours. Finalement, les professeurs avec plusieurs heures d'interaction avec les élèves ont présenté moins dépersonnalisation et plus stress par rapport à l'indiscipline et au niveau à leur carrière universitaire.

Mots-clé

Stress; «Burnout»; Santé Physique; Satisfaction; Professeurs

Recebido em Setembro/2005

Aceito para publicação em Junho/2006

As possibilidades da actividade pedagógica como tratamento sócio-afectivo da criança hospitalizada

Rejane de S. Fontes

Faculdade de Educação, Univ. Federal Fluminense, Brasil

Faculdade de Educação, Univ. do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

Refletir sobre a atuação de professores em hospitais tem sido uma questão bastante delicada na recente, mas polémica, discussão da prática pedagógica em enfermarias pediátricas. Este trabalho busca compreender o papel da educação para a saúde da criança hospitalizada em enfermaria pediátrica, analisando a ação do professor em um hospital público (Hospital Universitário Antônio Pedro/Niterói, RJ). A metodologia de pesquisa foi a observação participante de situações de interação criança-criança, criança-adulto e de interação da criança com o meio. As categorias de análise foram: a linguagem, o brinquedo, a emoção e o conhecimento, apoiadas nos referenciais teóricos propostos por Wallon e Vygotsky. Como a educação pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada? A conclusão a que chego é que a educação possibilita a criança re-significar sua vida e o espaço hospitalar onde se encontra, através de uma escuta pedagógica atenta e sensível que colabora para o resgate da subjetividade e da auto-estima infantis, contribuindo assim, para o bem estar e a saúde da criança hospitalizada.

Palavras-chave

Educação; Saúde; Conhecimento; Subjetividade

Adoecer faz parte da vida. Todavia, algumas doenças levam à hospitalização, afetando a vida das pessoas durante um determinado período

de tempo. O caso torna-se mais grave quando o paciente em questão é uma criança e quando a causa de internação, além de ser alguma debilidade física, traz a marca da discriminação sócio-econômica de nossa sociedade e, por esta razão, acaba se tornando crônica, prejudicando uma das etapas mais importantes da vida: a infância.

Os estudos e pesquisas voltados para a análise da infância revelam que este é o período da vida que vai desde o nascimento até a puberdade. É a idade da meninice, porém, vale ressaltar que considerar o grau de importância social atribuído a esta fase é algo recente na história ocidental.

Na sociedade medieval não havia uma valorização da infância e a indiferença dessa época, para com a criança, era muito significativa. A particularidade dos cuidados com o infante era negada, o que resultava na elevada taxa de mortalidade infantil. Ariès (1981) nos mostra que o moderno sentimento familiar, caracterizado pela intensidade das relações afetivas entre pais e filhos, privacidade do lar e cuidados especiais com a infância foi produzido ao longo dos anos pelas mudanças sócio-econômicas instaladas nas sociedades industrializadas.

Todavia, é importante destacar que a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois desde o início houve a diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social. Elegeram-se assim, alguns poucos como portadores do "vir a ser" (grandes homens e grandes mulheres), enquanto tantos outros foram reduzidos à servidão, muitas vezes, classificados como geneticamente doentes e, assim, socialmente incapazes.

Ao me propor à realização desta pesquisa, procuro dar prosseguimento às reflexões que desenvolvi durante a graduação enquanto bolsista de Iniciação Científica pelo PIBIC/CNPq¹, cuja preocupação central foi investigar a validade de um atendimento educacional em curto prazo realizado em hospitais.

Para melhor situar a abordagem metodológica do presente trabalho, apresento brevemente suas características, começando pelo problema que instigou a investigação: *Quais as possibilidades e os limites de uma educação para a saúde com crianças, na faixa etária dos 7 aos 14 anos, de ambos os sexos, com possibilidades de deslocamento (sala de recreação) e que*

passam pelo processo de reinserção na Enfermaria Pediátrica do Hospital Universitário Antônio Pedro?

Este trabalho pretendeu conduzir às seguintes questões:

Objetivo geral:

Compreender como o conhecimento da vivência hospitalar e a apropriação dos sentidos expressos no ambiente refletem o papel da Educação no desenvolvimento cognitivo, emocional e da saúde de crianças hospitalizadas na enfermaria pediátrica.

Objetivos específicos:

- Analisar o papel do conhecimento, da emoção e da linguagem, através de atividades pedagógicas, para a saúde da criança hospitalizada;
- Descrever e analisar uma prática pedagógica em hospital, como alternativa de atendimento educacional, apontando suas conquistas e dificuldades;
- Refletir sobre a atuação do professor e de novos caminhos para a educação a partir do acompanhamento pedagógico em âmbito hospitalar.

Esses objetivos buscam não só compreender a contribuição da educação, ao operar com processos de conhecimento afetivos e cognitivos, no resgate da saúde da criança hospitalizada, como também definir o espaço de atuação do professor, muitas vezes confundido com o do psicólogo, na estrutura hospitalar.

O tema se reveste de uma importância crucial nos dias atuais a partir da constatação de que sua análise se volta para as populações já, sistematicamente, excluídas sócio-economicamente do acesso a bens culturais e de saúde. A relevância deste estudo se deve ao fato de se realizar em instituições hospitalares públicas que apresentem atendimento em enfermarias pediátricas. Entre elas, escolhi o Hospital Universitário Antônio Pedro (HUAP), situado em Niterói (RJ/Brasil), comprometido com a pesquisa e que atende a uma elevada parcela de nossa população historicamente desrespeitada em seus direitos, que tem na educação sua principal via de cidadania e esperança de ascensão social.

Desse modo, ao longo do estudo pretendi responder às seguintes questões:

- É possível pensar o hospital como um espaço educacional para as crianças internadas em enfermarias pediátricas?
- Pode a educação contribuir para a saúde da criança hospitalizada no HUAP?
- Que formas de educar são possíveis num hospital?
- Quais os limites e as possibilidades do professor nesse novo *locus* de atuação?

Pensando a atuação de professores em hospitais

O trabalho pedagógico em hospitais apresenta diversas interfaces de atuação e está sob a mira de diferentes olhares que o tentam compreender, explicar e construir um modelo que o possa enquadrar. No entanto, é preciso deixar claro que tanto a educação não é elemento exclusivo da escola como a saúde não é elemento exclusivo do hospital.

Refletir sobre a atuação de professores em hospitais tem sido uma questão bastante delicada na recente, mas já polêmica discussão da prática pedagógica em enfermarias pediátricas.

A discussão começa entre duas correntes teóricas aparentemente opostas, mas que podem ser vistas como complementares. A primeira delas, talvez a mais difundida hoje no Brasil e com respaldo legal na Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) e seus desdobramentos (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001) defende a prática pedagógica em Classes Hospitalares. São representantes desta visão autores como Fonseca (2001 e 2002) e Ceccim (1997 e 1999) que têm publicações nesta área de conhecimento.

Segundo a política do MEC,

Classe Hospitalar é um ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar (Brasil, 1994: 20).

Esta corrente defende a presença de professores em hospital para a escolarização das crianças e jovens internados segundo os moldes da escola

regular, contribuindo para a diminuição do fracasso escolar e dos elevados índices de evasão e repetência que freqüentemente acometem os alunos das classes populares em nosso país.

A outra corrente de pensamento segue passos como os da professora Dra. Regina Taam (JEM) que sugere a construção de uma prática pedagógica com características próprias do contexto, tempos e espaços hospitalares e não simplesmente transplantada da escola para o hospital. Segundo esta autora (1997), faz-se necessária a construção de uma "*pedagogia clínica*", termo utilizado em seu artigo publicado na *Revista Ciência Hoje*. Com forte embasamento na Teoria da Emoção do médico francês Henri Wallon (1879-1962), Taam (2000) defende a idéia de que o conhecimento pode contribuir para o bem estar físico, psíquico e emocional da criança enferma, mas não necessariamente o conhecimento curricular ensinado no espaço escolar.

Podemos entender Pedagogia Hospitalar como uma proposta diferenciada da Pedagogia Tradicional, uma vez que se dá em âmbito hospitalar e que busca construir conhecimentos sobre esse novo contexto de aprendizagem que possam contribuir para o bem estar da criança enferma.

A contribuição das atividades pedagógicas para o bem estar da criança enferma passa por duas vertentes de análise, a primeira aciona o lúdico como canal de comunicação com a criança hospitalizada, procurando fazê-la esquecer, durante alguns instantes, o ambiente agressivo no qual se encontra, resgatando sensações da infância vivida anteriormente à entrada no hospital. Essa vertente procura *distrair* a criança e, muitas vezes, o que consegue é irritá-la e certamente não contribui para que ela reflita sobre a própria experiência e aprenda com ela. A segunda trabalha, ainda que de forma lúdica, a hospitalização como um campo de conhecimento a ser explorado. Ao conhecer e desmitificar o ambiente hospitalar, re-significando suas práticas e rotinas, como uma das propostas de atendimento pedagógico em hospital, o medo da criança que paralisa as ações e cria resistência, tende a desaparecer, surgindo em seu lugar, a intimidade com o espaço e a confiança naqueles que aí atuam.

Esta definição, no entanto, não exclui o conceito de Classe Hospitalar. Pelo contrário, a Pedagogia Hospitalar parece ser mais abrangente, pois não exclui a escolarização de crianças que se encontram internadas por várias semanas ou meses, mas a incorpora dentro de uma nova dinâmica educativa.

A função do pedagogo/professor necessita ser de re-significação daquele espaço-para-a-criança enferma. Porém, nada impedirá que este seja simultaneamente, um espaço educativo (no sentido amplo do termo) e mais tarde, para crianças que permaneçam por longo tempo, um espaço escolar, com a incorporação e acompanhamento dos conteúdos escolares da série em que está a criança. A partir do contato com a professora da escola ou na dificuldade de estabelecer contato com a instituição, os conteúdos poderão ser elaborados pelo próprio professor de acordo com o nível de conhecimento e aprendizagem identificado na criança hospitalizada.

Assim, deve-se deixar claro que as práticas pedagógicas no contexto hospitalar, a princípio, não devem se caracterizar pela transposição curricular das matrizes escolares, ou seja, configurar-se como um processo de escolarização da criança hospitalizada. No entanto, com crianças que apresentem um quadro clínico mais complexo e que necessitem de uma estadia maior nos leitos hospitalares, a *escolarização formal* pode ser possível, desde que seja desejável pela criança hospitalizada. Desta forma, penso que tais correntes de pensamento, embora com especificidades próprias, tendem a se integrar na prática pedagógica hospitalar. A educação em hospitais oferece um amplo leque de possibilidades e de um acontecer múltiplo e diversificado que não deve ficar aprisionado a classificações ou enquadres.

O que se verifica na prática é uma infinidade de patologias infanto-juvenis que coexistem num mesmo espaço de atendimento médico-hospitalar e que, por suas especificidades, demandam tempos e espaços diferenciados de atuação pedagógica. Paula (2002), identifica três grupos de crianças internadas em hospitais: crianças que são internadas com graves comprometimentos físicos, afetivos, sociais e cognitivos e que permanecem durante muito tempo no hospital; crianças que apresentam comprometimentos moderados e que permanecem em média quinze dias nos hospitais e crianças que são internadas com comprometimentos leves e que permanecem pouco tempo nos hospitais.

O ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (política, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a da disponibilidade de se estar *com o outro e para o outro*. Certamente fica menos traumático enfrentar este percurso quando não

se está só, podendo compartilhar com o outro a dor, através do diálogo e da escuta atenciosa.

Caecim (1997) fala da *escuta pedagógica para agenciar conexões, necessidades intelectuais, emoções e pensamentos* e que entendo como pontos importantes para serem recuperados neste texto. Segundo este autor,

O termo escuta provém da psicanálise e diferencia-se da audição. Enquanto a audição se refere à apreensão/compreensão de vozes e sons audíveis, a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras, as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade (p. 31).

Começamos a perceber nesse contexto intersubjetivo do hospital, em que se interpenetram os conceitos de educação e saúde, uma nova perspectiva de educação que fertilize a vida, pois o desejo de aprender/conhecer engendra o desejo de viver no ser humano.

A escuta pedagógica diferencia-se das demais escutas realizadas pelo Serviço Social ou Psicologia no hospital, ao trazer a marca da construção do conhecimento sobre aquele espaço, aquela rotina, as informações médicas ou aquela doença, de forma lúdica e, ao mesmo tempo, didática. Na realidade, não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação.

Durante o tempo de hospitalização o volume de informações a que as crianças e seus acompanhantes estão submetidos precisa ser trabalhado de modo pedagógico num contexto de atividades de socialização das crianças e de seus conhecimentos, sejam eles escolares, informais ou hospitalares (no caso das crianças reincidentes ou com maior tempo de internação). A criança aprende a criar mecanismos para minimizar a sua dor e este mecanismo pode ser socializado e até utilizado por outras crianças. Essa também é uma prática educativa, mediada pelo indivíduo mais experiente da cultura.

O importante é perceber a criança e seus familiares como seres pensantes que, quando chegam ao hospital, já trazem histórias de vida, conhecimentos prévios, sobre o que é saúde, doença e sobre sua ação na dinâmica saúde/doença. A atuação do professor deve ser a de proporcionar uma articulação significativa entre o saber do cotidiano do paciente e o saber

científico do médico, sempre respeitando as diferenças que existem entre ambos os saberes.

A constituição do sujeito através da linguagem e da afetividade

Na tentativa de desvendar esse mistério chamado homem vários cientistas, entre eles, médicos psiquiatras, psicólogos e lingüistas se aventuraram na tarefa de compreender o funcionamento da mente e a constituição da subjetividade humana. Embora muito se tenha avançado na direção de se entender a constituição subjetiva do ser humano, ainda há muito a se discutir sobre o modo como o homem constrói seu conhecimento.

Em busca desta árdua tarefa, vemos despontar no início do século XX, dois autores que trouxeram contribuições bastante originais na compreensão da constituição do sujeito histórico e sua compreensão da realidade social e, como não poderia deixar de ser, suas idéias encontraram ressonância no meio educacional. São eles, o médico francês Henri Wallon (1879-1962) e o filólogo e psicólogo russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), dois contemporâneos da virada do século passado, cujas idéias, só tardiamente difundidas, permanecem vigorosas na tentativa de compreender o que é ainda um dos maiores mistérios da humanidade: o funcionamento da mente humana.

Wallon (1941) admite o organismo como primeira condição do pensamento, afinal toda função psíquica supõe um equipamento orgânico. Todavia, o próprio autor nos adverte que isso não é suficiente, uma vez que o objeto do pensamento vem do meio no qual o indivíduo encontra-se inserido.

A maior contribuição de Vygotsky (2000, 2000a) para a educação nasce de seu esforço ao tentar compreender a relação entre o *aprendizado* e o *desenvolvimento* em crianças em idade escolar. É no brinquedo e no *faz-de-conta* que a criança pode imitar uma variedade de ações que estão muito além de seus limites de compreensão e de suas próprias capacidades.

O brinquedo surge na vida da criança juntamente com sua capacidade de imaginar, de transcender o real e construir um mundo simbolicamente possível. O brinquedo, na realidade, surge da necessidade e do desejo frustrado da criança em realizar algo que concretamente ela não pode

naquele momento. Esse mundo de desejos realizáveis que desencadeia um novo comportamento na criança, é o que chamamos de *brinquedo*².

Vejamos, no exemplo seguinte, como é significativo o papel que o brinquedo desempenha na organização mental e sentimental da criança em relação ao seu processo de hospitalização.

Cena 1: A brincadeira (ou a rota de fuga da realidade)

Data: 05/02/02

A primeira imagem que tenho de Kaká³ é brincando de casinha com a boneca Barbie e seu kit junto a duas colegas da mesma idade (Thaís e Vivi), internadas na enfermaria pediátrica.

(P) Pesquisadora (K) Kaká (T) Thaís

Aproximei-me para observar melhor a interação do grupo.

- 1 (K) Hi, a tia chegou.
 - 2 (P) O que vocês estão fazendo?
 - 3 (K) Brincando de casinha.
 - 4 (P) Mas a casinha não é de vocês. É da Barbie.
 - 5 (K) Mas a gente é ela.
- Cada menina tinha uma Barbie. Todas as bonecas eram da sala de recreação.
- 6 (P) E quem é o Bob?
 - 7 (T) Bob é o namorado da Barbie.
 - 8 (K) É.
 - 9 (P) De qual Barbie?
 - 10 (K) De todas.
 - 11 (T) Bibibibibi... Vamos meu amor.
 - 12 (P) Que chique! Um carro conversível vermelho! Para onde Bob vai levar a Barbie?
 - 13 (K) Ué, pra casa.

O que significa *brincar de casinha* (expressão clássica do vocabulário infantil) numa enfermaria pediátrica? (3)

O recorte desta breve cena é para mostrar que quando as crianças brincam, elas criam um mundo imaginário seguro capaz de re-elaborar uma realidade que lhe seja dolorosa, tomando-a compreensível e, até certo ponto, prazerosa. A brincadeira propicia a aproximação de pares. Note-se que as crianças eram todas meninas e possuíam idades próximas, sete anos. As interações fluíam espontaneamente, sem a intervenção de um adulto, e davam suporte a troca de conhecimentos durante a brincadeira (7).

A brincadeira também pode ser lida, neste caso, como uma rota de fuga de uma realidade que não pode ser suportada como ela é. Mais comunicativa, Kaká dominava o cenário das brincadeiras com segurança. Talvez em outras interações de brincadeiras, o tema *doença* tivesse aparecido. Mas naquele momento, as crianças encarnavam a fantasia de ser a própria Barbie (5), bela, elegante, rica, feliz e voltando para casa (13). Através dos jogos de imaginação, a criança projeta seus desejos irrealizáveis.

Liga-se aos seres que para ela têm maior prestígio, aos que têm importância para os seus sentimentos, aos que exercem um atrativo (...). Mas ao mesmo tempo, ela própria torna-se nessas personagens (Wallon, 1941: 76).

Embora pareça apenas prazeroso, o brincar é uma re-elaboração das frustrações causadas pelos desejos não satisfeitos da criança. Talvez em função disso, possamos compreender os motivos das diversas referências que a criança hospitalizada faz a sua casa e a sua escola (quando já estuda), seja através de desenhos ou *brincando de casinha*.

Podemos observar ainda que embora todos os objetos mencionados na brincadeira tivessem uma base material (as três bonecas, suas roupas, o boneco e o carro), a casa era o único significado utilizado sem referência no plano material, ganhando status autônomo em relação à realidade, mas significativo no imaginário infantil, porque mentalmente a "criança vê o objeto por trás da palavra" (Vygotsky, 2000a).

Kaká e as demais meninas representavam assim seu mundo, brincando de boneca. Desde então, comecei a perceber que Kaká fantasiava sua ida para casa quase todos os dias, através da brincadeira com as bonecas.

Vygotsky (2000a) estudou a enorme influência que o brinquedo exerce no desenvolvimento da criança. É através do brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva descolada da realidade imediata e passa a dominar os objetos independentemente daquilo que vê, contextualizando-os e re-significando-os.

Vygotsky desenvolveu também uma das mais originais e brilhantes teorias acerca da linguagem, como suporte e expressão do pensamento humano, utilizando-se da analogia com o instrumento, enquanto ferramenta concreta do pensamento humano. Segundo ele, o material básico do pensamento é a linguagem. Enquanto o instrumento é visto como um meio externo, o signo é concebido como um meio interno do desenvolvimento humano, cujo conhecimento que ajuda a construir pode influenciar no desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, no quadro clínico da criança enferma.

Cena 2: O Patinho Feio (ou a emoção que altera o quadro clínico)

Data: 19/04/02

Quando cheguei à sala de recreação do HUAP, encontrei-a com crianças de diferentes idades. Dentre elas, apenas duas crianças eram novas na enfermaria: Lory (menina de 6 anos, com pneumonia) e Vagner (menino, 12 anos, perfuração da córnea com lapiseira). Felix (menino de 8 anos, com diabetes⁴) demonstrava tristeza e desânimo. Então, perguntei:

(P) Pesquisadora (F) Felix (C) Cley (L) Lory (Ml) Mãe de Lory

- 1 (P) Você está triste hoje?
- 2 (F) Não.
- 3 (P) Então por que que você tá com este bico?
- 4 (F) Nada.

Lory então se coloca na conversa.

- 5 (L) Oh tia, ele tá assim porque ele não foi embora ontem.
- 6 (P) Ué, você não me disse que ia embora? O que aconteceu?
- 7 (F) Não sei.
- 8 (Ml) É porque ele ficou nervoso, porque queria ir embora, e aí a glicose dele aumentou. Por causa disso, o médico não deu *alta* pra ele. Conta pra ela, Felix...

Então, passando a mão em sua cabeça, eu lhe disse:

9 (P) Felix, você não pode ficar contando tanto em ir embora, a ponto de se você não for, ficar nervoso. Isso só te faz mal. Tá vendo? Porque se você não for embora, não vai ficar triste e irritado e sua glicose não vai aumentar.

10 (F) Mas, eu quero ir embora...

11 (P) Eu sei.

Neste momento, as demais crianças foram se chegando. Entre elas, estava Cley, internado pela terceira vez no HUAP. Então eu falei para Felix:

12 (P) Olha quem está aqui! Cley está conosco mais uma vez. Você sabia que é a terceira vez que ele fica internado?

13 (F) Não.

14 (C) Já conheço aqui como a minha casa.

15 (P) Viu Felix, Cley já ficou internado durante muito tempo, mas ele não está triste.

Cley sorriu.

Então, escolhi a história do *Patinho Feio* para contar, pois era assim que Felix, com diabetes, parecia estar se sentindo naquele momento. As crianças pareceram gostar e fizeram alguns comentários sobre a história.

16 (L) Muito legal.

17 (C) Eu já conhecia.

18 (F) Ele depois foi pra casa?

19 (P) Foi para casa forte e bonito.

Cley retornou à enfermaria pediátrica como líder e referência para as demais crianças. Esta imagem parece ser o oposto daquela vista no primeiro encontro com Cley, durante sua primeira internação no HUAP. Mas, a escolha desta cena desloca o foco para outro sujeito que interage com Cley: Felix.

Nesta cena, a relação dialética entre conhecimento (informação), emoção e saúde pode ser vista claramente. O fato de ter uma informação desejada que não se concretizou (a alta médica) leva Felix a se irritar, a sentir raiva. A raiva é um tipo de emoção que Wallon descreve como hipertônica pois

enrijece o tônus, deixando-o tenso. No caso de Felix, o nível de expectativa em sair do hospital e a irritabilidade latente (próprios de situações de espera e vigilância) alteraram a taxa de glicose em sua corrente sanguínea, fazendo-o permanecer hospitalizado por mais tempo.

Vemos, neste episódio, como o conhecimento a respeito de sua doença e as formas de evitar determinados comportamentos, que são prejudiciais ao seu quadro de enfermidade, pode contribuir para a melhora clínica da criança hospitalizada.

É fato de conhecimento geral que conseguir envolver alguém em estado de ansiedade em um trabalho de reflexão (uma análise intelectual das causas da própria emoção, por exemplo) resulta em reduzir a angústia (Dantas, 1992: 87).

A *escuta pedagógica* parece ser o caminho a ser trilhado (9 e 11), pois marca o diálogo não somente como a forma da criança expressar seus sentimentos, mas também organizar suas idéias a partir da linguagem. Além disso, o diálogo pressupõe um *outro* na relação que pode trazer informações ou esclarecimentos relevantes que auxiliem o indivíduo a compreender melhor a realidade que o cerca.

A escolha da clássica história da literatura infantil *O Patinho Feio* não foi ocasional e nem o seu enfoque foi o patinho feio, mas sim, o belo ganso no qual ele se transforma ao final da mesma. Através desta história, a professora trabalhou a auto-estima das crianças e, principalmente a de Felix, diminuída pelo sofrimento de estar hospitalizado.

Ao final da história, a curiosidade de Felix refletiu sua existência (18) ao qual a professora respondeu, tentando satisfazer sua realidade vivida e imediata (19).

