

índice

- 3
- 5 **Alberto Filipe Araújo**
- 29 **Diana Gonçalves Vidal**
- 47 **Graça Paulino**
- 63 **Amélia Lopes, Fátima Pereira, Elisabeta Ferreira, Orquídea Coelho, Cristina Sousa, Manuel António Silva, Rosália Rocha & Lurdes Fragateiro**
- 97 **Ana Paula Caetano**
- 119 **Ilda Maria Lita Pereira Silva & Joseph Edward Conboy**
- 151 **Célio Gonçalo Cardoso Marques, Ana Amélia Amorim Carvalho & Nuno Guimarães**
- 191 **Pedro Dias, Isabel Soares & Teresa Freire**
- 211
- 223

volume 17 número 1
2004

educação

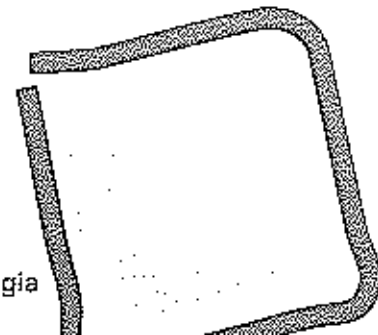
revista portuguesa de



volume 17 número 1
2004

educação

revista portuguesa de



Editorial

Este número da Revista Portuguesa de Educação, agora dado à estampa, é duplamente inaugural: é o primeiro do volume relativo a 2004 e marca o início do mandato de novos órgãos para a sua gestão. Não significa este facto, no entanto, qualquer reorientação na política editorial que foi sendo traçada e consolidada, particularmente nos últimos anos, pela equipa anterior, e à qual se foram habituando autores e leitores. Trata-se, assim, pela nossa parte, de juntar o máximo empenho e esforço aos daqueles que antes de nós se dedicaram a tornar a Revista Portuguesa de Educação num projecto científica e pedagogicamente criterioso, estabelecendo condições para o seu reconhecimento como Revista académica de qualidade, tanto nacional como internacionalmente.

Não é tarefa fácil esta, a nossa, apesar de herdeira de um caminho já seguramente trilhado. São conhecidos os complexos problemas com que se enfrenta um projecto editorial que, sem arriscar a fragmentação e a dispersão, assume como sua característica constitutiva a heterogeneidade dos domínios disciplinares a que dá voz e a consequente pluralidade de olhares teóricos e metodológicos que aqueles possibilitam; ao mesmo tempo, por se pretender também regido por princípios de rigor e transparência, designadamente, na selecção dos textos que publica. Cientes de que a solução destes problemas é um processo demorado e que até agora já foram sendo ensaiadas e encontradas várias soluções para a sua resolução, cumpre-nos, a partir daqui, por um lado, reforçar os dispositivos que se verificaram eficazes e, por outro lado, sobretudo no que diz respeito à recepção, encaminhamento e envolvimento dos especialistas que, de forma voluntária, colaboram através do processo de *refereeing*, ensaiar novas e mais ágeis formas de proceder, sem prejuízo, contudo, da relevância científica e pedagógica dos textos a publicar.

Na senda do modelo organizativo anterior, e porque tem sido satisfatoriamente recebida a fórmula do núcleo temático correspondendo a um dos números de cada volume anual, a Revista Portuguesa de Educação continuará a acolhê-los, particularmente como espaço de discussão de

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

directora
Maria de Lourdes Dionísio

grafismo
Luís Cristóvam

ilustração
1.000 exemplares

composição
Linkdesign, Lda.

impressão e acabamentos
Sersilho-Mata

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

Número financiado pela
FCT Fundação para a Ciência e a Tecnologia

problemáticas actuais e relevantes para a Educação, um campo que, pelos ventos políticos e sociais que correm, não deixará de contribuir com sempre mais e instigantes temas para reflexão e investigação.

Para além dos números com núcleos temáticos, continuarão a ser editados números constituídos por textos de distinta inserção disciplinar, solução necessária para responder à contínua oferta de textos para publicação, evitando