Podemos concluir que, tanto em Wallon quanto em Vygotsky, a individualização se apresenta como um processo mediado pela socialização, seja afetiva ou lingüisticamente. A identidade de indivíduos socializados forma-se simultaneamente no meio do entendimento lingüístico com outros e no meio do entendimento intra-subjetivo-histórico-vital consigo mesmo. A individualidade se forma, assim, em condições de reconhecimento intersubjetivo e este só se efetiva através do afeto.

O pesquisador e o ato de pesquisar

A escolha de Wallon e Vygotsky para fundamentar este estudo não é ocasional. As similaridades e completudes das obras desses dois autores ajudam-me a compreender o desafio de uma educação que resgate a saúde da criança hospitalizada, situada e datada. O aspecto materialista dialético da constituição do sujeito histórico talvez seja o ponto central que mais aproxima esses autores em seus estudos.

Nesta linha de entendimento, uma investigação que busque compreender o papel da educação na saúde da criança hospitalizada, tem como sua ação principal a observação participante, cujas informações coletadas receberiam um tratamento qualitativo à luz da compreensão do pesquisador, envolvendo ainda, a dimensão sócio-histórica na qual pesquisador e sujeitos da pesquisa encontram-se dialeticamente inseridos.

Numa abordagem científica do tipo que ocorre em ciências humanas, como é o caso da educação, em que o observador é da mesma natureza do observado, deve haver um cuidado redobrado por parte do pesquisador, a fim de delimitar claramente o que foi constatado e o que foi inferido em suas observações de campo.

A abordagem metodológica mais indicada para esta investigação é a do tipo *qualitativa*. A pesquisa qualitativa em educação enfatiza o processo, aquilo que está ocorrendo e não o produto ou os resultados finais. Uma outra característica interessante deste tipo de abordagem é que a pesquisa refaz-se constantemente no próprio processo de investigação. Para isso, utiliza-se de um planejamento flexível, em que os focos de investigação vão sendo revistos, as técnicas de coletas, modificadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), o plano geral de um estudo pode ser representado por um funil. Os investigadores começam pela recolha de informações, revendo-as e explorando-as, e vão tomando decisões acerca do objetivo do trabalho.

Lüdke & André (1986), com base em Nisbet & Watt (1978) caracterizam o desenvolvimento do estudo qualitativo em três fases: a exploratória, a de delimitação do estudo e a da análise sistemática.

1. A fase exploratória:

É o momento de estabelecer contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

2. A fase de delimitação do estudo:

Corresponde à coleta sistemática de informações, em que o pesquisador utiliza-se de instrumentos mais ou menos variados. A importância de delimitar os focos de investigação decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenómeno estudado.

3. A fase da análise sistemática:

Já na fase exploratória do estudo surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e torná-la disponível aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

De acordo com as características apresentadas pelo presente estudo, podemos classificá-lo como *estudo observacional*. Nesta categoria, a técnica de coleta de informações em destaque é a observação participante. Agora não é a organização como um todo o que interessa, senão uma parte dela, como no caso em tela, a dinâmica da sala de recreação da Enfermaria Pediátrica do HUAP.

A observação participante foi eleita, assim, como o principal procedimento metodológico de investigação desta pesquisa. Através dela, o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presente numa determinada situação, focalizando-a como um todo, como por exemplo, as interações que ocorriam na sala de recreação do HUAP. Além da observação participante, a presente pesquisa utilizou técnicas como entrevistas semi-estruturadas; depoimentos; estudo de documentos; histórico da instituição e anotações no diário de bordo, além de um embasamento teórico relativamente grande do pesquisador que, segundo Costa (1994, p.17), demarca sua via de aporte à realidade e constitui-se no alicerce para a construção da subjetividade do pesquisador que, neste caso, era o próprio professor que atuava pedagogicamente junto às crianças hospitalizadas.

A pesquisa de campo se deu integralmente na Enfermaria Pediátrica do HUAP. A escolha foi intencional, pois é o único local dentro da estrutura hospitalar que reúne o maior número de crianças internadas durante o tempo médio de quinze dias, além de oferecer condições físicas apropriadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em questão.

Optei por classificar os temas que emergiram das associações livres, das cenas e das entrevistas, agrupando e reagrupando posteriormente de forma sucessiva, até formar os grandes grupos temáticos, as denominadas categorias.

Em sete meses de imersão no campo (janeiro a julho de 2002), tive contato com 32 crianças (16 meninos e 16 meninas). As atividades aconteciam duas vezes na semana, com duração média de 3 horas diárias, pela manhã, totalizando 56 encontros e 168 horas de atividades pedagógicas com as crianças hospitalizadas.

A observação do grupo de crianças no campo da pesquisa se deu em dois momentos. Numa primeira fase, que chamarei, de acordo com Lüdke & André (1986), de *exploratória*, desenvolvi atividades pedagógicas com todas as crianças e adolescentes que podiam se locomover à sala de recreação, a fim de entender suas reações durante a internação e a contribuição do trabalho pedagógico ao seu bem estar físico e psicológico.

A linguagem verbal e não-verbal (gestos, olhares, desenhos) foram o meio privilegiado de observar a produção de conhecimentos pelo sujeito, uma vez que constituem sinais exteriores que acompanham as atividades das crianças.

Numa segunda fase, que chamarei de *local*, correspondendo à fase de *delimitação do estudo*, conforme propõem Lüdke & André (1986), embora continuasse trabalhando pedagogicamente com todas as crianças que se dirigiam à sala de recreação, centrei-me na observação dos sujeitos que estavam vivendo sua segunda internação e nos sujeitos que contavam com mais de trinta dias de hospitalização, a fim de observar suas reações ao processo vivenciado e ao trabalho pedagógico ali desenvolvido. Neste segundo momento foram realizadas atividades pedagógicas com os sujeitos, individual ou coletivamente, a fim de se criar um ambiente, onde os objetivos da pesquisa pudessem ser desenhados.

O primeiro momento da segunda fase de intervenção pedagógica se dava em grupos de crianças hospitalizadas, que chamei de *grupos de interação*, os quais não se enquadraram por classificações homogêneas, dada a própria realidade dinâmica da sala de recreação que apresentava um fluxo constante de entrada e saída de adultos e crianças pertencentes a diferentes faixas etárias.

As atividades pedagógicas em grupo aconteciam duas vezes por semana na sala de recreação. A faixa etária das crianças compreendia dos três aos quatorze anos. Embora, para a seleção dos sujeitos focais, utilizou-se o critério de escolha de crianças que se encontravam na faixa etária escolar, ou seja, dos sete aos quatorze anos.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos da investigação foram os seguintes:

1. Reincidentes, cuja primeira e demais internações na Enfermaria Pediátrica do HUAP tenham se dado no período de *Janeiro a Julho* de 2002.
2. Não reincidentes com tempo de internação prolongado. (acima de 30 dias)
3. Condições físicas e psíquicas para participarem das atividades na sala de recreação da Enfermaria Pediátrica do HUAP.

Do grupo de 32 (trinta e duas) crianças e adolescentes hospitalizados na fase *exploratória* deste estudo, 6 (seis) crianças (três meninos e três meninas) vivenciaram re-internações, sendo três delas reincidentes algumas vezes. Desses, 03 (três) crianças (dois meninos e uma menina) atendiam aos critérios acima apresentados.

Algumas categorias de análise foram priorizadas buscando descrever fenômenos sociais humanos numa situação atípica na vida de uma criança: a hospitalização.

Entendo *interação social* como as relações de troca que se dão entre o sujeito e seu meio social. Quando a criança começa a interagir com seus pares, além de atuar e modificar o universo social (*os outros*), a criança modifica seu próprio *eu* na tentativa de compreender a realidade que a cerca.

As interações observadas foram classificadas em três tipos:

- (a) A interação criança/criança
- (b) A interação criança/adulto (acompanhantes/profissionais)
- (c) A interação criança/meio (rotina)

Busquei compreender essas interações através das seguintes categorias:

Linguagem (significado e sentido): É através da linguagem que os sujeitos se constituem, incorporam conhecimentos sociais e afetivos e interagem com o mundo social que os cerca. Tanto para Wallon quanto para Vygotsky é a cultura e a linguagem que fornecem ao pensamento os instrumentos para sua evolução.

Brinquedo e Jogo: É no brinquedo e no faz-de-conta que a criança pode imitar uma variedade de ações que estão muito além de seus limites de compreensão e de suas próprias capacidades. É a partir dessas atividades lúdicas que surge uma interpretação mais complexa da realidade, quando então, a imitação começa dar origem à representação.

Emoção (subjetividade e consciência): Para Wallon, ao permitir o acesso à linguagem, a emoção está na origem da atividade intelectual e da constituição da subjetividade. Pelas interações sociais que propiciam, as emoções possibilitam o acesso ao universo simbólico da cultura, o que leva ao progresso da vida mental. Mas, ao mesmo tempo em que se desenvolve, a razão estabelece com a emoção uma relação de filiação e de oposição, fazendo com que uma reflexão sobre as causas de uma crise emocional possibilite sua redução.

Conhecimento (aprendizado e desenvolvimento através de construções partilhadas): Tanto para Wallon quanto para Vygotsky, a aprendizagem está pautada na interação do indivíduo com o meio no qual está inserido. Vygotsky aborda que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos (oriundos da experiência) e dos conceitos não-espontâneos (científicos) se relacionam e se influenciam mutuamente. Poderíamos interpretar os conceitos espontâneos da criança, em situação hospitalar, como os conceitos oriundos do senso comum e os conceitos científicos, como aqueles de domínio do discurso médico.

A relação com a escola também é um fator importante para ser analisado neste trabalho, pois denota o grau de implicação da internação hospitalar com a evasão e repetência das crianças hospitalizadas, bem como, a referência à escola como um lugar saudável.

Por se tratar de crianças hospitalizadas, além do consentimento de seus pais, eu procurei também ter o cuidado de garantir a adesão das crianças à pesquisa, pois

(...) a ética é entendida em termos de sua permanente obrigação com as pessoas que locaram suas vidas no curso de viver a vida de pesquisador qualitativo. (...) Desenvolve-se uma relação de intimidade que muitas vezes se desdobra em envolvimento emocional do pesquisador com o sujeito por presenciar e participar em aspectos íntimos e às vezes dolorosos da vida dos sujeitos (Monteiro, 1998: 19).

Assim, eu solicitava aos responsáveis pelas crianças que fariam parte da pesquisa, seu consentimento, por escrito, explicando qual era o objetivo da mesma, além de deixar a criança absolutamente à vontade para participar das atividades pedagógicas quando e como elas quisessem. Além disso, nenhuma informação que possa identificar os sujeitos da pesquisa ou situações constrangedoras que, por ventura, tenham sido presenciadas em relação a estes e que denigrem a sua imagem, serão revelados.

Enfim, construir uma opção metodológica que dê conta desta realidade tão delicada por si mesma dentro de um campo de conhecimento ainda pouco explorado, que é desvelar o papel da educação junto a crianças hospitalizadas, não foi nada fácil. Houve necessidade de construir atalhos metodológicos que nos dessem conta deste real tão multifacetado e atravessado por diferentes áreas de estudo: psicologia, saúde, educação, sociologia, linguagem, etc. Além da questão epistemológica que exigiu um esforço grande da pesquisadora, mas que a propiciou um crescimento teórico que de outro modo não aconteceria, as dificuldades de pesquisar um espaço, onde a figura do professor das séries iniciais atuando junto aos pacientes, ainda é algo raro, gerou pequenos entraves de acesso em relação ao reconhecimento da pesquisa e de seus resultados junto ao corpo médico do hospital que, em sua maioria, via nas atividades pedagógicas ali desenvolvidas simples atividades de recreação, marcadas por seu caráter não-intencional e pela ausência de um processo investigativo de reflexão.

A descoberta do papel da educação na vida da criança hospitalizada

A análise apresentada é resultado de uma triangulação de informações oriundas das observações registradas em diário de bordo, dos diálogos gravados em fitas cassetes e das produções gráficas dos sujeitos em estudo. O objetivo do uso desses recursos metodológicos era acompanhar as pequenas mudanças no comportamento da criança hospitalizada, desde a entrada até a alta médica, passando pelas re-internações, quando houvesse.

A identidade de ser criança é, muitas vezes, diluída numa situação de internação, em que a criança se vê numa realidade diferente da de sua vida cotidiana. O papel de ser criança é sufocado pelas rotinas e práticas hospitalares que tratam a criança como paciente, como aquele que inspira e necessita de cuidados médicos, que precisa ficar imobilizado e que parece alheio aos acontecimentos ao seu redor.

Como a educação pode contribuir para a saúde da criança hospitalizada? Esta foi a questão central que norteou o desenvolvimento do presente estudo. A conclusão a que chego é que a escuta pedagógica atenta e sensível às demandas afetivas, cognitivas, físicas e sociais da criança pode possibilitar a consolidação de sua subjetividade e, através desta, o resgate de sua saúde. O conhecimento de seu estado de saúde e do ambiente hospitalar em que se encontra pode alimentar o aspecto positivo da emoção da criança hospitalizada e contribuir para o seu bem-estar físico e psicológico.

Através das atividades desenvolvidas junto às crianças hospitalizadas e seus acompanhantes pude observar as diversas interfaces que a atuação do professor pode assumir numa enfermaria pediátrica. Como ouvinte, o professor trabalha com a *emoção* e a *linguagem*, buscando resgatar, através da *escuta pedagógica e dialógica*, a auto-estima da criança hospitalizada, muitas vezes, suprimida pela enfermidade e pelo sentimento de impotência, que pode estar sendo alimentado pela família e pela equipe de saúde. As crianças têm necessidade de falar sobre suas doenças e precisam de alguém que as escute.

Cena 3: *Uma lição de vida* (ou como as crianças sabem a respeito de suas doenças)

Data: 19/01/02

Como Cley, que é um dos pacientes da enfermaria pediátrica de escolares, ainda não podia sair do leito, pois estava recém-operado, emprestei alguns livros de literatura a ele e joguei algumas partidas de dominó em seu leito. De repente, Cley me perguntou:

(P) Pesquisadora (C) Cley

- 1 (C) Oh Ila⁵, a senhora sabe por que eu tô aqui?
 - 2 (P) Sei, porque você teve febre por causa da cirurgia que você fez na perna.
 - 3 (C) Não. A senhora sabe por que eu fiz a cirurgia?
 - 4 (P) Acho que sei. Mas você sabe?
 - 5 (C) Sei sim.
 - 6 (P) Por que?
 - 7 (C) Porque uma bactéria entrou pelo meu pé e se alojou na minha virilha e a médica do hospital da minha cidade disse que não tinha jeito nem operando.
 - 8 (P) É mesmo?
 - 9 (C) É. Eu quase morri. Eu pensei que fosse morrer. Se meus pais não tivessem me trazido pra cá eu ia morrer...
 - 10 (P) Quem te contou esta história?
 - 11 (C) Meu pai e minha mãe. Eu sei de tudo. Quer ver a cirurgia?
 - 12 (P) Não precisa. Eu sei que é verdade e você é muito inteligente e muito corajoso.
 - 13 (C) Não, eu quero te mostrar...
- Foi quando Cley inesperadamente levantou o lençol e me mostrou a cirurgia na virilha e o fêmur atrofiado por não estar exercitando a musculatura. Tentei parecer natural e disse:
- 14 (P) Agora que você já fez a cirurgia e está fora de perigo, você precisa perguntar ao médico quando deve começar a fazer

exercícios para voltar a andar. Ou você gostou de ficar deitado, de boa vida, o dia inteiro?

Cley sorriu e disse:

15 (C) Até que assim eu não me canso...

16 (P) Ah! Bem que seu pai falou que você era preguiçoso... E eu te defendendo... não é? Espertinho...

Cley dominava com segurança os conceitos de sua doença (5) e explicava com desenvoltura os procedimentos médicos que lhe haviam sido aplicados durante a internação (7). O menino apresentava bom humor, apesar da locomoção sempre difícil com a ajuda de seu pai e das enfermeiras em virtude da musculatura da perna ter ficado atrofiada.

O que percebemos neste episódio é que as crianças têm necessidade de falar sobre sua doença, seus medos, suas angústias, sua dor. Muitas vezes, essa necessidade não pode ser atendida pela falta de pessoas que, na agitação de um hospital, não dispõem de tempo para ouvir os anseios do *outro*. É neste aspecto que a importância da *escuta pedagógica* se faz presente numa enfermaria pediátrica. Ouvir o que o *outro* tem a dizer contribui não somente para expressar suas emoções e suas idéias, como também o auxilia a refletir sobre seu pensamento e suas emoções.

O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia (Pino, 2000: 59).

O papel da *escuta pedagógica* aparece aqui como a oportunidade da criança se expressar verbalmente, como também a possibilidade da troca de informações, dentro de um diálogo pedagógico contínuo e afetivo (4, 6, 8 e 12). A relação pedagógica é sempre dialógica e a *escuta pedagógica* se fez presente quando Cley quis compartilhar com a professora, as marcas de sua dor (1, 3, 5, 7, 9, 11 e 13).

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva do cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro (Freire, 1998: 135).

Ao relatar fatos de sua doença e dos procedimentos cirúrgicos a que tinha sido submetido, Cley não somente expressava seus pensamentos, como também os organizava para o outro e para si mesmo. Através da fala, o sujeito tem oportunidade de se comunicar, de interagir socialmente. No entanto, "o mundo da experiência precisa ser extremamente simplificado e generalizado antes que possa ser traduzido em símbolos" (Vygotsky, 2000a: 7). A função generalizante da linguagem precede, sua função mais importante, a de interação social. O papel da linguagem é, assim, o de mediação entre duas mentes que se comunicam. O episódio narrado reafirma as idéias do psicólogo russo Vygotsky (2000a), segundo o qual, a linguagem não somente organiza, como também expressa e constitui o pensamento.

O novo e significativo uso da palavra, a sua utilização com um meio para a formação de conceitos, é a causa psicológica imediata da transformação radical por que passa o processo intelectual no limiar da adolescência (Vygotsky, 2000a: 73).

A linguagem propiciou a Cley a aquisição de conceitos científicos relacionados a sua doença, o que o permitiu a construção de novos conhecimentos que o auxiliaram na análise da realidade vivida e imediata.

A tentativa da professora de parecer natural quando Cley inesperadamente mostrou sua cirurgia ainda recente (11 e 13) também encontrará na linguagem sua forma de expressão (12 e 14), pois "(...) cada idéia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere" (Vygotsky, 2000a: 9).

Através de atitudes como essa, as crianças parecem estar testando o outro para ver sua reação. O médico e psicólogo francês Wallon (1971) nos chama a atenção para o aspecto contagioso da emoção que deve ser considerado neste momento. A importância de uma *escuta pedagógica* atenciosa que transmita segurança e confiança torna-se a principal atitude do professor que atua em hospital. Essa postura tende a confortar a criança hospitalizada que espera do *outro*, ainda que não intencionalmente, uma resposta verdadeira que seja capaz de tranquilizar suas angústias. As crianças lêem a fisionomia do *outro* e esperam dele uma atitude ou uma palavra em relação ao seu sofrimento.

A professora deve estar atenta a tudo, aos mais inocentes movimentos dos alunos, à inquietação de seus corpos, ao olhar surpreso, à reação mais agressiva ou mais tímida deste aluno ou aluna (Freire, 2000: 67).

Mesmo diante das mais inesperadas situações, o bom humor é uma forma de manter aberto o canal de comunicação. Ao relaxar a contração muscular, o riso (14 a 16) alimenta emoções propiciadoras de bem estar físico e emocional.

Wallon (1971) nos diz que conhecer os seus sentimentos oferece ao sujeito a possibilidade de refletir sobre eles, buscando compreendê-los, o que pode influenciar na melhora de seu estado emocional. Talvez este fosse o motivo do bom humor de Cley. Conhecendo as causas de sua doença e sabendo estar fora de perigo, Cley apresentava um comportamento bastante diferente do da primeira vez em que eu o vi.

O silêncio é algo tão comum na enfermaria pediátrica, quanto o choro e o grito de bebês, crianças e adolescentes hospitalizados. Os estados afetivos encontram no tônus e na plástica gestual seu canal mais transparente de expressão. A essa linguagem silenciosa do corpo, Wallon (1975) chamou de *matricidade expressiva*. No trabalho pedagógico em hospital, o professor deve considerar esse tipo de linguagem, devido à sua espontaneidade, como um de seus canais mais importantes de comunicação.

O papel da educação no hospital e com ela, o do professor é então, o de propiciar à criança o conhecimento e a compreensão daquele espaço, resignificando não somente ele, como a própria criança, sua doença e suas relações nessa nova situação de vida. A *escuta pedagógica* surge, assim, como uma metodologia educativa própria do que chamamos de Pedagogia Hospitalar. Seu objetivo é acolher a ansiedade e as dúvidas da criança hospitalizada, criar situações coletivas de reflexão sobre elas, construindo novos conhecimentos que contribuam para uma nova compreensão de sua existência, possibilitando a melhora de seu quadro clínico. A *escuta pedagógica* parece ser o caminho a ser trilhado, pois marca o diálogo não somente como a forma da criança expressar seus sentimentos, mas também organizar suas idéias a partir da linguagem. Além disso, o diálogo pressupõe um outro na relação que pode trazer informações ou esclarecimentos relevantes que auxiliem o indivíduo a compreender melhor a realidade que o cerca.

Como agenciador de conhecimentos, o professor trabalha com informações, construindo *conhecimentos* sobre a doença e sua profilaxia, atuando junto às crianças e seus responsáveis e colaborando para a transformação dos conceitos espontâneos em científicos. A aquisição de conceitos modifica o processo de percepção da realidade. A formação dos primeiros conceitos relacionados a sua doença, junto à criança hospitalizada, se dá inicialmente a partir do discurso médico dirigido ao seu acompanhante ou a outro membro da equipe de saúde, raramente dirigido à própria criança, mas apesar disso, ela se apropria, pois a informação lhe diz respeito.

O período de hospitalização também pode ser um tempo de aprendizagens que impulsionam o desenvolvimento (Vygotsky, 2000). Com professores no hospital, as crianças hospitalizadas por um longo tempo, ou as que desejarem, podem ter ainda a oportunidade de trabalhar seus conhecimentos escolares quase que individualmente, como acontece nas classes hospitalares, uma vez que o grupo de crianças é menor do que aquele encontrado nas salas de aula das escolas regulares. Mas não só os conhecimentos escolares devem ser privilegiados. Há no hospital um saber procedimental, que somente a criança que possui uma seringa com medicação intravenosa injetada na superfície de sua mão, conhece. Esse conhecimento permite a criança ou adolescente a realização de atividades manuais e gráficas, próprias de um acompanhamento pedagógico, sem deixar que a agulha saia da veia, ou um movimento mais brusco rompa a veia, causando dores e hematomas.

Como referência à *escola*, o professor pode se tornar a ponte, através da realização de *atividades pedagógicas e recreativas*, com um mundo saudável (a escola) que é levado, pelas próprias crianças, para o interior do hospital como continuidade dos laços de aprendizagem e de vida. O tema escola aparece, para aqueles que estão hospitalizados, como uma referência à vida *normal e saudável* e à identidade daqueles que são *normais e saudáveis* e, portanto, estão fora do hospital. Essa idéia de escola que as crianças levam para o universo hospitalar pode ser lida como a representação de um lugar de constituição e referência da identidade de infância, como podemos observar na cena seguinte.

Cena 4: A interrupção (ou os modos de olhar o fazer pedagógico num hospital)

Data: 02/04/02

Desenvolvia atividades com as crianças presentes na sala de recreação quando Cley, com quem deixei uma atividade do livro de Língua Portuguesa, veio ao meu encontro e disse:

(P) Pesquisadora (C) Cley (E) Enfermeira

- 1 (C) Oi tia, eu estou com o livro aqui, mas não tive tempo para fazer o dever.
- 2 (P) Mas, em que festa você foi neste final de semana e nem me convidou, para não ter tempo de fazer o "dever"?
- 3 (C) Uma festa por aí...
- 4 (P) Ah! Então está tendo festinha no hospital e você nem me chamou?

Cley, sua mãe e todos que presenciaram a cena começaram a rir.

- 5 (P) Você quer que eu te ajude a fazer?
- 6 (C) Quero sim.

Então me sentei ao seu lado e comecei a dividir minha atenção com ele e o grupo de crianças que desenvolvia outra atividade na sala de recreação, quando fomos interrompidos pelo serviço de enfermagem.

- 7 (E) Cley, hora da medicação.
- 8 (C) Eu não quero ir agora.
- 9 (E) Mas você precisa tomar a medicação.
- 10 (C) Tá bom...

Mais tarde, ao retornar para a sala de recreação e ainda demonstrando interesse, Cley interpretou um texto do livro de Português em menos de meia hora, sempre me perguntando sobre suas dúvidas.

- 11 (C) Aqui tia. Já acabei, mas dá uma olhada antes.
- 12 (P) Posso ficar com seu trabalho?
- 13 (C) Pode.
- 14 (P) Você quer continuar com o livro para ler depois?

15 (C) Não. Depois se eu quiser eu te peço.

16 (P) Tudo bem.

Depois de várias tentativas adiadas, Cley tomou a iniciativa de procurar novamente pela professora para fazer a atividade escolar que havia solicitado no encontro anterior (1). Quando finalmente se ajeitou e colocou um suporte para apoiar o livro e a folha sobre os braços da cadeira de rodas que usava, Cley foi interrompido em sua atividade pela enfermeira de plantão (7). Cley, a princípio, relutou um pouco (8), mas sabia da necessidade de tomar a medicação e acabou acompanhando a enfermeira (10).

Tal interrupção não desanimou Cley que logo ao retornar à sala de recreação continuou a desenvolver sua atividade (11). No entanto, não era a atividade escolar em si que interessava a Cley. Isso ficou demonstrado quando a professora lhe perguntou se gostaria de continuar com o livro (14) e Cley disse que não (15). Na realidade, realizar uma atividade num livro didático foi um meio encontrado por Cley para resgatar o vínculo com uma vida normal, fora e anterior ao hospital, cuja escola é a referência mais forte. Além disso, Cley talvez quisesse mostrar para os outros e para si mesmo que ainda era capaz de estudar e de aprender, apesar da doença.

Todavia, assim como Cley, observa-se que as crianças apresentam certa resistência a se expressarem através da língua escrita. Vygotsky (2000a) chama atenção para a dificuldade da linguagem escrita que pode estar relacionada ao seu desenvolvimento, uma vez que esta não repete a história do desenvolvimento da fala.

Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral (Vygotsky, 2000a: 123).

Devemos ressaltar ainda que a escrita é uma fala sem interlocutor, dirigida a uma pessoa imaginária ou ausente. Talvez isso possa nos ajudar a compreender o fascínio que o desenho exerce nas atividades desenvolvidas na sala de recreação. Se a escrita possui regras, o desenho não. O desenho é livre e colorido, expressa os sentimentos sem fixar-se obrigatoriamente a modelos pré-estabelecidos, como ocorre com as regras ortográficas e gramaticais na língua escrita.

Neste episódio, observamos ainda a marca do *querer* (6, 8 e 15) quando Cley é capaz de aceitar ou rejeitar as solicitações ou imposições vindas do meio. Neste movimento de aceitação e recusa daquilo que vem do *outro*, Cley ia afirmando seus desejos e constituindo sua subjetividade.

Wallon (1975) diz que "*no seu esforço para se individualizar, o eu não pode agir de outra maneira senão opondo-se à sociedade*" (p. 159). Lutar contra este invasor que é o outro, leva o indivíduo a consolidar seu sentimento de pertencimento a uma unidade que é a sua identidade.

Quando as crianças são convidadas a se afastarem da sala de recreação para fazer exames, elas deixam de ser crianças e voltam a ser pacientes. Na fala das crianças, a sala de recreação apareceu como espaço seguro, como uma referência ao prazer, a um lugar protegido, onde se pode brincar.

Concluimos que o papel do professor no contexto de uma enfermaria pediátrica ainda é visto com certo receio pelos demais profissionais que atuam no hospital. Há ainda algumas barreiras a serem vencidas principalmente em relação ao espaço que este profissional pode ocupar na vida da criança hospitalizada, facilitando, inclusive seu processo de internação e sua compreensão em relação à rotina hospitalar. Além disso, a atuação do professor tem sido confundida com as ações do psicólogo, do assistente social ou mesmo do recreador, tendo seus horários pensados sempre de forma secundária aos demais serviços oferecidos pelo hospital, quando, às vezes, a criança tem de interromper uma atividade pedagógica para tomar uma medicação que pode ser ministrada durante a atividade. A realização desta pesquisa deseja contribuir para a abertura de novos espaços de reflexão sobre o papel e a identidade deste profissional da educação em âmbito hospitalar que, embora, em ambiente diferente do da escola, ele continua exercendo seu ofício de professor.

É preciso ver a criança como um todo indissociável, percebendo inteligência, emoção e movimento como processos imbricados entre si e, assim sendo, o desenvolvimento de um leva, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos outros. Isso faz com que "*em cada idade ela [a criança] constitua um conjunto indissociável e original*" (Wallon, 1941: 224). A criança hospitalizada não deixa de ser criança por se tornar paciente. Ela se caracteriza por intensa atividade emocional, movimento e curiosidade. A

educação no hospital precisa garantir a esta criança o direito a uma infância saudável, ainda que associada à doença.

No decorrer do acompanhamento pedagógico constatou-se, através de gestos, palavras e comportamentos, sensíveis modificações na forma como as crianças reagem à hospitalização e à doença. Acredito, assim, que os resultados que esta pesquisa apontam, levam-me a compreender que o papel da educação junto a criança hospitalizada é o de resgatar sua subjetividade, acreditando em suas possibilidades, através da linguagem, do afeto e das interações sociais que o professor pode propiciar. Portanto, é possível pensar o hospital como um espaço de educação para as crianças internadas. Mais do que isso, é possível pensá-lo como um lugar de encontros e transformações, tornando-o um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança.

Notas

- 1 *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* promovido pelo Conselho Nacional de Pesquisa, sob a orientação das professoras Cristina Maria Carvalho Delou e Lilliana Hochman Weller.
- 2 A palavra *brinquedo* é tomada aqui com o mesmo sentido da atividade de *brincar*, não estando, portanto, materializada no objeto, que também denominamos de brinquedo, e com o qual se entretêm as crianças. Assim, as palavras *brinquedo* e *brincar* devem ser lidas como sinônimos da atividade infantil de se colocar em prática a imaginação da criança, quase sempre manifesta em seus jogos de faz-de-conta e nos quais a presença física do objeto que costumamos denominar de brinquedo é dispensável.
- 3 Todos os nomes utilizados são fictícios, a fim de se manter o anonimato dos reais sujeitos envolvidos na pesquisa.
- 4 Doença causada por uma desordem pancreática caracterizada pela concentração persistente e crescente de glicose no sangue (hiperglicemia), que ocorre como efeito de uma deficiência de insulina no organismo. O diabetes melito Tipo I geralmente aparece antes dos 30 anos. As causas possíveis de seu aparecimento são hereditariedade, infecção virótica, dieta inadequada e desordens no sistema imunológico. Os sintomas do diabetes melito são uma sede excessiva (polidipsia), exagerada produção urinária (poliúria), desidratação, cansaço e perda de peso. O tratamento da doença procura restabelecer as concentrações normais de glicose no sangue, com a administração de drogas ou insulina, o que pode reduzir a susceptibilidade às complicações associadas à doença, tais como retinopatia e impedimento renal (Cf. Nova Enciclopédia Ilustrada Folha, 1996: 265).

- 5 Referir-se à pesquisadora/professora como *tia* deve ser lido, no contexto hospitalar em que aparece, como uma referência à escola, espaço social, familiar e local de construção da identidade da infância. Por isso, o uso deste termo não foi contestado pela professora e aparecerá em quase todos os episódios aqui narrados.

Referências

- ARIÈS, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar.
- BARBIER, René (2002). *A Pesquisa-Ação*. Brasília: Plano Editora (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- BOGDAN, Roberto C. & BIKLEN, Sari Knopp (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal: Porto Editora.
- BRASIL (1994). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF. (Mensagem especial; v. 1)
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Poder Executivo, Brasília, DF v. 134, n.º 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. *Legislação e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos*. Brasília: CNS, de 10 de out. de 1996, public. em abril de 1997.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Nacionais de Educação Especial (1982). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília - DF, 2001.
- CANGUILHEM, Georges (1982). *O Normal e o Patológico*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- CECCIM, Ricardo Burg (1997). Criança hospitalizada: a atenção integral como uma escuta à vida. In R. B. Ceccim & P. R. A. Carvalho (Org.), *Criança Hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS. pp. 27-41.
- CECCIM, Ricardo B. & FONSECA, Eneida S. (1999). Classe hospitalar: buscando padrões referenciais de atendimento pedagógico-educacional a criança e ao adolescente hospitalizados. MEC/SEESP. *Revista Integração*. ano 9, n. 21, pp. 31-39.
- COSTA, Jurandir Freire (1988). *Ordem Médica e Norma Familiar*. Rio de Janeiro: Graal.
- COSTA, Marisa C. Vorraber (1994). Pesquisa em educação: concepções de ciência, paradigmas teóricos e produção de conhecimentos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n.º 90, pp. 15-20.
- DANTAS, Heloysa (1992). Do ato motor ao ato mental: a gênese da inteligência segundo Wallon. In H. Dantas; Y. de La Taille & M. K. de Oliveira. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, pp. 35-44.
- DANTAS, Heloysa (1992). A atividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In H. Dantas; Y. de La Taille & M. K. de Oliveira. *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus, pp. 85-98.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE AÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS, 1994. Brasília: CORDE.
- FAZENDA, Ivani (1989). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez.
- FONSECA, Eneida Simões da (2001). *Atendimento Escolar Hospitalar: o Trabalho Pedagógico-educacional no Ambiente Hospitalar*. A criança doente também estuda e aprende. Rio de Janeiro: Uerj.
- FONSECA, Eneida Simões (2002). *Aspectos da ecologia da classe hospitalar no Brasil*. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/aspectos_da_ecologia.asp?f_id_artigo=179/>. Acesso em: 19 fev.
- FONTES, Rejane de S. (1998). *Classe hospitalar: a validade de uma alternativa educacional a curto prazo*. 1998. 125f. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- FONTES, Rejane de S. (2002). Educação Especial: um capítulo à parte na história do direito à Educação no Brasil. *Ensaio — Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 37, pp. 503-526.
- FREIRE, Paulo (1981/1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1998). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Docente*. RJ: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2000). *Professora Sim; Tia Não: Cartas a quem Ousa Ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1989). O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In J. Fazenda, *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, pp. 89-90.
- GALVÃO, Izabel (1995). *Hanni Wallon: uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Petrópolis/RJ: Vozes.
- LA TAILLE, Yves de; Oliveira, Marta Kohl de & Dantas, Heloysa (1992). *Piaget, Vygotsky e Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão*. São Paulo: Summus.
- LIBÂNEO, José Carlos (2000). *Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?* São Paulo: Cortez.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (1993). *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 2. ed., São Paulo - Rio de Janeiro: BR: Hucitec-Abrasco.
- MONTEIRO, Roberto Alves (1998). Pesquisa em Educação: alguns desafios da abordagem qualitativa. In R. A. Monteiro, *Fazendo e Aprendendo Pesquisa Qualitativa em Educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, pp. 7-22.
- NOVA ENCICLOPÉDIA ILUSTRADA FOLHA. São Paulo: Folha da Manhã, 1996. (Folha de S. Paulo).
- PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de (2002). Crianças e professores em hospitais: aprendizes especiais na diversidade dos contextos hospitalares. [CD-ROM] In *Igualdade e diversidade na educação - Programas e resumos: painéis e*

pôsteres – Anais eletrônicos do XI Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Goiânia, 26 a 29 de maio.

- PINO, Angel (2000). O social e o cultural na obra de Lev. S. Vigotski. *Educação & Sociedade*, 2. ed. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 71, pp. 45-78, out.
- REGO, Teresa Cristina (1995). *Vygotsky: uma Pesquisa Histórico-cultural da Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TAAM, Regina (1997). Educação em enfermarias pediátricas. *Ciência Hoje*, RJ, v. 23, n. 133, pp. 74-5.
- TAAM, Regina (2000). *Assistência pedagógica à criança hospitalizada*. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói.
- UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. *Hospital Universitário Antônio Pedro*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/luanon.shtml>>. Acesso em: 09 dez. 2001.
- VYGOTSKY, Lev S. (2000). *A Formação Social da Mente: o Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S. (2000a). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- VYGOTSKY, Lev S. (2000b). Manuscrito de 1920: psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade*, 2. ed. Campinas: Unicamp, v. 21, n. 71, pp. 21-44, out.
- WALLON, Henri (1934/1971). *As Origens do Caráter na Criança: os Prelúdios do Sentimento de Personalidade*. São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- WALLON, Henri (1941/[s.d.]). *A Evolução Psicológica da Criança*. Rio de Janeiro: Andes.
- WALLON, Henri (1949/1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa.

POSSIBILITIES OF PEDAGOGIC ACTIVITY AS SOCIAL AND AFFECTIV TREATMENT OF THE HOSPITALIZED CHILD

Abstract

Thinking about the teaching acting in hospitals has been a delicate question in the recent, although controversial, discussion about the teacher's practice in pediatrics infirmaries. The aim of this study is to understand the role of education in the health of the child who must remain in hospital, analyzing the teaching action in the public hospital (Antônio Pedro University Hospital/Niterói, RJ). As methodological approach we made use of participant observation of situations that involved interactions between children, child and adult and the interaction between child and the environment. The analysis categories were: the language, the plaything, the emotion and the knowledge, supported by the theoretical references proposed by Wallon and Vygotsky. How can education contribute to the health of the child in hospital? We found out that the education makes possible the child signifies its life and the hospital space where's in, through an attentive and sensitive pedagogical listening which collaborates to the ransom of the subjectiveness and self-esteem of the childish, and thus, contributes to the welfare and the health of the child in hospital.

Keywords

Education; Health; Know; Subjectiveness

LES POSSIBILITÉS DE L'ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE COMME TRAITEMENT SOCIAL ET AFFECTIF DE L'ENFANT HOSPITALISÉ

Résumé

Reflexion sur la performance d'enseignants dans des hôpitaux a été une question suffisamment délicate dans le récent, mais controversée, discussion de la pratique pédagogique dans des infirmeries pédiatriques. Ce travail cherche comprendre le rôle de l'éducation pour la santé de l'enfant hospitalisé dans infirmerie pédiatrique, en analysant l'action de l'enseignant dans un hôpital public (Hôpital Universitaire Antônio Pedro/Niterói, RIO DE JANEIRO). La méthodologie de recherche a été le commentaire participant de situations d'interaction enfant avec enfant, enfant avec adulte et d'interaction de l'enfant avec le moyen. Les catégories d'analyse ont été: la langue, le jouet, l'émotion et la connaissance, soutenus nous référentiels théoriques proposés par Walton et Vygotsky. Comment l'éducation peut contribuer à la santé de l'enfant hospitalisé? La conclusion auquel j'arrive est que l'éducation rend possible l'enfant signifier sa vie et l'espace hospitalier où se trouve, à travers un auditeur pédagogique attentif et sensible qui collabore pour le sauvetage de la subjectivité et de le propre estime infantiles, en contribuant ainsi, pour le bien-être et la santé de l'enfant hospitalisé.

Mots-clé

Éducation; Santé; Connaissance; Subjectivité

Recebido em Maio/2004

Aceite para publicação em Junho/2006

A formação de educadores especializados em âmbito penitenciário, na perspectiva da pedagogia social

Emilio Lucio-Villegas Ramos

Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha, Espanha

Resumo

No presente artigo pretendemos desenvolver uma proposta de formação para os educadores especializados na perspectiva da Pedagogia Social. Centramos a nossa atenção nos educadores que actuam no âmbito penitenciário. Fazemos um percurso através das propostas reabilitadoras, em oposição às punitivas, adoptando o que se pode denominar um enfoque comunitário da problemática da prisão, o que em si transporta uma perspectiva educativa de análise. No seu seguimento, avançamos uma proposta para a formação inicial e permanente dos educadores que trabalham neste âmbito.

Palavras-chave

Formação de Professores; Profissionais; Trabalho Comunitário

1. Introdução

Este artigo desenvolve-se em torno de três elementos principais. Em primeiro lugar, uma determinada concepção da Pedagogia Social, já que é esta a perspectiva de base que enquadra o nosso estudo dos educadores especializados em âmbito penitenciário. Neste sentido, é um dever ético clarificar previamente a nossa posição no contexto deste quadro teórico. O segundo elemento está relacionado com o âmbito no qual se desenvolve o trabalho dos educadores, neste caso um contexto institucionalizado e com

características próprias, como é a penitenciária. Terceiro, as características dos usuários destes serviços. Adoptamos o termo anglo-saxónico de usuário, porque parece representar uma alternativa válida em relação à visão do recluso como um paciente. Na nossa perspectiva, o usuário é uma pessoa activa que apresenta uma problemática determinada, interesses/necessidades concretas e, supostamente, conhecimentos e características culturais que lhe permitem construir uma visão da realidade – visão essa que, eventualmente, o levou a uma forma qualquer de delinquência. O conjunto dinâmico destes elementos aspira, no fundo, a criar uma proposta de formação para educadores sociais especializados – uma formação inicial e permanente que parte da reflexão sobre a prática profissional. Vejamos, pois, cada um destes elementos.

2. Sobre o conceito de Pedagogia Social

Na sua recente mas já clássica obra, Quintana define a Pedagogia Social como "a ciência da educação social dirigida a indivíduos e grupos, que se centra nos problemas humano-sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas" (1988, p. 25). Esta concepção binária que o autor nos indica dá-nos algumas pistas para nos situarmos no terreno da Pedagogia Social.

Em primeiro lugar, convém realçar que se trata de uma acção que se concretiza a partir de concepções educativas. A Pedagogia Social preocupa-se em abordar os problemas desde uma óptica concreta (a educativa) e fá-lo em colaboração com conhecimentos de outras fontes, sem nenhum desejo expansionista que expulse outros profissionais do seu campo natural de trabalho, o que, seguramente, não é recíproco noutros campos disciplinares.

O segundo aspecto que queremos sublinhar desta definição refere-se à ênfase nos problemas humano-sociais, que está na origem da própria Pedagogia Social, como muito bem investigou Quintana ao estudar os seus antecedentes históricos. Desta forma, aquilo que hoje conhecemos como Educação Social ou Pedagogia Social surge com a Revolução Industrial, e com os problemas de desestruturação social e pessoal que a acompanham. A Pedagogia Social, como a Sociologia ou outras Ciências Sociais, aparece no momento em que o clima social, histórico e intelectual (Tezanos, 1990)

determinam a necessidade de dar respostas originais a certos problemas sociais, que surgem no contexto de uma sociedade cada vez mais complexa. É precisamente este aumento de complexidade que acaba por influenciar a exclusão crescente de actores e sectores sociais, em relação a formas de vida que a ideologia dominante entende representarem o paradigma da normalidade.

O facto de os percursores ou os autores actuais da Pedagogia Social colocarem esta questão como um acto de beneficência e não como o desenvolvimento/aprofundamento dos direitos legítimos das pessoas é algo que tem uma importância significativa, mas que não é objecto deste artigo. Aqui apenas queremos enfatizar que essa reflexão pedagógica existe, sendo útil para aprofundar determinadas linhas de raciocínio.

Um dos autores que, em Espanha, mais avançou no desenvolvimento de um estatuto epistemológico para a Pedagogia Social é Juan Sáez. Para este investigador da Universidade de Múrcia há uma série de pontos que podem caracterizar o campo. Antes de mais, estabelece uma diferenciação entre a investigação científica em Pedagogia Social, o seu ensino e a inovação, esta última entendida como um saber que muda e que se vai desenvolvendo a partir de uma base constituída por factores endógenos e exógenos.

Outros pontos importantes que nos permitem caracterizar a Pedagogia Social, no que respeita a uma determinada proposta de formação de educadores, são os seguintes:

- 1) O conhecimento profissional, entendido como as aplicações práticas concretizadas na realidade. Este será um ponto distintivo da proposta que avançaremos mais adiante.
- 2) A realidade do campo de estudo. A construção de uma disciplina – e sobretudo neste caso – sustenta-se nas práticas que realiza. Por isso, podem dar-nos várias pistas para caracterizar o quadro conceptual e epistemológico no qual nos encontramos.
- 3) Esta é uma disciplina em contínua transformação. A Pedagogia Social, como qualquer outro ramo de conhecimento, pertence a um momento histórico concreto, respondendo às necessidades sociais e sofrendo transformações de acordo com as próprias mudanças características da situação histórica.

- 4) Por último e como elemento principal, vem o carácter que outorgamos às suas acções. Neste sentido, entendemos que a Pedagogia Social não é uma intervenção puramente técnica, que tem como finalidade salvar pessoas em situações de risco. Tal como afirma García Roca (1987), a Pedagogia Social assenta na provisionalidade da acção. Assume que a sua finalidade última é o desaparecimento do agente externo, da mesma forma que Habermas (1982) assinala como exemplo o fim da terapia psico-analítica, quando fala das ciências críticas com um objectivo emancipador.

Podemos ainda acrescentar algumas questões que nos ajudam a definir a Pedagogia Social de uma forma alargada, para clarificar melhor a nossa posição neste campo de trabalho. Ao analisar *As fronteiras da Pedagogia Social*, Caride (2005) considera que um dos pontos fundamentais se situa no contexto social e cultural nos quais a Pedagogia Social ganha forma. Assim, qualquer estudo ou consideração sobre o conceito de Pedagogia Social só ganha significado, actualmente, se enquadrado na globalização, entendida como um movimento económico, social e cultural que constrói um conjunto de imagens e visões colectivas, a partir das quais se vislumbram os fenómenos sociais. Ou seja, vemos a realidade em que estamos inseridos a partir de uma globalização que empresta sentidos e significados – muitas vezes de forma infeliz – aos acontecimentos que nos rodeiam.

Mas este contexto também se situa na esfera do trabalho, quando analisado a um nível mais concreto: neste caso, a prisão entendida como um espaço no qual um profissional concreto desenvolve o seu trabalho. As linhas que se seguem tentam dar resposta a algumas destas questões. De facto, quando Saez (1997) faz uma revisão cuidada do conceito de Pedagogia Social, abre a possibilidade de defini-lo a partir das respostas às perguntas que se seguem: o que fazem os educadores sociais nos seus lugares de trabalho? Como o fazem? Que tipo de conhecimentos se vão produzindo? Mais adiante vamos preocupar-nos de forma detalhada com estes e outros elementos relativos à formação. Mas, por agora, basta dizer que a caracterização da Pedagogia Social tem muito que ver com as acções dos profissionais que trabalham nesse contexto. A Pedagogia Social constrói-se a

partir das práticas – de trabalho e formação – que desenvolvem os educadores sociais. É precisamente este facto que nos conduz à importância da formação permanente, numa perspectiva que forçosamente tem que considerar a reflexão dos profissionais sobre as suas próprias práticas, como um ponto fundamental.

Finalmente, interessa-nos a concepção de Petrus (1997), da educação social como uma acção sobre a inadaptação social, que mencionamos aqui porque nos ajuda a construir um estatuto epistemológico e profissional da Pedagogia Social. De facto, seguindo o raciocínio de Petrus, introduz-se um elemento ético de grande importância: "a educação social, para além de solucionar determinados problemas próprios da inadaptação, tem duas funções não menos importantes: primeira, desenvolver e promover a qualidade de vida de todos os cidadãos; segunda, adoptar e aplicar estratégias de prevenção das causas dos desequilíbrios sociais" (Petrus, 1997, p. 27). Portanto, devemos concretizar práticas educativas cuja finalidade seja a prevenção e a ajuda ao crescimento pessoal e social.

Com estes argumentos, pensamos que deixámos claro qual é o nosso conceito de Pedagogia Social, que claramente se afasta de perspectivas altruistas ou assistencialistas. Esta nossa posição será decisiva quando falarmos da formação de educadores, bem como na tarefa que iniciamos de seguida: descrever o âmbito e os usuários que estão na base do trabalho desses educadores.

3. Algumas questões sobre a prisão e a inadaptação social

A população reclusa duplicou nos últimos anos, no contexto da União Europeia. Em concreto, no período que vai de 1983 a 1992, aumentou mais de 50% em países como a Grécia, Espanha, Portugal ou Países Baixos (Jean, 1996).

Se tivéssemos que procurar algumas causas para este aumento, uma de que nos poderíamos socorrer refere-se, em nossa opinião, à crescente repressão da diferença. Valverde distingue de forma clara um delinvente de um inadaptado e insiste em que o conceito de delinvente permite "incorporar ao conceito de inadaptação social os efeitos da institucionalização repressiva da resposta social sobre o comportamento discrepante do inadaptado" (1988, p. 29).

Nesta perspectiva poderíamos ainda defender que a prisão não é mais do que uma resposta repressiva do Estado face aos estratos sociais mais atacados pela crise, precisamente aqueles aos quais as estruturas do Estado de Bem-Estar não conseguem dar resposta. O mais preocupante do caso não é o facto em si, mas sim a posição de considerar todas as pessoas diferentes como inadaptados sociais, inclusivamente procurando-se as raízes genéticas da sua conduta. Neste sentido, foi já desde o século XIX que se realizaram estudos sobre a personalidade criminosa, nalguns casos tentando descobrir se o cérebro dos delinquentes era diferente do das outras pessoas. Estas investigações são elucidativas em relação aos esforços do passado, mas também em relação às tendências do presente.

Por exemplo, Lewontin, Rose e Kamin (1996) apresentam-nos investigações sobre o cérebro de delinquentes e outros inadaptados, com o claro objectivo de rotulá-los como geneticamente diferentes e insistindo em que a inadaptação, a delinquência ou os traços criminosos se transmitem geneticamente. O que mais nos preocupa é que determinados elementos da realidade social foram biologizados e psicologizados. Mais ainda: estas ideias tiveram uma aceitação generalizada não só do público em geral, mas também de sectores importantes da comunidade científica, que legitimaram a defesa de determinadas posições ideológicas e políticas, que justificam a intolerância e situações repressivas. O exemplo que estes autores utilizam sobre os estudos de Q.I. como uma categoria ordenadora da sociedade é muito ilustrativa neste sentido.

Outras tendências actuais são também significativas, sobretudo quando consideram que as causas que têm uma origem social – a pobreza, a marginalização ou o desemprego – não são elementos constitutivos das situações de exclusão social.

Contra estas tendências preocupantes, queremos reatçar que a estrutura social vai criando diversos grupos de marginalizados. O Estado, os governos e os poderes estabelecidos não podem ou não querem dar respostas eficazes em relação a este cenário, parcialmente porque isso suporia desculpabilizar o indivíduo e culpabilizar a própria estrutura social; teríamos de aceitar que a nossa sociedade está submetida a diferenças estruturais que são difíceis de reconhecer e justificar, a partir das esferas ideológicas em que se move o pensamento dominante.

Qual é a solução que se adopta? Afirmar que as sociedades estão bem construídas, mas que há grupos que não aproveitam as oportunidades que se lhes oferecem. Além disso, esses grupos são deficientes ou afastam-se perigosamente da normalidade e a sua deficiência é genética.

É contra esta linha da culpabilização pessoal e colectiva que temos que procurar alternativas. Por exemplo, Hulsman e Bernat (1984) defendem uma teoria abolicionista do sistema penal, baseando-se numa série de constructos. De entre eles, sublinhamos que o sistema penal é um mal social que, longe de resolver os problemas para os quais se criou, tem vindo a criar outros novos. É uma máquina burocrática que assume um papel de redução e de rotulagem dos problemas humanos. Não se diferenciam as condições sociais ou contextuais que determinaram certas acções. A ocupação de uma casa vazia, por parte de uma família que não tem onde viver, converte-se num delito contra os direitos de propriedade; a especulação imobiliária não. Da mesma forma, os acontecimentos punem-se numa posição de distanciamento do sujeito que os julga, das situações de vida de quem os cometeu e a partir de diversos estereótipos sociais, que são os dominantes. Recorde-se a trama de *Os Miseráveis* de Vitor Hugo.

A justiça, portanto, não é igual para todos. Cada sociedade, em cada momento concreto, encontra os seus recursos conceptuais e físicos que lhe permitem isolar os sujeitos que perturbam a ordem dominante, que curiosamente costumam pertencer aos grupos que não ostentam nenhum poder na sociedade. Este isolamento produz-se nas chamadas instituições totais que, como é o caso da prisão, marginalizam os usuários, os impedem de ter relações inter-pessoais ricas e maduras e não permitem que essas mesmas relações se desenvolvam no seu ambiente natural (Hulsman e Bernat, 1984; Quintana, 1988).

E tudo isto se justifica, como temos vindo a defender, segundo o princípio de que estamos perante uma série de inadaptados sociais, o que configura o recurso conceptual de isolamento que se desenvolveu na vida moderna. Trata-se de pessoas que não sabem ou não podem adaptar-se ao progresso e às normas da vida civilizada.

O inadaptado define-se como o "sujeito que não só se encontra à margem da normalidade como, além disso, manifesta um comportamento discrepante em relação às características comportamentais consideradas

normais num determinado contexto" (Valverde, 1988, p. 25). Assim, a categoria definidora da inadaptação social é, antes de mais, cultural e supõe quantificar o sujeito numa perspectiva estatística, afastando-o da singularidade que tem como pessoa. A inadaptação é um rótulo que situa as pessoas ou os colectivos numa determinada posição social. Como indica o próprio Valverde, quando os indicadores quantitativos afectam determinados valores, convertem-se em qualitativos, agindo em defesa das normas vigentes, transformados em leis ou em teorias científicas.

A definição de conduta de delito de Garrido Genovés pode ser uma boa amostra do carácter cultural e histórico que pretendemos exprimir: "A maioria das condutas de delito tomam a forma de conduta aquisitiva, violenta ou sexual, que pode atribuir-se razoavelmente a motivos humanos básicos e universais. Distingue-se da conduta de não delito pelo facto de que é proibida pelas leis penais e porque geralmente vai contra os costumes locais" (1993, p. 17).

Desta forma, o que encontramos neste cenário é o discurso da homogeneização, da responsabilidade pessoal e da culpabilização da conduta diferente. Não que qualquer conduta diferente seja respeitável por si mesma, mas é necessário ir desde o ponto de vista do sujeito individual em direcção à análise das condições de vida da pessoa que apresenta determinadas condutas anti-sociais. Ao conceito de inadaptação devemos contrapor o de exclusão social, como um mecanismo que nos permite insistir na responsabilidade da estrutura social no abandono de determinados sectores sociais – os mais desfavorecidos –, em relação aos benefícios do progresso e de um desenvolvimento equilibrado e sustentável para todos. Novamente citamos Valverde: "a democracia, de facto ainda não de direito, não afecta todos por igual [...] as instituições sociais não colocam a mesma ênfase em proteger os direitos dos mais frágeis do que em exigir-lhes o cumprimento dos seus deveres. Por isso, por exemplo, é mais fácil encontrar crianças sem escola do que delinquentes sem prisões" (1988, p. 48).

É frequente a utilização de mecanismos de controlo social e o julgamento de um delincente converte-se num diagnóstico do desvio e na elaboração do seu tratamento – o encarceramento – para dar resposta a esse diagnóstico. Diz-se que os delinquentes "pelo facto de o serem, são incapazes, anormais e, portanto, perigosos para a sociedade que, em

consequência, tem que reagir face aos mesmos mediante a adopção de medidas terapêuticas" (González e Zorrilla in Valverde, 1988, p. 55). E o terapêutico só pode entender-se num ponto de vista clínico por oposição ao educativo, tal como o entendemos. Isto leva a que se definam uma série de características de personalidade para o delincente, segundo a perspectiva de que se intervém judicialmente contra ele quando põe em perigo a ordem social e não quando é agredido por ela.

Retomando o nosso raciocínio anterior, tudo isto ocorre segundo a perspectiva de que a pessoa inadaptada, antecâmara do delincente, apresenta algumas das seguintes características, por exemplo no campo cognitivo: baixo nível de inteligência, baixo rendimento escolar, dificuldades de aprendizagem, défices perceptivos e linguísticos, etc. Se analisarmos estas questões, voltamos a encontrar a dicotomia entre a homogeneização e a diferença, ou entre a diferença e a rotulagem como deficiência. Um exemplo claro está na representação do povo cigano, no âmbito do imaginário colectivo que o apresenta socialmente como delincente em potência, porque os ciganos criam e defendem uma identidade cultural e formas de subsistência diferentes, em relação às que correspondem à homogeneização social e ao modelo de vida dominante.

Por outro lado, não estamos de acordo com as teorias científicas que nos pretendem apresentar os inadaptados como pessoas com um baixo nível de inteligência. O analfabetismo e a capacidade de ler a realidade circundante são elementos que podem funcionar como estigmatizações pessoais e como consequência de uma determinada política social. Esta fundamenta-se e resulta na exclusão de sectores cada vez mais maiores da população, em relação ao desenvolvimento pessoal e social a que, como cidadãos, temos direito.

Finalmente, a terminar esta secção, gostaríamos de considerar a necessidade de adoptar atitudes holísticas, que permitam estudar o indivíduo na sua situação contextual e julgar a partir desta postura que seria, por exemplo, a biografia pessoal de cada um. Uma biografia que nos permita conhecer o perfil destas pessoas: quase ninguém assume a condição de excluído social e chega à delinquência por vocação, mas apenas porque as condições de vida e do seu ambiente o empurraram nessa direcção. Desta forma, pensamos que deveria levar-se em linha de conta: i) o contexto de

socialização da pessoa, o meio onde leva a cabo a sua vida quotidiana; ii) o espaço onde se produzem e desenvolvem as suas relações inter-pessoais; e iii) a forma específica em que os conflitos se institucionalizam numa determinada formação social. Para além disto, esta biografia permite identificar uma metodologia para a Pedagogia Social, bem como aceder a formas de conhecimento profissional que nos ajudam a construir e reconstruir o campo conceptual e prático do ramo.

4. Uma visão a partir da comunidade

A proposta de Petrus para assumir uma visão comunitária da pedagogia penitenciária é, no nosso ponto de vista, fundamental e sobre ela vamos deter-nos brevemente.

O autor parte do Artº 25 da Constituição Espanhola de 1978, segundo o qual "as penas privativas de liberdade e as medidas de segurança estarão orientadas em direcção à reeducação e à reinserção social". Isto implica uma determinada visão da política social que prima por acções tendentes à socialização e não à repressão. É nisto que se fundamenta um modelo comunitário que quer alcançar os seguintes objectivos: i) um comportamento que suponha uma qualidade de vida normal; ii) uma transformação na maneira de ver e entender a realidade circundante; iii) conhecimentos sociais mínimos; iv) esquemas mentais que se traduzam em papéis normalizados; v) atitudes básicas de socialização. Estes objectivos, por sua vez, destinam-se a: a) assumir os esquemas normativos e valorativos do grupo; b) adquirir a cultura ou culturas predominantes na sociedade; c) adquirir hábitos de conduta normalizados; d) compreender os códigos que fundamentam as relações dentro dos grupos sociais; e) facilitar a participação nos bens dos grupos; f) possibilitar uma actividade profissional; e g) compreender a racionalidade das medidas adoptadas.

Mesmo que algumas das posições aqui defendidas pareçam implicar um retorno à culpabilização do sujeito face à sociedade, pensamos que a proposta e os princípios que o autor apresenta são mais relevantes do que a preocupação tecnológica que guia outras intervenções educativas em âmbitos penitenciários, como a que nos indicam Lorenzo, Rodríguez e Santos (1996), preocupados com o rigor de avaliação das intervenções e não com a

relevância que essas actuações possam ter para os sujeitos. De qualquer modo, nas propostas recolhidas pelo professor Petrus está implícita uma importante contradição entre o carácter normalizador que pode ter uma intervenção de acordo com estes princípios e o parecer de que algumas condutas que a sociedade considera desviadas ou anormais são-no apenas na medida em que são diferentes das aceites habitualmente. Se bem que esta questão tão sugestiva ultrapasse os limites deste artigo debruçar-nos-emos sobre ela mais adiante.

Dos dezasseis princípios de Petrus, vamos comentar apenas dois. Em primeiro lugar, a retenção e a custódia não devem ser prioritários em relação à reeducação e à reinserção social, ou seja, deve-se potenciar a situação contrária em relação àquela em que nos encontramos. Parece-nos fundamental que toda a acção educativa suponha a reconstrução e recriação da experiência vivida, para compreender os motivos que levaram os sujeitos a uma determinada situação. Contrariamente às posições "psicologistas" que apenas procuram a transformação das condutas, parece-nos fundamental que os sujeitos possam ganhar consciência da sua situação na realidade, e compreendam uma estrutura social que é manifestamente complexa.

Isto não se resolve exclusivamente a partir de uma perspectiva educativa. As acções educativas têm aqui o seu lugar e os educadores determinadas funções, mas é evidente que sem uma transformação holística da realidade social não poderemos resolver estes problemas. Por outro lado, a dificuldade da tarefa não pode servir de pretexto para não se fazer nada. "Resolver e tomar decisões é, quiçá, função do político, mas investigar, deliberar, manifestar e formular soluções é nossa responsabilidade" (Petrus, 1992, p. 71). Só conscientes das nossas limitações podemos realizar esforços para introduzir elementos de mudança, que vão transformando pequenas parcelas da nossa própria vida e ajudam a mudar as dos outros.

O segundo dos dezasseis princípios, que queremos comentar brevemente, refere-se ao acto de rotular. Sobretudo na perspectiva da delinquência juvenil, uma visão comunitária para a acção educativa deve ser sensível às situações sociais que podem levar uma pessoa a cometer delitos. Dificilmente podemos admitir a condenação de um ex-toxicómano por um delito cometido numa data anterior à sua reabilitação e reinserção na sociedade. Rotular, como tão bem é descrito por Apple (1986) no campo

educativo, funciona como uma defesa contra a diferença. É a constatação ideológica mais clara contra a possibilidade da evolução pessoal e social. É a defesa conceptual de um sistema social que se caracteriza por excluir e por culpabilizar pela sua exclusão os próprios excluídos, para continuar a manter a supremacia ideológica que determinou a construção de uma sociedade injusta.

Chegados a este ponto, podemos começar a avançar as nossas propostas para a formação de educadores sociais e de educadores especializados.

5. O educador especializado e o educador social

Violeta Núñez (1993) afirma que a educação especializada em âmbito penitenciário teve a sua origem no final da Segunda Guerra Mundial. Representou o produto da reconversão de educadores de diversas origens, que curiosamente se caracterizavam pelas suas actuações repressivas (como guardas ou vigilantes) e cujo trabalho se passou a centrar nos sujeitos com dificuldades diversas, para tentar integrá-los numa rede social normalizada.

À medida que as contradições sociais se foram agudizando e sobretudo num quadro institucional, "as administrações foram contratando como educadores especializados pessoas, no melhor dos casos, com formação diversa e, no pior, sem formação alguma" (1993, p. 135). Este ponto é importante porque a variedade dos perfis formativos (ou a sua ausência) condicionou de forma significativa a situação destes profissionais. Pelo menos em Espanha, isto fez com que surgisse um problema importante: o do reconhecimento das aprendizagens realizadas ao longo da vida, fora dos contextos institucionais. Este é um aspecto transversal ao campo disciplinar da Pedagogia Social, sobretudo porque o caracterizámos a partir da perspectiva do estatuto e do trabalho dos profissionais envolvidos.

A questão é então a seguinte: ao longo da vida e da carreira profissional de uma quantidade apreciável de pessoas, em espaços diversos, produziram-se processos de formação muito variados, o que nos leva a defender a questão dos saberes e competências adquiridas, através da experiência, como um factor fundamental. De alguma forma, isto tem que ver com a própria construção da Pedagogia Social, num contexto de formação permanente.

Voltando ao tema da formação dos educadores, Ander-Egg transmitiu-nos a imagem de que qualquer pessoa que trabalhasse na acção social teria condições inatas e características que pouco ou nada tinham que ver com os processos de formação. Contra esta ideia, queremos fazer nossas as palavras de Violeta Núñez: "Hoje sabemos que o determinante no profissional é a solvência da sua formação, mesmo quando, evidentemente, a flexibilidade pessoal será de grande ajuda. Mas o que converte o profissional em tal é, sem dúvida, a capacitação para o exercício eficaz da sua tarefa" (1993, p. 137). Portanto, pomos de lado a falácia do super-educador e defendemos a necessidade de uma formação inicial e permanente que prepare o educador para desenvolver uma série de funções. Segundo Petrus (1993) poderíamos resumir os princípios básicos que orientam essa formação, em três pontos: i) detecção e análise das carências e problemas dos sujeitos; ii) acção educativa em função das situações de risco e dos recursos disponíveis; e iii) reencaminhamento claro e coerente dos casos que requerem a acção de outros profissionais qualificados.

Por sua vez, daqui poderíamos derivar quatro funções básicas para essa formação: i) função de relação educativa e reeducativa; ii) promoção de actividades e organização da vida quotidiana; iii) aprendizagem de conteúdos e competências sociais; iv) informação, assessoria e relação com outras instituições ou grupos.

Parece-nos muito feliz a linha de Sáez (1993), quando concebe o processo educativo como um percurso comunicativo, através do qual os sujeitos vão trocando experiências que se referem aos significados acerca das suas preocupações. Esta construção social da realidade coloca-se entre o quadro conceptual sociológico de Berger e Luckman e as propostas Freirianas: aprender a dizer a palavra é um elemento prioritário para ler a realidade e poder situar-se nela. Esta é uma das questões que devemos levar em linha de conta, ao construir uma proposta formativa.

Outra questão refere-se à participação de todos os implicados no processo educativo, o que, de certa forma, é uma consequência do anteriormente exposto. Esta participação supõe a superação da dualidade educador/educando e implica um modelo de relação educativa, no qual o educador e os participantes veem os espaços sociais e educativos de uma determinada forma. Os obstáculos para a concretização deste ponto não se

encontram apenas em posições pedagógicas, mas também nas próprias limitações institucionais de organizações como a prisão ou a escola.

De qualquer das formas, esta é uma situação que deve ser considerada no contexto da perspectiva real do trabalho que o educador realiza, a partir dos conhecimentos que tem e que não são sempre limitados, em condições sociais e institucionais muito restritivas, já que supõem ir contra todas as formas educativas que impliquem a construção de um discurso crítico e libertador. Assim, as nossas propostas devem constantemente procurar espaços institucionais que permitam o seu desenvolvimento, quer se trate de formação inicial ou permanente. A primeira está actualmente em processo de redefinição, em fase de transição, devido à necessidade de uma nova configuração que lhe será dada, na prática, pelo novo espaço educativo Europeu preconizado pela Declaração de Bolonha. Quanto à educação permanente, parece-nos claro que se deve basear em dinâmicas de Investigação-Ação, as mais adequadas para atingir as finalidades indicadas. É a partir destas importantes premissas que podemos passar para as secções seguintes.

6. Uma proposta para a formação inicial

Numa outra publicação (Lucio-Villegas, 1993) já havíamos defendido uma proposta de formação inicial. Gostaríamos de recuperá-la porque nos parece que tem sentido e é coerente com tudo aquilo que dissemos até ao momento. Basicamente seguimos uma metodologia proposta por García Roca (1987), composta pelos seguintes elementos:

- a) *Ver.* Para habilitar os educadores sociais especializados a investigar a realidade, nas suas dimensões psicológicas, sociológicas, económicas e ecológicas. Este "ver" parte da perspectiva das pessoas que vivem as situações concretas e consiste em desenvolver uma perspectiva empática na qual ressaltam a história, a vida e os espaços onde se desenvolve. Desta forma, podem os participantes interpretar os acontecimentos de uma determinada forma, construindo-se o contexto simbólico onde se definem as acções sociais e o contexto linguístico, onde se desenvolvem as inter-relações.

- b) *Julgar.* Adquirir e desenvolver elementos de análise sobre a sociedade e a sua evolução, para poder actuar na sua transformação (e na transformação das pessoas). Julgar implica fazer convergir todos os factores que se encontram à volta da acção social: económicos, jurídicos, políticos e culturais.
- c) *Actuar.* Dominar as bases metodológicas para planificar, organizar a execução e avaliar os planos, programas e acções. Esta actuação deve apresentar uma série de características: i) partir de um saber situado e implicado, capaz de fazer o contraste dos conhecimentos técnicos com aqueles que nascem da percepção das situações; ii) ser guiada a partir das opções e das posições específicas dos actores sociais, de acordo com um componente ético explícito; iii) partir de uma proposta de necessidades sociais que não se concretize unicamente a partir de posições e lógicas hierárquicas.

Em consequência, propomos a definição de uma série de domínios que devem orientar a formação dos educadores sociais especializados:

- a) *Um domínio social.* O educador social deve ter um domínio de competências que o ajudem a estruturar grupos e a facilitar o seu trabalho, primariamente porque trabalha com pessoas. Os grupos estão sujeitos aos fenómenos que a dinâmica de grupos e os conhecimentos de Sociologia e Psicologia ajudam a conhecer e a explicitar facilitando "a integração dos membros, a resolução de conflitos e a orientação da energia grupal em direcção à consecução dos objectivos colectivos" (Becerra, Lucio-Villegas e Tapias, 1989, p. 3).
- b) *Um domínio histórico e situacional.* Este domínio deve fornecer os instrumentos para o conhecimento dos antecedentes e permitir analisar o estado actual da realidade. Por outro lado, a história representa um seguro contra o desânimo, já que nos permite saber como fomos evoluindo. Parece-nos importante que o educador tenha uma série de critérios formados, que lhe possibilitem a análise dos aspectos da realidade que podem influenciar os seus diferentes âmbitos de trabalho.

- c) *Um domínio pedagógico* que permita conhecer os fundamentos conceptuais da disciplina e, por isso, a diversidade de espaços e situações onde se podem desenvolver acções relativas à educação social especializada. No nosso caso concreto, essas acções são encaminhadas para a formação de pessoas que cumprem penas por diversos delitos, já considerando que o objectivo da formação é dotá-los das competências que lhes permitam reintegrar-se numa vida social plena.
- d) *Um domínio para a acção social.* O educador social especializado deve animar a criação e o desenvolvimento de projectos que tenham que ver com o ambiente em que se desenrolam as suas actividades. Para tal deverá considerar o território, a população, as necessidades, os recursos e as metodologias que permitam trabalhar com a comunidade, para que esta adquira um papel de protagonista. Deve ter um conhecimento das metodologias que pode pôr em prática para apoiar o desenvolvimento dos processos de acção social, com a finalidade de colocar a comunidade no centro do protagonismo. Este elemento comunitário é estratégico na nossa proposta, já que o trabalho do educador social nunca se desenvolve no vazio, mas sim inserido numa rede de relações sociais, económicas e culturais que afectam, tanto os educadores como os próprios usuários.
- e) *Um domínio comunitário.* O domínio para a acção social deve ser complementado como um domínio comunitário, que abra portas para a solidariedade e para o desenvolvimento colectivo e social. Consiste, ao fim e ao cabo, em elaborar propostas de mudança, a nível pessoal e colectivo. Temos por objectivo transformar todos os cidadãos em protagonistas das acções de desenvolvimento da sua comunidade. Estes dois domínios estão, assim, claramente relacionados.

Como já indicámos anteriormente, não se pode pensar numa proposta de formação sem imaginar os constrangimentos institucionais das organizações educativas, bem como o carácter repressor e não-reeducador que a prisão adquire nas nossas sociedades. O que nos leva a considerar o carácter contraditório das intervenções educativas: como construir acções

emancipadoras num contexto de alienação? Como edificar práticas educativas transformadoras, que surjam no contexto da educação de adultos, num ambiente institucional caracterizado pela desumanização? Como estar tacticamente dentro e estrategicamente fora? (Mayo, 2003). Não nos esqueçamos que essas mesmas organizações (prisão incluída) não se caracterizam por fomentar uma educação de sentido crítico. Pelo contrário, centram-se muitas vezes na finalidade (às vezes encoberta, outras vezes explícita) da manutenção e do fortalecimento do sistema social e cultural vigente. Evidentemente, esta mensagem crítica e libertadora de uma educação, que ajude ao crescimento pessoal, pode adquirir matizes quase cómicos quando nos referimos a instituições penitenciárias, que parecem ter-se convertido em máquinas de marginalização, ainda que em certos discursos apareçam como espaços de reabilitação e de libertação.

7. Como abordar o desafio da formação permanente

Antes de terminar é importante tecer algumas considerações sobre outro elemento fundamental da formação: a que surge da prática e se converte em educação permanente, partindo da perspectiva dos educadores como profissionais – apesar de que as nossas observações nos indicam que há muitas dificuldades em construir processos formativos com estas características. Mas, insistimos, a Pedagogia Social só pode ser caracterizada num âmbito profissional e de formação.

Tradicionalmente, a educação não foi considerada como uma profissão no mesmo sentido em que eram compreendidas outras como, por exemplo, medicina ou direito. Todos os desenvolvimentos mais recentes são traduções, para o nosso próprio campo, de concepções que se referem a profissionais de outros espaços.

Não obstante, o conceito de profissional pode ser utilizado para conseguir uma aproximação a uma determinada concepção da actividade docente. Com isto queremos encarar o desafio da formação permanente partindo do axioma de que qualquer trabalho, como o educativo, não é uma tarefa mecânica e rotineira. Pelo contrário, é um conjunto de procedimentos e acções que se vai construindo e reconstruindo gradual e constantemente, a partir das nossas práticas e da reflexão sobre as mesmas, o que nos conduz

a uma tradição reconstrutivista-social (Liston e Zeichner, 1993).

Para compreender e colocar em prática uma determinada visão da formação permanente, parece-nos fundamental o esquema reflexivo proposto por Smyth (1991), constituído por quatro passos:

- a) *Descrição*. O que é que faço? A partir da elaboração de um diário reflexivo podemos registar experiências, incidentes críticos, etc., que podem ser analisados e partilhados.
- b) *Inspiração*. Qual é o sentido do ensino e da aprendizagem? Através da descrição das actividades realizadas vão-se construindo teorias locais, que nos permitem avançar explicações sobre a natureza e o contexto do nosso trabalho.
- c) *Confronto*. Como cheguei a ser como sou? A reflexão e a teorização têm um importante componente de transformação. O confronto é, desta forma, uma tentativa de situar o nosso trabalho num contexto cultural, social, político e laboral, e de assumir uma reflexão sobre os pressupostos que subjazem aos métodos e práticas que se realizam no trabalho quotidiano. Em muitas ocasiões, os problemas detectados podem advir do cansaço, ou da falta de tempo para desenvolver uma reflexão sobre as nossas práticas.
- d) *Reconstrução*. Como fazer as coisas de outro modo? Considerando que o ensino e a aprendizagem são mais do que simples procedimentos técnicos, podemos analisar e reflectir sobre as nossas tarefas, e sobretudo imaginar as alternativas para agir de forma diferente.

Não queremos terminar a nossa argumentação aqui, porque poderíamos dar a entender que estamos a defender uma proposta puramente individualista, na qual o educador actua sozinho e algo heroicamente. Nada mais falso. Por isso mesmo quisemos fazer uma breve referência à investigação-ação e à sua capacidade de transformação das nossas práticas, a partir de um trabalho cooperativo com os nossos colegas.

Para isto é fundamental fazer uma breve referência, em primeiro lugar, à utilização da linguagem e dos discursos – principalmente em relação aos discursos colectivos, que numa determinada perspectiva tendem a construir a

crença de que não é possível mudar nada. Aliás, os próprios aspectos que têm que ver com a linguagem, como uma forma de exprimir as visões colectivas da realidade, parecem-nos um tema sobre o qual há que trabalhar.

Em segundo lugar, há que pensar nas mudanças em relação a actividades e práticas que são produto da reflexão, e como se podem partilhar essas mudanças. Seria crucial conseguir que cada participante, numa dada situação, fosse capaz de desenvolver um trabalho cooperativo. Ora, num ambiente social que prima pelo individualismo e pela competitividade, isto corresponde a assumir uma visão claramente diferente das relações sociais. É importante afirmar que estabelecer estas relações cooperativas é efectivamente possível, mesmo num clima social que se caracteriza pela alienação, pela perda da intimidade e destruição da personalidade. Portanto, só podemos considerar que há mudanças quando estas afectam, também, os contextos onde se desenvolvem, construindo e reconstruindo os processos de formação.

8. Conclusão

As relações e a organização social são fundamentais neste caso que apresentámos, e esta reflexão servirá para concluirmos o nosso trabalho. Parece agora muito claro que consideramos a prisão como uma resposta repressiva do Estado, não só para enfrentar condutas anti-sociais mas, sobretudo, para responder a condutas diferentes. Estamos convencidos de que essas condutas representam o produto de uma estrutura social, que reprime o diferente na sua tendência homogeneizante. Essa estrutura social chega inclusivamente a apresentar categorias sociais ordenadoras, ou elementos que derivam de diferenças genéticas precisas e hereditárias. Por outro lado, as condutas anti-sociais surgem, muitas vezes, como as únicas respostas que algumas pessoas podem dar às situações sociais injustas que vivem no seu quotidiano.

Tizio (1997) relembra-nos que a "chamada inadaptação social é uma categoria discursiva que se aplica aos sujeitos que, com os seus actos, são vistos como perturbadores da ordem social e como esta categoria se sustenta no ideal normativo de adaptação" (p. 100). Por isso, a injustiça social aparece-nos com um carácter subjectivo de percepções criadas colectivamente, que

se constituem como o conceito social da normalidade. E não devemos esquecer que é precisamente nessa complexa rede social que os conceitos como educação ou prisão adquirem os seus significados.

Neste sentido, parece difícil elaborar propostas que possam concretizar-se num quadro de liberdade e igualdade, numa instituição que é uma máquina de exclusão social e de destruição da personalidade. No entanto, essa é a nossa responsabilidade ética e moral. Se nos deixamos arrastar pelas limitações que encontramos no nosso trabalho, acabaremos prisioneiros das convenções institucionais, e podemos transformar-nos em simples elos de uma linha de montagem, que funciona numa invenção repressiva e desumanizadora. As propostas de formação que fizemos têm o valor que queiramos dar-lhes no nosso âmbito de trabalho. Estão imbuídas do nosso próprio valor, da nossa capacidade para ir construindo e reconstruindo a nossa realidade, sem sermos escravos nem cúmplices da escravidão de outros. Temos o poder, não apenas como educadores mas também como pessoas, de desbravar caminhos inexplorados que nos conduzam a uma sociedade mais justa. Afinal, esta é outra das grandes finalidades da Pedagogia Social: o carácter que outorga à educação como construtora de um *inédito* viável, que configura um conjunto de outras alternativas para pensar e viver.

Ao falar dos jovens que fracassam na escola e da responsabilidade corporativa que a instituição escolar e os professores têm no abandono destes, Paul Willis (1988) propõe-nos a necessidade de repensar o nosso papel como educadores: que fazer numa manhã de segunda-feira? Ao não enfrentarmos esta contradição inerente à situação institucional na qual desenvolvemos o nosso trabalho, o que fazemos como educadores, as nossas tentativas para construir o inédito possível são vazias.

A questão com que nos deparamos, e que já foi referida de forma sucinta anteriormente, relaciona-se com a consideração da prisão como um instrumento repressor e alienador e nas possibilidades de construir uma proposta educativa (e também social) que tenha um carácter crítico e transformador, podendo este actuar sobre as causas da exclusão.

Cook-Gumperz (1988), quando aborda a criação da escola, em relação com a alfabetização, indica que esta surge como uma estratégia do poder para controlar a potência que, como alternativa social, levava a cabo a

alfabetização popular. Vivemos sempre nesta tensão entre os elementos alternativos de uma proposta educativa transformadora e a dinâmica normalizadora das instituições educativas, o que é também visível nas escolas dentro de prisões. Essa dinâmica normalizadora pode levar-nos, num âmbito penitenciário, a assumir o papel de educador como o de um simples executante de um *currículum* já prescrito e cuja finalidade é a inclusão, e não a reinserção, de um indivíduo na sociedade, sem que tenha tido a possibilidade de construir instrumentos que lhe permitam reflectir sobre as causas da sua própria exclusão.

Nesta linha de ideias, podemos retomar as palavras de Paul Lengrand (1973, p.20) numa perspectiva que nos ajude a saber o que fazer numa manhã de segunda-feira, num contexto marcado pela contradição: "a única coisa útil que pode fazer um educador por outro homem, e concretamente por um adulto, é proporcionar-lhe os instrumentos e colocá-lo em situações em que possa, a partir dos elementos da sua própria condição, do quotidiano das suas experiências, das suas lutas, dos seus êxitos e dos seus fracassos, construir um saber próprio e uma reflexão pessoal e, com um esforço progressivo, conseguir apoderar-se dos elementos da sua personalidade, ocupando as suas dimensões e dando-lhes uma forma e uma expressão".

Esta contradição está firmemente ilustrada pelas palavras de Jonathan Kozol na sua impressionante introdução ao livro *Analfabetos USA* (1990). Diz Kozol: "Numa das suas melhores e mais torturadas obras, William Faulkner conta a história de um proprietário de escravos chamado Sutpen. Depois de vários anos de desespero e de esforço, Sutpen obteve o seu talhão de terra e empregou um grupo de escravos selvagens para que fizessem prosperar a terra negra. O pecado de Sutpen foi não reconhecer o seu filho mulato.

O seu destino foi o mesmo que o de outros homens e nações que não reconhecem os seus filhos. A recusa em reconhecer os nossos filhos e filhas, irmãos, irmãs, vizinhos, os que compartilham a mesma cidade ou os nossos antigos alunos, mas que relegámos ao esquecimento estatístico, acarreta perigos que uma sociedade sã não deve ignorar. A negação social do crime graças ao qual [essa sociedade] vive, demonstra uma inaptidão política e uma traição ética, e além disso um orgulho cívico que precede o desmoronamento" (1990, pp. 14-15). Aqui fica a citação de Kozol; só queríamos acrescentar que, para mudar uma sociedade, para poder reconhecer e reconhecermo-nos em

conjunto com os nossos semelhantes, será necessário edificar uma estrutura social na qual as prisões não sejam uma banalidade da nossa paisagem social.

Referências

- APPLE, Michel W. (1986). *Ideologia y Currículo*. Madrid: Akal.
- BECERRA, Carmen; LUCIO-VILLEGAS, Emílio y PÉREZ Tapias, José L. (1989). *Economía Social y Animación Sociocultural: relevancia de la dinámica de grupos en la educación cooperativa*. Documento mecanografiado.
- CARIDE, José Antonio (2005). *Las Fronteras de la Pedagogía Social*. Barcelona: Gedisa.
- COOK-GUMPERZ, Jenny (ed.) (1988). *La Construcción Social de la Alfabetización*. Barcelona: Paidós.
- GARCIA ROCA, Joaquín (1987). Metodología de la intervención. *Documentación Social*, n. 69, pp. 27-52.
- GARRIDO Genovés, Vicente (1993). *Técnicas de Tratamiento para Delinquentes*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- HABERMAS, Jürgen (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid: Taurus.
- HULSMAN, L. y BERNAT, J. (1984). Fondements et enjeux de la théorie de l'abolition du système pénal. *Revue de l'Université de Bruxelles*, n. 1-3, pp. 297-317.
- JEAN, J.P. (1996). La prisión: máquina para administrar la exclusión. *Página Abierta*, n. 57 (Informe Págs. centrales).
- KOZOL, Jonathan (1990). *Analfabetos USA*. Barcelona: El Roure.
- LENGRAND, Paul (1973). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Teide/UNESCO.
- LEWONTIN, R.C.; ROSE, R. y KAMIN, L. J. (1996). *No Está en los Genes*. Barcelona: Mondadori.
- LITTON, D. y ZEICHNER, K. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Morata.
- LUCIO-VILLEGAS, Emílio (1993). Investigador y educador. En J. Saez (coord.), *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 345-370.
- LUCIO-VILLEGAS, Emílio (1994). Una propuesta de formación de educadores de personas adultas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 9, pp. 79-92.
- MAYO, Peter (2003). *Gramsci, Freire i L'educació de Persones Adultes*. Xàtiva: Edicions del CREC.
- NÚÑEZ, Violeta (1993). El educador especializado. En J. Saez (coord.), *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 125-141.
- PETRUS, Antoni (1992). Hacia una Pedagogía comunitaria de la Pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 7, pp. 63-83.
- PETRUS, Antoni (1993). Educación social y perfil del educador social. En J. Saez (coord.), *El Educador Social*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, pp. 165-214.
- PETRUS, Antoni (1997). Concepto de Educación Social. En A. Petrus (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 9-39.
- QUNITANA, José María (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.
- SAEZ, Juan (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n. 8, pp. 89-105.
- SAEZ, Juan (1997). La construcción de la Pedagogía Social: algunas vías de aproximación. En A. Petrus (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 40-66.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, n. 294, pp. 275-300.
- TEZANOS, José (1990). *La Explicación Sociológica*. Madrid: UNED.
- VALVERDE, Jesús (1988). *El Proceso de Inadaptación Social*. Madrid: Popular.
- TIZIO, Hebe (1997). La categoría "inadaptación social". En A. Petrus (coord.), *Pedagogía Social*. Barcelona: Ariel, pp. 92-102.
- WILLIS, Paul (1988). *Aprendiendo a Trabajar*. Madrid: Akal.

A TRAINING'S PROPOSAL TO EDUCATORS WORK IN JAIL FROM SOCIAL EDUCATION'S POINT OF VIEW

Abstract

In this article the author try to develop one training's proposal for educators from Social Education's perspective. We emphasize our attention about educators work in prison. We make a pathway to rehabilitate measures that we confront to punitive measures. We stress a community view of prison issue. In our opinion, community focus suppose educational focus. After this matters, we develop a proposal to initial' and continuing' training for educators work in this field.

Keywords

Teacher Training; Professionals; Comunity Work

L'ÉDUCATION DES FORMATEURS SPÉCIALISÉS DANS LE DOMAINE PÉNITENTIAIRE D'UN POINT DE VUE DE LA PÉDAGOGIE SOCIALE

Résumé

Dans cet article on a tenté de développer une approche de formation des formateurs spécialisés d'un point de vue de la pédagogie sociale. Le groupe ciblé a été celui des formateurs travaillant dans le domaine pénitentiaire. On fait un exposé des modèles réhabilitants, et on critique les modèles punitifs. Nous proposons une approche communautaire de la prison, axé sur la formation et la prévention. Finalement, nous mettons l'accent sur un modèle de formation initial et continue des formateurs travaillant dans ces domaines.

Mots-clé

Formation des Professeurs; Professionnels; Travail Communautaire

Recebido em Julho/2004

Aceito para publicação em Janeiro/2006

A investigação em "meios de ensino" entre 1950 e 1980: expectativas e resultados

Clara Pereira Coutinho

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Nos anos 50 e 60 o processo de ensino-aprendizagem foi influenciado pelo pensamento behaviorista, teoria psicológica que entendia a aprendizagem como o refinar progressivo das respostas dos sujeitos a estímulos instrutivos externos. Na busca de uma teoria científica da instrução reconheceu-se aos então novos "meios" tecnológicos a função de estimulação adicional e motivação dos alunos, desenvolvendo-se um enorme volume de investigação empírica analisando o papel dos "meios de ensino" no processo de ensino e aprendizagem. Neste artigo serão apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram a pesquisa empírica desenvolvida no âmbito da Tecnologia Educativa (TE) no período compreendido entre as décadas de 50 e 80; discutidos e questionados serão também os resultados obtidos, bem como as limitações de mais de duas décadas de pesquisa empírica que marcaram decisivamente o rumo da investigação neste jovem domínio científico.

Palavras-chave

Tecnologia Educativa; Aprendizagem; Behaviorismo; Investigação

1. Introdução

À semelhança do ocorrido noutros domínios e áreas do saber também no campo da educação se verificaram períodos de grande convulsão que marcaram decisivamente a sua evolução histórica. A este respeito, considera Ashby (1967) terem existido quatro "grandes momentos" ou "revoluções"

decisivas. A primeira teria ocorrido quando a tarefa de educar deixou de ser feita em casa pelos pais e passou para a escola e para os professores. A segunda coincidiria com a adopção da palavra escrita como alternativa à oralidade na instrução, e a terceira com a invenção da imprensa que instituiu o livro como o centro de todo o processo instrutivo. Por fim, a quarta revolução teria a ver, na perspectiva do autor, com o desenvolvimento da electrónica, ou seja, com o aparecimento do rádio, televisão, gravadores e sobretudo com os computadores, cuja aplicação ao campo educativo levantava fortes expectativas no sentido de resolver a "crise de confiança" no sistema escolar que há muito se vinha sentindo e cujo suporte teórico se encontrava num conjunto de teorias que Yves Bertrand apelida de "Tecnológicas" e que, a partir dos anos 60 "(...) anunciam uma revolução na educação, a revolução da tecnologia" (Bertrand, 1991: 80).

Como seria de prever, também a escola foi influenciada pelo signo do paradigma "tecnológico" quer a nível de finalidades e objectivos expressos nos *currículos*, quer a nível de metodologias, estratégias e novos recursos (Pereira, 1993), materializando-se aos poucos nos chamados "objectos técnicos" que se foram progressivamente introduzindo nas nossas salas de aula: o retroprojector, o projector de diapositivos, o áudio-gravador, o vídeo, e mais tarde o computador (Moderno, 1992; Silva, 1998). É precisamente neste contexto geral que emerge como campo de estudo e disciplina académica o que hoje designamos por Tecnologia Educativa (TE) e que nos Estados Unidos da América começa a tomar corpo a partir do início dos anos quarenta (Ely & Plomp, 1996; Thompson, Simonson & Hargrave, 1996).

Serão contudo os anos cinquenta o palco das verdadeiras "mudanças transcendentais" a que alude Pons (1994), já que é a partir de então que o desenvolvimento da TE como campo de estudo e investigação se vai processar de forma contínua e sustentada como resultado da fortíssima influência conceptual de três correntes teóricas cujos contributos irão marcar, de forma definitiva, a essência e o rumo do domínio a partir de então: referimo-nos às Teorias da Comunicação, à Teoria Geral de Sistemas e às então tanto na moda, teorias de aprendizagem behavioristas ou condutistas (Blanco & Silva, 1993; Moderno, 1992; Silva, 1998; Coutinho, 2005).

2. O behaviorismo

Enquanto teoria de aprendizagem, o behaviorismo¹ (de *behavior*, em português "comportamento", "conduta") defende o princípio de que o processo de instrução deve ser concebido por forma a desencadear no aprendiz acções/comportamentos observáveis e quantificáveis (Thompson *et al.*, 1996). Os fundamentos desta teoria podem ser encontrados nos trabalhos de Pavlov na Rússia, nos de Thorndike nos Estados Unidos no início do século XX, e ainda no pensamento de Ralph Tyler que introduziu pela primeira vez o conceito de "objectivos educacionais" que deveriam especificar o tipo de comportamento a desenvolver e esperar no aluno no final do processo instrutivo².

Nesse sentido, uma das principais formas de aprendizagem foi estudada pela primeira vez por Pavlov na Rússia e é conhecida por *condicionamento clássico*, verificando-se quando um estímulo incondicionado, associado repetidamente a um estímulo neutro, faz com que este último se torne num estímulo "condicionado" (Coutinho, 2005). Nos EUA, Thorndike desenvolve também um trabalho original sobre um conjunto de leis da aprendizagem das quais se destacam a "lei do efeito", segundo a qual as respostas que originam resultados desejados são mais susceptíveis de se repetirem³.

Estas ideias foram mais tarde retomadas e desenvolvidas por Brutus F. Skinner que tratou pela primeira vez o estudo da aprendizagem como uma ciência empírica e positiva. Acreditando que as concepções relativas aos efeitos do condicionamento que denominou "operante" na aprendizagem dos animais — para o animal fazer o que queremos é preciso reforçar todo o comportamento que se aproxima do desejado — poderiam ser extensíveis à aprendizagem nos seres humanos, Skinner elaborou uma teoria de aprendizagem que ficou conhecida como a "teoria do reforço" e cuja aplicação ao ensino conduziu ao chamado "ensino programado" (Skinner, 1957, 1968).

A "teoria do reforço" parte dos seguintes pressupostos:

- a aprendizagem pode ser definida como uma mudança de comportamento que resulta da associação entre a ocasião em que o comportamento ocorre (estímulo) e o comportamento em si (resposta) — *comportamentalismo* (Burton, Moore & Magliaro, 1996);

- a chave para analisar o comportamento humano reside na observação de ações externas — *objectivismo* (Cooper, 1993);
- os processos mentais internos, se é que existem, não interferem nem causam o comportamento — o *antimentalismo* (Cooper, 1993);
- a aprendizagem não é uma qualidade intrínseca do sujeito mas resulta das experiências que este adquire na interação com o meio ambiente — *ambientalismo* (Cooper, 1993);
- obter conhecimento implica actividade, ou seja, o aprendiz tem de fazer e experimentar por tentativas e erros: "o aprendiz não absorve passivamente o conhecimento do mundo que o rodeia, mas tem de desempenhar um papel activo em todo o processo" (Skinner, 1968: 5);
- a aprendizagem é o produto de conexões entre os estímulos de instrução e as respostas do aluno — *conexionismo* (Vignaux, 1991; Burton *et al.*, 1996);
- há uma relação funcional entre o estímulo que precede a resposta (antecedente), o estímulo que segue a resposta (consequência) e a resposta/comportamento (operante) em si (Cooper, 1993; Burton *et al.*, 1996);
- pelo reforço (imediat) dos comportamentos desejados promovem-se as mudanças de comportamento e a aprendizagem (Skinner, 1968).

O reforço é aspecto nuclear na teoria de instrução de Skinner, porque é com ele que se encoraja a ocorrência dos comportamentos apropriados, e, ao mesmo tempo, se desencorajam as respostas não desejadas (Thompson *et al.*, 1996).

A transferência destes pressupostos para o processo de ensino-aprendizagem resultaram num modelo de ensino em que, tal como comentam Burton *et al.* (1996):

- há uma "ordem natural" nos conteúdos a ensinar que importa sequencializar numa progressão lenta;

- a aprendizagem processa-se passo a passo, à medida que o sujeito vai ultrapassando cada um dos elos das sequências de comportamentos que conduzem ao resultado esperado, começando pelos mais simples até aos mais complexos;
- a cada passo o aluno é convidado a produzir uma resposta e é imediatamente informado da respectiva validade;
- é o "reforço" que permite manter os níveis de expectativa necessários a que o aluno progrida até atingir os padrões do comportamentos mais complexos.

As teorias behavioristas, como seria de esperar, interessaram-se desde logo pelo potencial instrutivo dos "meios" tecnológicos. Baseadas num princípio bastante simples — a um estímulo externo o organismo reage e a aprendizagem nada mais é do que um refinar progressivo das ações do sujeito pelas consequências dos seus actos — os novos "meios" tecnológicos constituam fontes adicionais de estímulos a ministrar ao sujeito. Na busca de uma teoria científica da aprendizagem, acreditou-se que a utilização de diferentes média (televisão, rádio, filmes, laboratórios de línguas), constituiria como que uma solução alternativa capaz de reforçar a eficácia dos sistemas educativos que se ajustava perfeitamente com os postulados das correntes behavioristas tão em voga na época; é neste período que são dados os primeiros passos no *design* de materiais audiovisuais para uso educativo, mas foi sem dúvida a aplicação dos princípios do ensino programado ao ensino assistido por computador (EAC)⁴ que tiveram maior impacto na investigação desenvolvida no domínio da TE⁵ (Rowntree, 1982; Melton, 1990; Gentry, 1991; Soels, Berry, Fullerton & Horn, 1996; Burton *et al.*, 1996; Thompson *et al.*, 1996).

3. A investigação em "meios de ensino"

Os primeiros estudos empíricos que perspectivam os média no processo de ensino aprendizagem situam-se cronologicamente em redor dos anos 20, destacando-se a este nível os trabalhos de Thorndike sobre contagem de palavras em textos escolares (Gallego, 1997); um pouco mais tarde, assiste-se ao emergir de uma indústria do filme educativo em torno da qual se desenvolveram trabalhos de investigação em diversas Universidades

e instituições norte-americanas e que esteve na origem de um movimento que então se denominava o "ensino visual", mais tarde chamado de "audiovisual" e que se popularizou nos EUA desde a década de 50. Nesse movimento — em que se destaca a actividade levada a cabo pelo DAVI (*Department of Audiovisual Instruction*) — a primazia era dada aos equipamentos, acreditando-se que a sua simples introdução na aula seria condição suficiente para a "promoção" do ensino e sua "actualização" (Saettler, 1990).

Na opinião de Escudero (1983) e também de Sancho (1997), foi durante este período em que o behaviorismo norteou o pensamento e a prática da investigação em torno das potencialidades educativas dos recursos ou "meios de ensino" que se desenvolveu o primeiro conjunto de pesquisa empírica sistematizada no domínio científico da Tecnologia Educativa:

Uma intensa actividade de investigação foi realizada para estudar a utilização dos meios de ensino como forma de optimizar a aprendizagem em situações mais ou menos informais. O predomínio dos modelos de "caixa negra" e de desenho instrutivo altamente racionalizado consequente com as propostas psicológicas do condutismo, unido ao importante desenvolvimento da "quinquilharia tecnológica" (televisão, vídeo, computador) favoreceram o aparecimento de um importante volume de investigação que tentava relacionar o "comportamento" de determinados meios em relação a outros. A pergunta chave era "Qual é o meio mais eficaz?" (Sancho, 1997: 36).

A percepção, por parte dos investigadores, de que os aprendizes eram sujeitos que respondiam a estímulos, conduziu à busca intensiva do que seria "o melhor meio" (Clark, 1983, 1984; Clark & Salomon, 1986; Seels *et al.*, 1996), concepção esta que era nutrida com novas expectativas sempre que um "novo meio" era introduzido em ambientes pedagógicos (rádio, televisão, ensino programado, computador, ...) (Blanco & Silva, 1993; Castaño, 1994; Seels *et al.*, 1996; Hannafin *et al.*, 1996). Conduzidas, quase sempre, através de estudos comparativos da eficácia dos "meios" (Salomon & Clark, 1977), a pesquisa centra-se no potencial destes como *variável independente* (VI) e nos resultados de aprendizagem (concretizada na aquisição de conhecimentos ou destrezas) como *variável dependente* (VD), enfatizando-se a comparação do impacto, na aprendizagem, do novo meio (televisão, vídeo, computador) face ao ensino tradicional (com base na oralidade e/ou no livro de texto).

Os estudos que analisam a eficácia dos "meios de ensino", partem, via de regra, dos seguintes pressupostos básicos:

- concebe-se cada meio como uma entidade com determinados atributos estáveis e fixos, e confia-se que a investigação possibilitará identificar os efeitos diferenciais entre meios (medidos por pontuações nos pós-testes) e escolher posteriormente o "mais eficaz" para a aprendizagem (Clark & Salomon, 1986; Schramm, 1977);
- pressupõe-se que as características dos meios facilitam a obtenção de determinados objectivos relativamente a outros, pelo que seria possível identificar quais os meios mais pertinentes para veicular determinados conteúdos curriculares ou para determinadas condições de ensino aprendizagem (Clark & Sugrue, 1988, 1991; Cabero, 1990; Krendl, Ware, Reid & Warren, 1996);
- acredita-se que as conclusões e *apports* da investigação terão consequências imediatas e serão facilmente aplicadas na resolução dos problemas do ensino e da aprendizagem (Thompson *et al.*, 1996; Castaño, 1994).

3.1 Pressupostos teóricos destes estudos

Relativamente aos pressupostos teóricos da investigação desenvolvida nesta procura do melhor meio tecnológico, são referidos, regra geral, três modelos passíveis de orientarem a investigação (Fosnot, 1996; Marqués, 1999):

- *A teoria dos modelos* — com a qual se poderia provar que determinadas condutas-modelo apresentadas por um determinado meio (no caso particular, a televisão) permitiam ser mais facilmente imitadas pelos alunos do que pela sua transmissão por outra qualquer tecnologia;
- *O modelo condutista* — neste caso, o meio era apresentado como um estímulo que se fornecia aos alunos e a investigação consistia em identificar o estímulo mais eficaz. Os trabalhos mais representativos deste modelo seriam o ensino programado e as máquinas de ensinar;

- Os *modelos cibernéticos* — surgidos no início dos anos 70, baseavam-se na tese de que o reforço poderia potenciar a aprendizagem sempre que este se convertesse num conceito significativo para o aluno.

3.2 Aspectos metodológicos

A característica mais relevante da investigação desenvolvida sob o condutismo é a parcialização do objecto de estudo com a maioria dos estudos centrados no meio em si, que funciona como variável independente (o áudio, o cinema, o vídeo, a televisão, o computador), os resultados de aprendizagem funcionando com variável dependente, num processo em que não são tidos em conta as características dos conteúdos, dos sujeitos ou os contextos de utilização (Hannafin *et al.*, 1996; Sancho, 1997; Marquês, 1999). A este respeito, Area (1989) salienta o facto de que,

Na perspectiva da busca do "super-meio", a maioria dos estudos partia do pressuposto teórico de que os meios, de acordo com as suas características tecnológicas e o seu correspondente formato de apresentação de estímulos teriam efeitos diferenciados e invariantes na aprendizagem (Area, 1989: 40).

Falar da pesquisa, neste contexto, exige obrigatoriamente a referência a um modelo metodológico que imperou ao longo de todo o período como se pode verificar nas diversas meta-análises publicadas posteriormente (consultar Krendl *et al.*, 1996: 99 e ss): a análise comparativa de meios. Na perspectiva de Cabero (1990), num ritual que ainda hoje se mantém,

O investigador analisava se os novos meios tecnológicos produziam maior, menor ou igual "quantidade" de aprendizagem relativamente aos seus predecessores ou ao ensino tradicional, entendido este último como a interação professor-aluno com a possível mediação de algum meio como o livro de texto (Cabero, 1990: 526).

Nesse sentido, e segundo o mesmo autor, os estudos encontrados na literatura são do mais variado possível, no que concerne a comparar meios: diapositivos *versus* filmes, transparências *versus* quadro, televisão a preto e branco *versus* a cores, cinema *versus* televisão, imagem fixa *versus* imagem movimentada, computador *versus* ensino tradicional, etc, etc.

Para Krendl *et al.* (1996), os estudos comparativos de meios constituem o melhor exemplo da aplicação da perspectiva técnica da

comunicação à investigação educativa que, de certa forma, adopta como referencial pragmático o modelo de comunicação linear de Shannon & Weaver, ao considerar os meios como veículos de transmissão da informação e não como variáveis que afectam a aprendizagem:

Focaliza-se a atenção no sistema transmissor da informação (meio), presume-se que a eficácia instrutiva do meio permanece constante independentemente do conteúdo ou tipo de aluno, pelo que se assignam sujeitos para condições experimentais em que o mesmo conteúdo de ensino é apresentada por diferentes média. A comparação mais frequente era estabelecida entre o novo meio e o ensino tradicional (Krendl *et al.*, 1996: 97).

Podemos por isso concluir que a maioria das pesquisas empíricas desenvolvidas em TE sob o behaviorismo foram conduzidas sob o *paradigma positivista/quantitativo da investigação* (Bartolomé & Sancho, 1994; Coutinho & Chaves, 2001; Coutinho, 2005), referindo ainda Clark & Snow (1975) a *pouca variedade* dos planos (desenhos) de investigação utilizados, predominando os modelos "clássicos" da *metodologia experimental* (Cabero, 1990; Rivilla, 1995; Clark & Sugrue, 1991; Tellez, 1993; Bartolomé & Sancho, 1994; Coutinho & Chaves, 2001; Coutinho, 2005), *estudos avaliativos* (Clark & Snow, 1975; Thompson *et al.*, 1996) e, ainda, *estudos descritivos*, em especial de tipo "exploratório" ou de "levantamento" (Higgins & Sullivan, 1989; Ponte, 1991; Januszewski *et al.*, 1995), bem como alguns de *análise correlacional* (Bartolomé & Sancho, 1994; Marquês, 1999; Coutinho, 2005).

4. Análise dos Resultados

As conclusões das numerosas revisões e meta-análises realizadas nos anos 70 e 80 (consultar Krendl *et al.*, 1996: 99 e ss) vieram questionar os alicerces teóricos em que se baseara toda esta linha de investigação.

4.1 Qual o meio mais eficaz?

Não foi encontrada nenhuma evidência clara de que um determinado meio fosse superior a outro. De facto, os adjectivos utilizados pelos diversos autores falam por si: os resultados são *contraditórios* (Clark, 1984; Thompson *et al.*, 1996; Cabero, 1990), *ambíguos* (Clark & Snow, 1975), as diferenças encontradas *não são significativas* (Clark, 1984; Cabero, 1990; Clark & Sugrue, 1991). Em suma, "nenhum meio emergiu como sendo

consistentemente melhor ou pior do que outro para transmitir a informação aos alunos" (Krendl *et al.*, 1996: 98).

4.2 Qual a relação entre método de ensino e meios de aprendizagem?

Relativamente a esta questão nada se obteve de muito conclusivo. Ou seja, a investigação realizada veio mostrar que a maioria dos meios pode ser usada eficazmente para apresentar informação com vista à obtenção de objectivos instrutivos (Schramm, 1977) ou ainda que os "(...) os efeitos positivos surgem apenas quando são diferentes professores ou equipas a conceber os programas comparados. Quando é o mesmo professor ou projectista a produzir ambas as lições, a tradicional e a que incorpora os novos média, não se produzem benefícios ou vantagens a favor do novo meio" (Clark, 1984: 3).

4.3 Consequências práticas da investigação

Não será pois de estranhar que os resultados de investigação desenvolvida neste período pouco tenham contribuído no sentido da resolução prática dos problemas educativos. Como salienta Cabero (1990), temos um grande volume de investigação mas qualitativamente temos poucos dados para justificar a introdução e selecção de meios no âmbito do ensino e da aprendizagem. No entanto, apesar de não se ter provado que os média tenham influência directa na aprendizagem (a não ser em áreas disciplinares muito específicas como as Ciências e Línguas Estrangeiras), a verdade é que se verificou que influenciavam o custo e a distribuição de um ensino de qualidade, o que é importante ter em conta "em países que ensaiam proporcionar maiores oportunidades educativas" (Clark, 1984: 4).

4.4 Para que serviu então a investigação realizada?

Não se pense contudo que foram totalmente estéréis os resultados a que conduziu tanta investigação em média; como refere Clark (1984) na citação supra, há que ter também em conta inegáveis benefícios a nível económico e organizacional.

Mesmo ao nível de efeitos sobre a aprendizagem, se é certo que os resultados foram "ténues", ou "pouco conclusivos", mesmo "paradoxais", na prática o que aconteceu é que ficaram muito aquém das enormes expectativas que em torno deles se tinham criado. Quer isto dizer que, também a esse nível (efeitos sobre a aprendizagem), há aspectos positivos a assinalar; Thompson *et al.* (1996: 34) evidenciam-nos na investigação empírica relacionada com a utilização educativa de filmes, e Burton *et al.* (1996: 100) apontam no mesmo sentido no que concerne ao meio televisão, em particular no que este tem a ver com aspectos da chamada "aprendizagem acidental".

Mais importantes, contudo, parecem-nos os resultados da investigação em torno da utilização educativa do computador na modalidade CAI (*Computer Assisted Instruction*); numa ampla revisão de estudos e meta-análises que cobrem o período compreendido entre finais dos anos 60 e o ano de 1985, Emerson & Mosteller (1998), depois de confirmarem aquilo que todos já sabiam — O CAI tradicional conduz a ganhos *muito modestos* no desempenho avaliado em exames de final de curso (Emerson & Mosteller, 1998) —, verificam contudo que havia três aspectos positivos a assinalar na aprendizagem com o computador:

- 1) Em todos os níveis de ensino os alunos que experienciam o CAI tradicional desenvolvem atitudes positivas relativamente ao processo de ensino (e possivelmente também para com o computador);
- 2) Os alunos que recebem ensino CAI dispõem menos tempo na realização da tarefa instrutiva;
- 3) O ensino para a mestria parece ser um método eficaz para o desenvolvimento de programas CAI.

Conclusões algo semelhantes foram verificadas noutros países e contextos de investigação (Fletcher, 1990; Ponte, 1991; Sancho *et al.*, 1998), mas, em nenhum estudo, aparece comprovado o facto de as mudanças produzidas serem devidas a inovações introduzidas na forma de perspectivar a interação docente ou se realmente se devem ao uso da nova ferramenta. Parcas conclusões para tamanhas expectativas, concluem Hannafin *et al.* (1996: 401) e a expressão que usam é deveras expressiva: "Infelizmente, os

resultados destes estudos deixaram-nos com mais perguntas do que com respostas".

5. Principais limitações destes estudos

A falta de resultados positivos substanciais obtidos a partir destes estudos resulta, numa opinião partilhada pela grande maioria dos autores consultados, das limitações tanto metodológicas como conceituais em que se sustentaram.

No referente às limitações metodológicas, são vários os autores que apontam para debilidades metodológicas nestes estudos (Clark & Snow, 1975; Salomon & Clark, 1977; Clark, 1984; Cabero, 1990; Krendl *et al.*, 1996; Reeves, 1995; Burton *et al.*, 1996; Sancho *et al.*, 1998; Coutinho, 2005); as críticas mais sérias focalizam-se no facto de, na investigação comparativa de meios, ser quase inevitável não se confundirem meio, conteúdo e método instrutivo. Regra geral, a introdução de um novo meio tecnológico era acompanhada por alterações nos materiais e mesmo nos conteúdos curriculares; por exemplo, o conteúdo que antes era apresentado pelo meio livro teve de ser redesenhado para se adaptar ao meio televisão, provocando alterações na forma como a informação é apresentada e explorada na sala de aula. Assim sendo, as diferenças emergentes nos grupos experimentais podem ser atribuídas a diferenças na apresentação dos conteúdos, a diferenças nos métodos, mais até do que a diferenças na eficácia transmissora do meio em si (Krendl *et al.*, 1996).

Por outro lado, nem sempre o desenho metodológico de muitos destes estudos foi feito com o rigor que exige a preparação de um verdadeiro plano experimental; numa revisão efectuada aos planos metodológicos mais utilizados pelos investigadores norte-americanos no período compreendido entre 1970-1975 (e publicados na revista mais conceituada de então, a *Audio Visual Communication Review*), Clark & Snow (1975) chegaram às seguintes conclusões:

O problema mais comum na maioria dos estudos analisados foi o de confiarem em planos pré-experimentais, i.e. planos one shot case study (de grupo único só com pós teste) ou de grupos estáticos (dois grupos intactos em que um apenas recebe o tratamento experimental). Nos diversos estudos usando este desenho, nenhum contemplava atribuição aleatória dos sujeitos (ou unidades como turmas) para os grupos, e poucos utilizavam grupos de controlo para as

comparações. (...) Uma vez que são conhecidas as fontes de invalidade nos planos pré-experimentais não nos atrevemos a comentar os problemas de interpretação que colocam (Clark & Snow, 1975: 377-378).

Outro aspecto a considerar, na opinião de Cabero (1990), tem a ver com o facto de os resultados destes estudos nem sempre terem sido bem interpretados; ou seja, quando não se verificavam discrepâncias entre os meios contrastados, concluía-se que eram igualmente eficazes para favorecer a aprendizagem. Não seria mais pertinente que, em vez de se concluir que os meios são igualmente eficazes, o investigador se questionasse se os alunos aprenderam alguma coisa com algum deles?

Para Clark (1984), outro aspecto a ter em conta deriva do facto de o modelo comparativo ser incapaz de controlar o efeito "novidade" que sempre acompanha a introdução de um novo meio no processo de ensino-aprendizagem. E argumenta defendendo que a novidade de se trabalhar com um computador pode motivar mais determinados alunos para aprender, independentemente das características do meio em si, pelo que os efeitos positivos detectados podem ser mais fruto do efeito novidade do que da eficácia do sistema transmissor da informação. No entanto, também a investigação pode comprovar que os efeitos positivos do factor "novidade", associados aos novos meios, tendem a diminuir em função do tempo (Cabero, 1990; Castaño, 1994).

Para além das limitações metodológicas, insuficiências no marco conceptual são igualmente apontadas. Thompson *et al.* (1996: 19) falam em "questões de investigação desapropriadas", ou seja, em problemas conceptualmente mal definidos; Escudero (1983: 100) salienta a falta de cobertura teórica de muitos desses estudos, e insiste na "necessidade de se amparar teoricamente a investigação sobre "meios de ensino", clarificando contextos de justificação de hipóteses e variáveis submetidas a experimentação"; Cabero (1990: 523) atribui o estado que rotula de "marginalização" ao facto de muita investigação se ter baseado no simples "conhecimento instrumental" da utilização dos meios tecnológicos; para Castaño (1994: 291) as limitações conceptuais resultam do "enorme poder" atribuído ao meio que, desarticulado de um projecto curricular, perde todo e qualquer sentido.

Em suma, digamos que o principal erro cometido neste tipo de investigação tem a ver com o facto de, nos planos de investigação, não serem contempladas as variáveis que determinam os produtos (cognitivos ou outros) resultantes da interacção com o meio, como sejam: o professor, o aluno, o contexto, os conteúdos e as estratégias de ensino utilizadas no processo. Dito de outro modo, os pressupostos de que partem estes estudos,

São excessivamente mecanicistas, ao considerarem a influência unidireccional do meio sobre o sujeito e o carácter passivo deste último. Sabemos que as situações de ensino não são unidireccionais, mas de interacção de muitas variáveis (Cabero, 1990: 527).

Para Salomon & Clark (1977), em vez de se investigar "sobre" meios, investigou-se "com" meios, ou seja, desenvolveu-se uma actividade cujos resultados poderiam eventualmente interessar por razões de ordem administrativa ou logística aos dirigentes educativos, mas não aos professores (Cabero, 1990); a estes últimos, importa é desvendar a configuração interna dos meios, para verificar quais dos seus atributos podem interferir e potenciar a aprendizagem. Isto só acontece se investigarmos sobre os meios e não com os meios de ensino (Salomon & Clark, 1977).

Passar de investigar *com meios* para investigar *sobre meios* equivale a mudar o foco da pesquisa das *questões condutistas ou behavioristas* para as *questões cognitivas*, ou, na opinião de Gallego (1997), aquilo a que se costuma chamar de mudança paradigmática a que tantos outros autores aludem (Clark & Salomon, 1986; Bartolomé & Sancho, 1994; Thompson *et al.*, 1996). Na opinião de Castaño (1994), os primeiros sinais desta viragem situam-se nos meados dos anos 70, momento em que começam a emergir novos enfoques que já não colocam a tónica na eficácia comparativa de tecnologias distintas, antes, assumem que o potencial modelador dos média na aprendizagem não provém da tecnologia (hardware) dos mesmos, estando os seus efeitos condicionados em função da *interacção entre a estrutura simbólica das mensagens, as características cognitivas dos alunos e do contexto em que o aluno trabalha com o meio* (Area, 1989).

Na perspectiva do cognitivismo, existe uma interacção entre os estímulos externos (apresentados por um qualquer meio) e os estímulos internos, ou seja, os processos cognitivos que desencadeiam a aprendizagem: partindo do pressuposto de que "há uma interacção entre os

estímulos externos apresentados por um qualquer meio e os processos cognitivos internos que conduzem à aprendizagem" (Clark & Sugrue, 1991: 328), os investigadores em TE trataram de examinar de que forma elementos específicos de uma mensagem instrutiva poderiam activar processos cognitivos específicos em função do tipo de aluno e da tarefa a realizar.

Para Clark e Sugrue (1991), são dois os aspectos a salientar neste novo paradigma de investigação: a) muda-se o foco da pesquisa de uma concepção de aprendizagem centrada no ensino (no meio, no método) para uma concepção centrada no aluno; b) da perspectiva unidireccional anterior (paradigma de transmissão), passou-se a uma perspectiva recíproca que reconhece a interacção entre os estímulos externos provocados por um qualquer meio e os processos cognitivos internos que apoiam a aprendizagem.

6. Conclusão

Atendendo a que a Tecnologia Educativa tem sido mentora dos processos de inovação na aprendizagem e objecto de investigação nas últimas décadas, é também um facto que é difícil caracterizá-la como domínio de conhecimento cujos limites epistemológicos sejam fáceis de definir e clarificar. Neste artigo procurou-se sistematizar um corpo de investigação empírica importantíssimo que se desenvolveu no domínio da Tecnologia Educativa no período em que o behaviorismo norteou o pensamento e a prática da investigação em educação. Numa primeira fase, procurou-se caracterizar o behaviorismo enquanto teoria psicológica no sentido de justificar como os seus pressupostos teóricos incentivaram intensa actividade de pesquisa empírica centrada na busca daquele que seria o melhor "meio" para otimizar a aprendizagem. Equacionaram-se ainda os pressupostos metodológicos dos estudos conduzidos sob o behaviorismo no sentido de constatar como as debilidades de facto verificadas justificaram, de certa forma, a escassez dos resultados obtidos face às enormes expectativas criadas.

Não se pense contudo que foram estéreis os resultados a que conduziu a investigação de quase três décadas em torno do potencial educativo dos meios de ensino, por duas razões distintas mas

complementares. Por um lado, porque foi neste período que o domínio da TE encontrou aquilo a que costuma chamar o seu "núcleo temático central" que veio a aglutinar a pesquisa desenvolvida neste domínio científico a partir de então, constituindo-se o domínio como um corpo de conhecimentos que os investigadores na área reconheceram como "seu".

Por outro lado, porque essa aprendizagem foi essencial na história do domínio e na evolução conceptual que nele se registou a partir de então, acompanhando a evolução paralela dos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa em educação: os avanços na psicologia cognitiva abriram perspectivas distintas na forma de conceber o processo de ensino-aprendizagem e o cognitivismo constituiu-se uma alternativa ao paradigma educacional suportado pelos pressupostos das teorias behavioristas. Assim sendo, de uma visão puramente instrumental, os "meios de ensino" passaram a ser entendidos como poderosas ferramentas cognitivas destinadas à mediação da comunicação pedagógica. Equacionar influências e interações, singulares e conjuntas, dos meios didácticos nos processos da comunicação pedagógica, passou a representar, se não a totalidade da pesquisa realizada no domínio da TE, certamente uma grande parte do seu "núcleo duro".

Notas

- 1 Por "behaviorismo" entende-se o estudo científico, puramente objectivo, do comportamento humano observável e aprendido por influência de estímulos ambientais. O termo está associado ao nome do psicólogo americano John B. Watson (1878-1958) e em particular ao seu livro *Behaviorism* publicado em 1925, em que o autor, partindo de estudos feitos sobre o comportamento humano, rejeita conceitos como a "mente", "espírito" ou "pessoalidade" por não serem susceptíveis de observação objectiva e mensurável.
- 2 Além de ter sido o primeiro autor a utilizar os termos "objectivos educacionais" e "objectivos comportamentais" para designar produtos da aprendizagem, foi também Ralph Tyler quem estabeleceu as bases da "avaliação formativa" ainda que o termo só se vulgarizasse trinta e cinco anos mais tarde.
- 3 Thorndike concebeu a ideia de que a aprendizagem consistia em estabelecer uma conexão (daí esta teoria ser conhecida por "conexionismo") a nível do sistema nervoso, entre um estímulo e uma resposta que é conseguida através de uma série de tentativas e erros. Enunciou as suas três leis da aprendizagem, baseadas na ideia da associação entre aprendizagem/eforço recompensado, e que são:

- Lei do efeito: a conexão estímulo/resposta é reforçada ou enfraquecida consoante a satisfação, ausência de satisfação ou aborrecimento que acompanha a acção;
 - Lei da frequência: a repetição só resulta em aprendizagem se acompanhada de resultados positivos;
 - Lei da maturidade específica (*readiness*): se o organismo estiver preparado para estabelecer a conexão estímulo/resposta, o resultado será agradável e haverá aprendizagem; caso contrário, o resultado não será agradável e a aprendizagem será inibida (Coutinho, 2005).
- 4 A sigla original norte-americana é CAI — *Computer Assisted Instruction*. Os primeiros programas de software foram concebidos para promover o exercício e a prática — *drill and practice* — e em seguida surgiu o software tutorial que consistia em programas capazes de conduzir os alunos através de uma unidade temática de ensino.
 - 5 É comum na literatura a utilização de expressões diversas para referir a investigação desenvolvida no domínio científico da Tecnologia Educativa: *media research* (Clark, 1984), *research on instructional media* (Clark & Sugrue, 1991), *research on learning with media* (Kozma, 1991), *investigación en medios* (Cabero, 1990; Marqués, 1999), *investigación en medios y materiales de enseñanza* (Castaño, 1994), entre muitas outras. Este facto não deve surpreender e por dois motivos aparentemente contraditórios: se, por um lado, a designação "investigação em meios" pode parecer algo redutora porque incapaz de enquadrar o leque imenso de problemáticas equacionáveis na pesquisa no domínio científico da Tecnologia Educativa, nomeadamente a investigação teórica que, como seria de prever, evoluiu em função das teorias de aprendizagem e das abordagens curriculares dominantes; por outro, tal como opina Marqués (1999), trata-se de uma designação que permitiu enquadrar a grande maioria dos trabalhos realizados ao nível da pesquisa empírica no período sobre o qual incluiu a presente síntese.

Referências

- AREA, Manuel (1980). *Los Medios, los Profesores y el Currículo*. Barcelona: Sendai.
- ASHBY, E. (1967). Machines, understanding, and learning: reflections on technology in Education. *The Graduate Journal*, 7 (2), pp. 359-373.
- BARTOLOMÉ, Antonio & SANCHO, Juana (1994). Sobre el estado de la cuestión de la Investigación en Tecnología Educativa. In J. P. Pons (org.), *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 31-57.
- BERTRAND, Yves (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BLANCO, Elias & SILVA, Bento (1993). Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), pp. 37-55.

- BURTON, John K; MOORE, David & MAGLIARO, Susan (1996). Behaviorism and Instructional Technology. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA.
- CABERO, Julio Almenara (1990). Líneas e Tendencias de Investigación en Medios de Enseñanza. In *El Centro Educativo: Nuevas Perspectivas Organizativas*. GID: Universidad de Sevilla. [online] disponível para download em <http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/4.htm> a 12/03/00.
- CASTAÑO, Carlos (1994). La investigación en medios y materiales de enseñanza. In J. Sancho (coord.), *Para una Tecnología Educativa*. Barcelona: Horsori, pp. 269-295.
- CLARK, Richard (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53 (4), pp. 445-460.
- CLARK, Richard (1984). Future trends in Media Research. *Muestra Internacional del Video Educativo*. Murcia, pp. 1-11.
- CLARK, Richard E. & SUGRUE, Brenda M. (1991). Research on Instructional Media. In G. Anglin (ed.) *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Englewood: Libraries Unlimited, pp. 327-343.
- CLARK, Richard & SALOMON, Gavriel (1986). Media in Teaching. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. London: Collier, MacMillan Pub, pp. 464-478.
- CLARK, Richard & SNOW, Richard (1975). Alternative Designs for Instructional Technology Research. ERIC/AVCR Annual Review Paper, *AV Communication Review*, 23 (4), pp. 373-395.
- COOPER, Peter (1993). Paradigm Shifts in Designed Instruction: From Behaviorism to Cognitivism to Constructivism. *Educational Technology*, 33 (5), pp. 12-20.
- COUTINHO, Clara P. (2005). *Percurso da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: uma Abordagem Temática e Metodológica a Publicações Científicas (1985-2000)*. Série Monografias em Educação. Braga: CIED - IEP. Universidade do Minho.
- COUTINHO, Clara P. & CHAVES, José H. (2001). Investigação em Tecnologia Educativa na Universidade do Minho: uma abordagem temática e metodológica às dissertações de mestrado concluídas nos cursos de mestrado em educação. In A. Estrela & J. Ferreira (org.), *Tecnologias em Educação: Estudos e Investigações, X Colóquio AFIRSE/AIPELF*, pp. 289-302.
- ELY, Donald P. & PLOMP, Tjeerd (1996). *Classic Writings on Instructional Technology*. Englewood, Colorado: Libraries unlimited, Inc..
- EMERSON, John & MOSTELLER, Frederick (1998). Interactive multimedia In College Teaching. Part I: A ten-year review of reviews. In R. Branch & M. A. Fitzgerald (ed.), *Educational Media and Technology Yearbook, 1998*. Englewood, CO: Libraries Unlimited, pp. 43-58.
- ESCUDEIRO, José Manuel (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión e perspectivas actuales. *Enseñanza*, 1, pp. 87-119.
- FLETCHER, J. Dexter (1990). Computer-based Instruction: costs and effectiveness. In A. P. Sage (ed.), *Concise Encyclopedia of Information Processing in Systems and Organizations*. Elmsford, NY: Pergamon Press.
- FOSNOT, Catherine (1996). *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GALLEGO, María Jesus (1997). Cuestiones y polémicas en la investigación sobre medios de enseñanza. In *La Tecnología Educativa en acción* (2ª ed.) Granada: FORCE, Universidad de Granada. [online] disponível para download em http://www.doe.d5.ub.es/te/any97/gallego_force/a 7/04/02.
- GENTRY, Cass (1991). Educational Technology: A Question of Meaning. In G. Anglin (ed.), *Instructional Technology: Past, Present and Future*. Colorado: Englewood Libraries, pp. 1-9.
- HANNAFIN, Michael; HANNAFIN, Kathleen; HOOPER, Simon; RIEBER, Lloyd & KINI, Asit (1996). Research on and Research with Emerging Technologies. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, pp. 378-402.
- HIGGINS, Norman & SULLIVAN, Howard (1989). Perspectives on Educational Technology Research and Development. *Educational Technology Research and Development*, 37 (1), pp. 7-17.
- JANUSZEWSKI, Alan; BERTRUS, Anthony; DYER, Dean; SCHNEIDER, E.; MANGIONE, Melissa & HEWITT, G. (1995). *Understanding the Critics of Educational Technology*. Proceedings of 17th Annual Convention of AECT, Anaheim, CA., pp. 239-245.
- KRENDEL, Kathy; WARE, William; REID, Kim & WARREN, Ron (1996). Learning by other name: communication research traditions in learning and media. In D. Jonassen (ed), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, pp. 93-111.
- KOZMA, Robert (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61 (2), pp. 179-211
- MARQUÊS, Pere G. (1999). *La investigación en Tecnología Educativa*. [online] disponível para download em <http://dewey.uab.es/pmarques> a 10/12/02.
- MELTON, Reginald (1990). The Changing Face of Educational Technology. *Educational Technology*, 30 (9), pp. 26-31.
- MODERNO, António (1992). *A Comunicação Audiovisual no Processo Didáctico: no Ensino, na Formação Profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PEREIRA, Duarte C. (1993). A Tecnologia e a mudança desejável do sistema educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), pp. 19-36.
- PONS, Juan Pablo (1994). Reflexionando sobre la Tecnología Educativa. In J. P. Pons (org.), *La Tecnología Educativa en España*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 19-28.
- PONTE, João P. (1991). Computador como ferramenta: o que diz a investigação. In B. Campos (org.), *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*. Lisboa: Sociedade Portuguesa Ciências da Educação, pp. 417-427.
- REEVES, Thomas (1995). *Questioning the Questions of Instructional Technology Research*. [online] disponível para download em <http://www.hbg.psu.edu/bsed/Intro/docs/dean/February,15,1995 a 20/10/99>.

- RIVILLA, António M. (1995). Investigación em Tecnología Educativa. In J. Rodríguez Diéguez & O. Barrio (org.), *Tecnología Educativa: Nuevas Tecnologías Aplicadas á la Educación*. Alcoy: Editorial Marfil, pp. 497-520.
- ROWNTREE, Derek (1982). *Educational Technology in Curriculum Development*. London: Harper & Row Publishers.
- SAETTLER, Paul (1990). *The Evolution of American Educational Technology*. Englewood: Libraries Unlimited.
- SALOMON, Gabriel & CLARK, Richard (1977). Reexamining the methodology of research on media and technology in education. *Review of Educational Research*, 47, pp. 99-120.
- SANCHO, Juana (1997). La Tecnología Educativa: conceptos, aportaciones y límites. In J. Prats & P. Graells (org.), *Comunicación Educativa y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: editorial Praxis, S.A, pp. 35-55.
- SANCHO, Juana; ALVAREZ, Isabel; BARAJAS, M.; BOSCO, A.; CHRYSOS, A. & FORMOSA, M. (1998). Balances y propuestas sobre líneas de investigación sobre tecnología educativa en España: una agenda provisional. *VI Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa*. [online] disponível para download em <http://www.uil.es/departamentos/didinvt/tecnologiaeducativa/JuanaSancho.html> a 15/11/02.
- SCHRAMM, Wilbur (1977). *Big Media, Little Media*. Beverly Hills: Sage.
- SEELS, Barbara; BERRY, Louis; FULLERTON, Karen & HORN, Laura (1996). Research on Learning from Technology. In D. Jonassen (ed.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA.
- SILVA, Bento D. (1998). *Educação e Comunicação — Uma Análise das Implicações da Utilização do Discurso Audiovisual em Contexto Pedagógico*. Braga: CEEP-IEP. Universidade do Minho.
- SKINNER, Brutus F. (1957). *Science and Human Behaviour*. New York: Macmillan.
- SKINNER, Brutus F. (1968). *The Technology of Teaching*. New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- TELLEZ, Kip (1993). Experimental and quasi-experimental research in technology and teacher education. In H. Waxman & G. Bright (org.), *Approaches to Research on Teacher Education and Technology*. Charlottesville, VA: AACE, pp. 67-78.
- THOMPSON, Ann; SIMONSON, Michael & HARGRAVE, Constance (1996). *Educational Technology: a Review of the Research*. Washington DC: AECT Publications.
- VIGNAUX, Georges (1991). *As Ciências Cognitivas*. Lisboa: Instituto Piaget.

RESEARCH IN INSTRUCTIONAL MEDIA BETWEEN 1950 AND 1980: EXPECTATIONS AND EVIDENCE

Abstract

In the 50 and 60's teaching and learning process has been influenced by behaviorism, a psychological theory that viewed learning as the progressive refinement of student answers do external instructional stimulus. On the search for a scientific theory of instruction it was then recognised that now media could function as additional sources of stimulation and motivation to student learning process; based on those premises developed then an important volume of empirical research on learning with media. In this paper will be presented and analysed the theoretical and methodological referentials of research in the field of Educational Technology under the behaviorism. Evidences of three decades of research that influenced the years to come for this young scientific domain in the social sciences will also be discussed and questioned.

Keywords

Educational Technology; Learning Theories; Behaviorism; Educational Media; Media Research

LA RECHERCHE EN MÉDIA ÉDUCATIFS ENTRE 1950 ET 1980: EXPECTATIVES ET RÉSULTATS

Résumé

Le processus d'enseignement et d'apprentissage dans les années 50 et 60 a été influencé par le conductisme, théorie d'instruction selon laquelle l'apprentissage est comprise comme le raffinement progressif des réponses des sujets à des stimulus extérieurs. Dans la poursuite d'une théorie scientifique de l'instruction on a reconnu aux nouveaux média technologiques la fonction de stimulation et motivation additionales des sujets, ce qui a produit le développement d'un corpus de recherche systématisée sur le rôle des technologies dans le processus instructif. Dans cet article on analysera les fondements théoriques et méthodologiques de la recherche sur les média éducatifs et on problématisera les résultats obtenus en trois décades de recherche éducative.

Mots-clé

Tecnologia Educativa; Teorias d'apprentissage; Conductismo; Média Educatifs; Recherche en média

Recebido em Janeiro/2005

Aceite para publicação em Novembro/2005

leituras



Para uma pedagogia situada e explícita da literacia escolar

Nota de Leitura

Mary J. Schleppegrell (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.

James Paul Gee (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*, Routledge, New York & London.

A ideia de que a pedagogia da literacia deve conduzir os alunos, através da participação em contextos autênticos e significativos de uso de linguagem, à aprendizagem explícita dos instrumentos linguísticos necessários para a aprendizagem e participação social é hoje em dia inquestionável. Assim a concebeu Vygotsky (cf. Vygotsky 1979, 1995), e assim o propõem actualmente muitos investigadores (cf. Cope & Kalantzis 2000), que defendem que a pedagogia da literacia deve estruturar-se (entre outros) em actividades de *prática situada* e de *ensino explícito* da linguagem. Os livros que comento nesta resenha oferecem importantes desenvolvimentos destas duas dimensões pedagógicas centrais.

Com efeito, nas exposições de Mary J. Schleppegrell e de James Paul Gee, é assumida a necessidade de traduzir a pedagogia da literacia em contextos de *prática situada* e de *ensino explícito* da linguagem, mas a tese principal que cada autor defende acaba por fundamentar e desenvolver principalmente um ou outro destes aspectos e/ou por fazê-lo com argumentos de natureza diferente. Na verdade, pode afirmar-se que os enquadramentos teóricos subjacentes aos argumentos destes autores realizam intersecções perfeitas e, nessa medida, estes dois livros emergem como exposições complementares, pelo que o comentário conjunto acaba por ser 'favorável' a ambos: a apresentação independente de cada um implicaria a referência a aspectos referidos mas menos desenvolvidos por cada autor, o que, desta forma, se torna escusado formular.

Tanto Schleppegrell como Gee assumem noções relacionadas com a literacia que se ancoram explicitamente na teoria linguística funcional desenvolvida por Michael Halliday (1994) e nas reflexões que este e outros autores (ex. Halliday 1985, 1993; Halliday & Martin 1993) realizam acerca da linguagem e, mais vastamente, da literacia e da sua aprendizagem em contexto escolar.

Assumem, por exemplo, a noção funcional de *registo*, definido como o conjunto de propriedades linguísticas (léxico-gramaticais e discursivas) que realizam os significados de um contexto de situação específico; assumem a distinção funcional entre registos informais (ou vernaculares) e formais (ou especializados) como realizações linguísticas de diferentes contextos de situação; e assumem a ideia de que a literacia escolar resulta da recontextualização académica de registos formais. Nos seus livros, Schleppegrell e Gee exploram a principal consequência desta última assunção, nomeadamente o facto de a aprendizagem escolar ser essencialmente o processo de aprendizagem das formas léxico-gramaticais e discursivas que acomodam os novos significados, conteúdos e formas de pensar próprios de cada disciplina escolar. Com efeito, as argumentações que desenvolvem acerca da pedagogia da literacia académica referem-se especificamente à aprendizagem da linguagem de disciplinas como as ciências naturais e sociais e a matemática.

Servindo-se dos instrumentos descritivos desenvolvidos pela linguística funcional, Schleppegrell caracteriza linguisticamente a linguagem da escola identificando processos gramaticais recorrentes, de que se destacam a utilização exaustiva da *metáfora gramatical* (que tem no processo da nominalização a manifestação mais relevante) e da recursividade da estrutura interna do grupo nominal, assim como a exploração da posição temática na organização textual. O seguinte exemplo ilustra o uso da nominalização (o sublinhado em 1a), e mostra também como o seu uso está frequentemente associado à estrutura recursiva do grupo nominal (cf. a estrutura interna dos grupos nominais em 1b):

(1a) A *invenção* do telefone causou uma *alteração* na forma de *comunicação*.

(1b) [GN A invenção [GP de [GN o telefone GN]GP]GN] causou [GN uma

alteração [GP em [GN a forma [GP de [GN comunicação GN]GP]GN]GN].

Schleppegrell mostra como estas (e outras) características linguísticas realizam certas propriedades contextuais gerais esperadas nos contextos escolares, nomeadamente: a abstracção e a tecnicidade na representação dos conhecimentos especializados; a opinião autorizada; a densidade informacional e a estruturação oracional e textual. Esta autora contrasta estas propriedades contextuais e linguísticas com as dos registos informais para mostrar que se trata de diferentes realizações linguísticas de diferentes finalidades contextuais em cada um desses registos.

Schleppegrell concretiza esta análise funcional genérica da linguagem escolar em dois capítulos, mostrando como as propriedades léxico-gramaticais e discursivas antes identificadas são funcionais para a realização do género expositivo, próprio do registo científico escolar, e como as mesmas propriedades linguísticas se utilizam no registo académico científico e no registo da disciplina da história para construir os significados esperados, respectivamente, de explicação e de interpretação da experiência.

Na exposição de Gee não se leva a cabo nenhuma análise linguística da linguagem específica da literacia escolar. Na verdade, Gee limita-se a listar algumas das propriedades linguísticas genéricas associadas às variáveis contextuais esperadas em contexto escolar para exemplificar a singularidade e complexidade que lhe atribui face àquilo que chama variedades vernaculares, próprias da interação informal.

Schleppegrell e Gee coincidem em absoluto quando argumentam que o principal desafio colocado pela aprendizagem escolar se localiza precisamente no conjunto de propriedades linguísticas associadas à construção de significados nos registos académicos. Para estes autores, o domínio deste tipo de linguagem é dificultado por duas ordens de razões.

Referem, por um lado, o facto de muitas crianças iniciarem a escolarização sem nenhum tipo de conhecimento implícito dos registos formais por não terem tido experiência no uso dessas formas linguísticas nos seus contextos de socialização primária (especialmente nos contextos social e culturalmente mais afastados da cultura da escola).

Atribuem, por outro lado, a principal responsabilidade da dificuldade no

domínio da literacia escolar ao facto de, neste contexto, não ser dada atenção às propriedades formais dos registos académicos e ao facto de a aprendizagem escolar ser feita com base em textos aleatoriamente simplificados e, por isso mesmo, não adequados à função de transmissão de conhecimento especializado. Ambos referem que as posições teóricas dominantes nas áreas pedagógicas ignoram o papel da linguagem na construção do significado, não reconhecendo, por isso, a existência de uma linguagem própria da literacia escolar, não promovendo, conseqüentemente, a sua aprendizagem, e concedendo atenção exclusiva à transmissão dos conteúdos disciplinares (situação a que Gee muito pertinentemente chama *the content fetish*). Tanto Schleppegrell como Gee denunciam as conseqüências particularmente críticas que este estado de coisas assume para as crianças que não levam para a escola protótipos de linguagem escolar. Gee atribui o chamado *forth-grade slump* (isto é, o insucesso escolar devido à incapacidade de ler para além do sentido literal dos textos mais especializados, que muitos alunos revelam já a partir dos primeiros anos de escolarização) precisamente à ineficácia escolar em iniciar o processo de aquisição da linguagem da literacia académica.

Perante este estado de coisas, Schleppegrell defende a necessidade de proporcionar a todos os alunos a expansão das competências linguísticas com que chegam à escola (essencialmente informais) através da aprendizagem explícita das novas formas léxico-gramaticais e discursivas esperadas nos registos escolares. Trata-se, portanto, da defesa de uma pedagogia que promova a *aprendizagem da linguagem académica* (isto é, o desenvolvimento de um tipo de competência linguística que não poderá ser desenvolvida nos contextos de interação informal). De acordo com a autora, a aprendizagem deste tipo de linguagem é essencial para a *aprendizagem* dos novos conhecimentos disciplinares construídos através dessa linguagem, e, portanto, para o *sucesso escolar*. Além disso, permite o *acesso a e participação* num conjunto amplo de contextos sociais e o *desenvolvimento do sentido crítico*, à medida que se compreende a forma como a linguagem funciona para estabelecer e manter práticas sociais e para fazer prevalecer ideologias dominantes.

Schleppegrell sublinha que o desenvolvimento de um *conhecimento*

explícito da linguagem da literacia académica é igualmente relevante para professores, editores de livros e investigadores interessados no desenvolvimento da literacia em contexto escolar.

De acordo com esta autora, a *aprendizagem explícita* deve desenrolar-se em contextos em que os alunos exploram novos conteúdos académicos em experiências autênticas, significativas e variadas de uso da linguagem em que se constroem esses conteúdos. Só nesse contexto *situado*, argumenta, se configuram oportunidades de utilização funcional das propriedades gramaticais e discursivas adequadas à realização dos conteúdos, tornando assim possível o tipo de interação e assistência que pode promover o entendimento explícito da funcionalidade contextual dessas escolhas linguísticas.

A formulação desta última condição significa que, para Schleppegrell, a necessidade de uma *prática situada* encontra um fundamento claro na teoria linguística funcional e serve a *aprendizagem explícita*, que é o princípio pedagógico que a autora mais enfatiza.

Gee defende essencialmente o mesmo que Schleppegrell acerca da necessidade de promover a *aprendizagem explícita* da linguagem académica ou literacia académica em contextos de prática situada para melhorar a *aprendizagem escolar*, a *participação social* e a *consciência crítica*. No entanto, Gee insiste sobretudo na necessidade de promover 'contextos de prática situada', e essa insistência resulta do conceito de 'literacia' que este autor assume.

Para Gee, a 'literacia' consiste no *domínio de um Discurso* (cf. Gee 1996), que define como um conjunto de competências convencionadas para se assumir e desempenhar adequadamente um determinado tipo de identidade social e cultural. Gee refere a existência de tantos Discursos quantas identidades culturais, pelo que, para este autor, 'literacia' é um conceito plural: há tantas literacias quantos Discursos. Segundo Gee, o conjunto de competências próprias a um determinado Discurso inclui variedades específicas de uso de linguagem, mas implica também modos particulares de agir, interagir e de pensar, bem como atitudes, valores e perspectivas específicas e instrumentos adequados ao desempenho da identidade cultural que lhe está associada. Em conseqüência, este conceito de 'literacia' é mais

amplo que o assumido por Schleppegrell, que identifica 'literacia' com o domínio da linguagem específica da literacia necessária para a acção escolar e social.

Decorrendo da concepção de literacia que assume, Gee entende que os registos académicos que se aprendem na escola fazem parte de *Discursos* particulares intrinsecamente relacionados com determinadas identidades e actividades sócio-culturais. Portanto, para Gee, o domínio da literacia académica traduz-se no domínio dessas identidades culturais. Assim, para este autor, a aquisição da literacia escolar, tal como a de qualquer outra capacidade cultural, deve ser levada a cabo em comunidades de prática (ou *affinity spaces*) que permitam formas adequadas de *apprenticeship* nas identidades culturais implicadas, isto é, que permitam o domínio e a prática da literacia através de actividades e interacções conjuntas com pares ou entidades mais capazes. Estes partilham os seus conhecimentos com os aprendizes e conduzem a sua atenção explicitamente para os aspectos mais importantes não só do uso linguístico específico (em função das necessidades concretas e pontuais desencadeadas pela participação nessa prática de literacia particular) como também para todos os aspectos culturais que conformam as identidades culturais em aprendizagem. Em qualquer circunstância, para Gee (tal como para Schleppegrell), é fundamental que participação e a aprendizagem nestes contextos práticos seja motivadora e levada a cabo num contexto de valorização das variedades informais que as crianças possam trazer dos contextos extra-escolares.

Gee mostra como a teoria da cognição situada fundamenta psicologicamente a sua concepção cultural da pedagogia da literacia, já que, de acordo com esta teoria, a aprendizagem é maximamente eficaz quando os aprendizes são *corporalmente* implicados. Baseando-se nessa teoria, Gee argumenta que a verdadeira aprendizagem acontece quando os aprendizes podem recorrer a registos mentais de experiências concretas (passadas ou propositadamente criadas nas comunidades de prática) que lhes permitam *simular* (isto é, situar) os significados realizados na linguagem, 'autorizando' dessa forma a acção compreensiva e/ou produtiva nos novos contextos de aprendizagem.

Trata-se, portanto, da defesa de uma pedagogia da literacia em que a *prática situada* é claramente o princípio pedagógico central, princípio esse que o autor fundamenta social, cultural e psicologicamente. Nesta concepção pedagógica, a finalidade da *prática situada* é a de proporcionar o domínio de múltiplas identidades culturais, o que inclui necessariamente (embora ultrapassando) o ensino explícito da linguagem da literacia.

Uma das mais-valias do livro de Gee é a concretização da tese que defende através da consideração do processo de aprendizagem dos videojogos (cf. Gee 2004). Num dos capítulos descreve o caso da sua própria aprendizagem de um desses jogos para demonstrar como, não obstante a dimensão, a complexidade e o grau de dificuldade dos videojogos, a aprendizagem que constroem é motivadora e igualmente bem sucedida independentemente de qualquer variável sócio-cultural. Essa aprendizagem é corporizada (os aprendizes são imersos na experiência de mundos virtuais e assumem proactivamente novas identidades); a informação explícita é dada de forma pontual e situada nessa experiência; e a aprendizagem prática desenrola-se em comunidades que extravasam necessariamente a relação individual de um jogador com um jogo em particular. Gee conclui que é por incorporarem estes e outros princípios de aprendizagem (num total de trinta e seis por ele identificados e descritos (cf. Gee 2004)) que os videojogos são mais estimulantes que a escola tradicional.

Embora Gee argumente a favor da necessidade da aprendizagem da linguagem da literacia académica em contextos de prática situada durante a maior parte do livro, chama a atenção para a limitação que o tipo de conhecimento meramente académico, tal como ele se configura nas escolas de hoje, revela na sociedade neo-liberal actual. Gee refere que o sucesso no mundo actual, altamente tecnológico e globalizado, exige a formação de um tipo de identidades projectivas a que Gee chama *portfolio people*, caracterizadas pelo domínio versátil de um conjunto vasto de competências, e que actualmente apenas alguns adquirem em contextos extra-escolares privilegiados. Gee reconhece, por isso mesmo, que o tipo de aprendizagem escolar adequado às exigências modernas, que se traduziria na criação de comunidades de prática em que se adquirem conhecimentos úteis, distribuídos e equitativamente partilhados por todos os alunos, futuros *portfolio people*, só

poderá ser desenvolvido à margem da escola tradicional ou, então, num contexto social e politicamente renovado.

Para terminar, refiro que a leitura destes dois livros foi para mim simultaneamente inquietante e interessante. Inquietante por deixar a descoberto, não tanto a situação pedagógica da escola *tradicional* no nosso país (é do senso comum que não goza de boa saúde), mas sim as dimensões da pedagogia da literacia que haveria que repensar e renovar (desde a concepção de literacia à concepção do objecto de ensino e da forma de ensinar a literacia académica); interessante porque ambos livros indicam caminhos de renovação possíveis e conciliáveis. É, por isso e a meu ver, uma leitura altamente recomendada para quem se interessa por estas questões.

Referências

- COPE, Bill & KALANTZIS, Mary (eds.) (2000). *Multiliteracies*. London: Routledge.
- GEE, James Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies. Ideology in Discourses*. 2ª ed., London: Taylor & Francis.
- GEE, James Paul (2004). *Lo que nos Enseñan los Videojuegos sobre el Aprendizaje y el Alfabetismo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Victoria: Deakin University.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, pp. 93-116.
- HALLIDAY, Michael A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2ª ed. London: Edward Arnold.
- HALLIDAY, Michael A. K. & MARTIN, James (1993). *Writing Science. Literacy and Discursive Power*. London: The Falmer Press.
- VYGOTSKY, Lev (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKY, Lev (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Iris Susana Pires Pereira
Universidade do Minho

dissertações e projectos de investigação



Dissertações de Doutoramento

Mariène Fernandes da Silva e Silva (2005). *A Pragmática Lexicocultural em Educação de Línguas e Culturas: estudo de um caso no contexto escolar português*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras)

Resumo

Este estudo trata da consubstancialidade das componentes língua e cultura no/pelo processo de ensino/aprendizagem em matéria de educação em línguas-culturas.

A investigação, baseando-se no estudo de um caso de francês língua-cultura estrangeira no contexto escolar português, tem por finalidade explorar a possibilidade de assegurar a imbricação dessas componentes no/pelo processo de ensino/aprendizagem correspondente.

Para o efeito, a investigação recorre à abordagem pelas *palavras de carga cultural partilhada* avançada pela Pragmática Lexicocultural, disciplina do domínio da Didactologia das Línguas-Culturas.

A primeira parte desta tese de doutoramento procede ao enquadramento didactológico do assunto; a segunda parte apresenta a pragmática lexicocultural e caracteriza as respectivas categorias de análise; a terceira parte contextualiza a investigação no terreno, descreve a sua execução e analisa os seus resultados.

Os resultados apontam no sentido de que, no terreno, a abordagem do objecto língua-cultura pelas *palavras de carga cultural partilhada* assegura, no que lhe diz respeito, a consubstancialidade das componentes desse objecto no/pelo processo de ensino/aprendizagem correspondente.

Guilherme Rego da Silva (2005). *Modelos de Formação em Administração Educacional: um estudo centrado na realidade portuguesa*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Organização e Administração Escolar)

Resumo

A tese desenvolve um estudo sobre os Modelos de Formação em Administração Educacional, procurando compreender esta área de formação, e de conhecimento, na sua especificidade e na sua diversidade. Focaliza em primeiro plano a realidade portuguesa, analisando as racionalidades e as práticas presentes nos níveis de formação inicial, contínua e pós-graduada. Contendo uma componente diacrónica, presta particular atenção ao período mais recente, correspondendo sensivelmente à última década, e procura fazer uma caracterização da situação actual neste campo, nas suas ambiguidades, mas também nos seus desafios e projectos de futuro.

O trabalho inclui um estudo de caso dedicado à formação em Administração Educacional na Universidade do Minho, tentando, por via de um levantamento mais detalhado, analisar determinados tópicos com incidência local, mas com uma relevância que nos envie ainda além desse contexto.

Mesmo dando centralidade ao estudo da realidade portuguesa, o trabalho faz algum esforço comparativo a nível internacional, quando se entende como vantajoso e exequível, no sentido de diversificar o olhar e aprofundar a análise. Também se procura reconstituir, num enquadramento de interpretação teórica, o processo de construção da Administração Educacional como disciplina académica inscrita no campo das Ciências da Educação; processo de construção múltipla que tem resultado numa evidente diversidade de abordagens e modelos de formação.

Recorre-se a um conjunto diversificado de perspectivas teóricas, com diferentes propostas analíticas: Teorias Organizacionais da Escola, História e Epistemologia da Administração Educacional, Educação Comparada, Teoria da Formação de Adultos, Sociologia Crítica, Sociologia do Conhecimento; Sociologia do Currículo, Sociologia da Ciência.

Para a recolha e tratamento da informação fez-se um uso particularmente intensivo das técnicas de pesquisa e análise documental, mas também se recorreu à análise de conteúdo e à realização de entrevistas.

A Conclusão aponta os elementos essenciais que permitem caracterizar a situação actual da Formação em Administração Educacional em Portugal, e equaciona alguns dos desafios que se colocam no presente e que se antevêm para um futuro próximo, tendo como base a informação que foi recolhida e analisada à luz das perspectivas teóricas fundamentais do trabalho.

Dissertações de Mestrado Julho a Dezembro de 2005

AFONSO, António José Lopes (2005). *Contributo para uma formação contínua centrada nas necessidades dos professores do 1º ciclo do ensino básico na área de Ciências da Natureza*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

ALDEIA, Helena Cristina Barbosa (2005). *A promoção de competências do domínio do oral no terceiro ciclo do ensino básico (uma análise de manuais escolares)*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

ALMEIDA, Isabel Cristina Cardoso Mota (2005). *Colaboração e reflexão para o desenvolvimento profissional de professores de matemática: um projecto de investigação-acção na abordagem dos conceitos do perímetro e área no 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

CARDOSO, Maria Helena Gonçalves (2005). *Práticas de avaliação em Língua Portuguesa: Representações da disciplina em Testes Escritos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

CARNEIRO, Constantino Pinto Pereira (2005). *O contributo da linguagem LOGO no ensino e aprendizagem da Geometria*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

GOELHO, Márcia Paula Fraga (2005). *A multiplicação de números inteiros relativos no "Ábaco dos inteiros": Uma investigação com alunos do 7º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

COSTA, Domingos Belo (2005). *Os valores da Educação Escolar num contexto de autonomia: o caso do agrupamento de Escolas Foz do Lima*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

FERNANDES, Isabel Sandra Lima (2005). *A reflexão escrita na formação crítica de professores estagiários de Inglês — um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Inglês).

FERNANDES, Maria Carmo Barbadães (2005). *Dar vida aos anos ... envelhecendo. Uma análise sócio-organizacional de um Lar de Idosos*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

FERREIRA, Rui Manuel Viseu (2005). *Ação, participação e resistência nas culturas de escola: um estudo de caso numa escola secundária com 3º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

FORTE, Ana Maria Barbosa Pinto Xavier (2005). *Formação contínua: contributos para o desenvolvimento profissional e para a (re)construção da(s) identidade(s) dos professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

GOMES, Amélia Filomena Castro (2005). *A Educação Literária segundo Aurélio Quintanilha*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

GONÇALVES, António Jorge Batalha Santos (2005). *A aprendizagem cooperativa nas aulas de Ciências da Natureza. Um estudo sobre a importância atribuída por professores à sua implementação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino das Ciências da Natureza).

GONÇALVES, Zirlânea Silva (2005). *Vivências da Cidadania Juvenil. A expressão crítica do jovem através das práticas do Jornalismo Estudantil*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Sociologia da Educação e Políticas Educativas).

GRAÇA, Esmeralda Maria Couto Silva (2005). *Bibliotecas escolares e área de projecto*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

LOPES, Ana Maria Silva Dias Rodrigues (2005). *A educação não formal como factor de desenvolvimento local: Impacto das práticas educativas numa Associação da Póvoa de Lanhoso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Educação de Adultos).

PINHEIRO, Ana Cristina Dias (2005). *A aprendizagem em rede em Portugal: um estudo sobre a utilização de sistemas de gestão de aprendizagem na Internet em instituições de Ensino Superior*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

RIBEIRO, Ângelo Manuel Morgado (2005). *A imagem da imagem da obra de arte no uso dos manuais de Educação Visual*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

RODRIGUES, Maria Teresa Silva Costa (2005). *O filme de ficção na construção do conhecimento histórico. Um estudo realizado com alunos do 5º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de História).

SOARES, Maria José Freitas Lima (2005). *O ensino de equações lineares no 8º ano de escolaridade: uso de calculadoras, erros e dificuldades dos alunos na resolução de equações*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Matemática).

TOMÉ, Isaque Manuel Nunes (2005). *Os rankings das escolas secundárias em Portugal: da(s) intencionalidade(s) à sua representação nos agentes educativos em contexto escolar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

VIEIRA, Amélia Sofia Silva (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de Língua Portuguesa*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

Projectos de investigação

Cognição e Aprendizagem em História e Ciências Sociais

Coordenador: Isabel Barca

Equipa de investigação

Isabel Barca, Ana Catarina Simão, Júlia Castro, Carmo Barbosa, Marília Gago, alunos do mestrado em Supervisão Pedagógica em Ensino da História

Objectivos

- 1 Promover a compreensão de estratégias cognitivas e níveis de progressão na construção do conhecimento histórico e social.
- 2 Repensar a aprendizagem da História integrando os dados que vêm sendo fornecidos pela investigação no campo da cognição.

Enquadramento teórico

O projecto enquadra-se na linha de investigação sobre cognição e aprendizagem situada, em vários países da Europa e América, e consequentes implicações na Educação Histórica. Visa contribuir para o estabelecimento de uma rede nacional, com ligações internacionais, de uma comunidade científica ligada à Educação Histórica e a disseminar os seus resultados entre os professores portugueses.

Os estudos em desenvolvimento propõem-se explorar, sistematicamente e numa abordagem essencialmente qualitativa: a) ideias de alunos, em diversos anos de escolaridade, sobre a História (conceitos de segunda ordem) e em História (conceitos substantivos); b) ideias de professores, de diversos graus de ensino, sobre a História e o Ensino da História; c) concepções de História e Educação Histórica subjacentes às propostas curriculares e aos manuais de História.

Tarefas já realizadas

1. Exploração de ideias de alunos, nos vários ciclos de escolaridade, acerca da objectividade em História, do uso da narrativa e de diversos tipos de evidência;
2. Exploração de ideias de alunos, nos vários ciclos de escolaridade, acerca de conceitos substantivos da História;
3. Exploração de ideias de futuros professores (4º ano universitário) acerca da História;
4. Exploração de concepções de Educação Histórica subjacentes às propostas curriculares;
5. Exploração do uso da evidência apresentada no manual de História, por alunos do 3º ciclo de escolaridade.

Textos produzidos

BARCA, Isabel (2000). *O Pensamento Histórico dos Jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (org.) (2001). *Perspectivas em Educação Histórica. Actas das I Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(3), pp. 7-20.

BARCA, Isabel (2002) Direct observation and history: the ideas of Portuguese students and prospective teachers. Paper presented at the 2002 AERA Meeting, New Orleans, USA. Vancouver: Centre for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia. In <http://www.cshc.ubc.ca/viewpaper.php?id=89> [2003.02.03].

BARCA, Isabel (org.) (2003). *Educação Histórica e Museus. Actas das II Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, Universidade do Minho.

BARCA, Isabel (2003). Educação Histórica: uma nova área de investigação. *Revista História*. Porto: Departamento de História, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, nº 2 (nova série).

BARCA, Isabel (2004). Entre o Pensamento e a Acção: uma Experiência Construtivista com Futuros Professores de História. *Actas do 4º Congresso Internacional de Educación Superior*. Havana: Ministerio de Educación Superior.

BARCA, Isabel (2004). Os jovens portugueses: ideias em História. *Perspectiva, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, vol. 22, nº 2, pp. 381-403.

BARCA, Isabel (2004). Para uma Educação Histórica de Qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIED, Universidade do Minho.

BARCA Isabel & GAGO, Marília (2003). Aprender a pensar em História. Um estudo com alunos no 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, 14 (1), pp. 239-261.

BARCA, Isabel; MARTINS, Isabel; GARRIDO, Laura; DIAS, Paula & RIBEIRO, Tânia (2002). Investigating cognition: What is Time? *Euroclio – European standing Conference of History Teachers' Associations*. <http://www.eurocliohistory.org/investigatingcognition.htm> [2002.01.08].

CASTRO, Júlia (2003). Na encruzilhada das competências específicas em História. *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 17-21.

GAGO, Marília (2001). *Concepções de alunos sobre a variância da narrativa histórica*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

GAGO, Marília (2003). Os alunos de 5º e 7º ano são competentes perante diferentes versões do passado? *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 21-24.

GAGO, Marília & BARCA, Isabel (2003). Rumor ou verdade em História? Concepções de alunos portugueses. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, nº 8, (vol. 10) Ano 7, pp. 786-796.

GONÇALVES, Roque (2003). *O uso da internet na exploração de fontes históricas*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

RIBEIRO, Flávio (2002). *O pensamento arqueológico na aula de História*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

PARENTE, Regina (2004). *A narrativa na aula de História*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

SARDOEIRA, Olga (2003). *A televisão e a aprendizagem da História: um estudo com alunos do 7º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Educação, área de especialização em Supervisão Pedagógica em Ensino da História, Universidade do Minho.

SIMÃO, Ana C. (2003). Que História ensinar? *O Ensino da História*, Boletim da Associação de Professores de História, III série, nº 23-24, pp. 24-28.

Balanço

O Projecto tem sido de vital importância para a emergência e desenvolvimento da pesquisa em cognição histórica, no país. Tendo como ponto de arranque o primeiro trabalho de doutoramento em Educação Histórica sobre o pensamento histórico de alunos portugueses (apresentado à Universidade de Londres em 1996), integra o primeiro estudo de doutoramento na mesma área apresentado em Portugal (Universidade de Évora, em 2001), bem como a primeira dissertação de Mestrado, defendida na Universidade do Minho, no mesmo ano. Este último trabalho insere-se, como projecto de ensino, no Curso de Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão Pedagógica em Ensino da História. Ainda no âmbito deste projecto de investigação, concluíram-se até à data oito dissertações de mestrado, encontrando-se mais sete em desenvolvimento ou a aguardar provas de defesa. Existem ainda quatro trabalhos de doutoramento em curso.

Para além da produção decorrente de estudos sistemáticos de pós-graduação, outros produtos de investigação têm sido publicados pela equipa, resultantes quer de estudos individuais, quer da interacção com outros projectos de pesquisa, quer ainda de trabalhos de investigação-acção desenvolvidos na disciplina de Metodologia do Ensino da História, nos cursos de pós-graduação.

A divulgação dos trabalhos no país conta especialmente com a organização das Jornadas Internacionais em Educação Histórica, que se

realizam na Universidade do Minho com a colaboração dos mestrandos do 1º ano curricular; e com o Congresso anual e publicações da Associação de Professores de História. No plano internacional, têm-se reforçado laços de cooperação com a comunidade do mesmo campo de pesquisa, através da participação em seminários, simpósios e painéis de congressos e em publicações. Esta cooperação desenvolve-se, em particular, com investigadores de universidades do Reino Unido (Londres e Lancaster), Estados Unidos (Cincinnati e Boston), Canadá (British Columbia) e Brasil (UF Paraná e U. E. Pernambuco), numa perspectiva de consolidação de uma rede internacional de investigadores em educação histórica.

notícias



Reuniões Científicas

VII Colóquio sobre Questões Curriculares

Decorreu, na Universidade do Minho, entre os dias 9 e 11 de Fevereiro de 2006, o *VII Colóquio sobre Questões Curriculares*, subordinado ao tema "Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares". Este encontro científico, que era também o *III Colóquio Luso-Brasileiro*, foi organizado conjuntamente pela Universidade do Minho e pela Universidade Católica de Petrópolis (Brasil), tendo o patrocínio de cinco universidades nacionais e de outras tantas instituições universitárias brasileiras.

Os representantes institucionais e científicos da Universidade do Minho presentes nesta sessão sublinharam a importância deste tipo de parcerias para a promoção de conhecimento mútuo e para o esbater de desigualdades na sociedade global, louvando a regularidade e a crescente dimensão assumida, a partir da sua internacionalização em 2002, por este colóquio, pelo qual se promovem intercâmbios de docentes, sobretudo entre universidades portuguesas e brasileiras.

Com 450 comunicações livres, centrando-se, fundamentalmente, no contexto da globalização económica, social e cultural, as questões gerais debatidas neste colóquio relacionaram-se com a (des)igualdade, a diferença, a inclusão e a justiça social, sempre com o intuito de "enfatizar o papel desempenhado pelo currículo, entendido como instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais" (tal como afirmam, na introdução do livro de resumos, os coordenadores do evento). A partir destas intenções, as comunicações livres do colóquio foram distribuídas, nos três dias, pelos seguintes temas (para cada um dos quais houve uma mesa-redonda): 1. *Globalização e Ensino Superior: a discussão de Bolonha*; 2. *Desafios para a avaliação*; 3. *Currículo, tecnologias e inovações curriculares*; 4. *Globalização, (des)igualdades e conhecimento escolar*; 5. *Saberes docentes e discentes: desafios para o currículo*; 6. *Currículo e diferença: desafios em tempos de globalização*; 7. *Globalização, currículo e profissionalidade docente*; 8. *Currículo e educação não formal: desafios da sociedade contemporânea*; 9. *Globalização e políticas curriculares: mudanças nas práticas*.

Na conferência de abertura do colóquio — *Psicologia, poder e estudos curriculares: a globalização da educação na História Ocidental em termos de estandardização?* — Tero Autio (da Universidade de Tampere, na Finlândia),

descrevendo algumas das características do Neoliberalismo político, mostrou-se crítico em relação à questão da globalização e a um sistema de *mercado educativo livre*. Enumerando, em particular, alguns traços do Neoliberalismo político na educação finlandesa, referiu as suas tendências fundamentais e sublinhou que a reestruturação da educação à escala mundial vem sendo ditada por interesses administrativos e económicos: as instituições de ensino são escolhidas pelos seus clientes (os pais) para a prestação de um bom serviço educativo, aceitando-se abertamente o princípio do elitismo; as escolas, tendencialmente privatizadas, tomam-se empresas e desenvolvem entre si fortes sistemas de competição; o investimento público na educação vai sofrendo cortes, vendo-se as escolas compelidas a desenvolver as suas formas de financiamento; usando a retórica da responsabilização e da qualidade, o estado, mesmo assim, implementa formas de avaliação dos sistemas de ensino.

João Lobo Antunes, por seu turno, na conferência de encerramento, afirmando que “a educação permanece para mim um mistério, começando pelo mistério da minha própria educação” e centrando a sua reflexão no âmbito da educação médica, vincou todavia que “o ensino de qualquer profissão obriga a três passos fundamentais: a aprendizagem de uma teoria; o domínio de uma prática; a formação de uma identidade profissional.” Entretanto, ao questionar a valorização do currículo formal, introduziu o seu conceito de “currículo escondido”, ou seja, “um núcleo de conhecimentos e experiências indispensáveis à prática”. A concluir, mostrando-se também crítico da tendência para um “mundo globalizado”, apontou como exemplo “três mitos perigosos sobre o papel dos novos ‘media’ em educação”, a saber: 1) “o acesso é tudo”; 2) “o futuro está nos conteúdos”; 3) “a escola é hoje menos necessária”.

Em suma, parece poder concluir-se que a era da Globalização, questionando as formas da Educação e as funções da Escola, coloca, de facto, grandes desafios não só aos especialistas e teóricos do currículo mas também a todos os profissionais do ensino.

Espera-se, pois, que tais desafios voltem ao debate, o mais tardar no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares/IV Colóquio Luso-Brasileiro que terá lugar, no ano de 2008, na Universidade Federal de Santa Catarina (no Brasil).

Antônio Carvalho da Silva
Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

Apogeo, n.º 29/05

Lisboa: Associação de Professores de Geografia

Caderno Brasileiro de Ensino de Física, v.21 – edição especial 2004

Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – Departamento de Física

Educação e Pesquisa, n.º 02/05

Brasil: Faculdade de Educação de São Paulo

Enseñanza de las Ciencias, n.ºs 2 e 3/05

Espanha: Institut de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona

Gestão em Ação, n.º 1/05

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia

Interação, n.ºs 01 e 2/04

Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiânia

Máthesis – Revista de Educação, n.º 2/04

Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul

Papeles Salmantinos de Educación, n.º 4/05

Espanha: Facultad de Pedagogía – Universidad Pontificia de Salamanca

Pro-Posições, n.º 3/05

Brasil: Faculdade de Educação – Unicamp

Psychologica, n.ºs 38 e 39/05

Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Revista de Educación, n.º 336/05 e n.º extraordinário de 2005

Espanha: Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo

Revista de Educação do Cogeime, n.º 26/05

Brasil: Conselho Geral das Instituições Metodistas de Educação – Piracicaba

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, n.º 02/04

Espanha: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado

Revista Portuguesa de Pedagogia, n.º 1, 2 e 3/04
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Sociologia, n.º 14/04
Porto: Faculdade de Letras da Universidade de Letras

Sonhar, n.º 2/05
Braga: APPACDM de Braga

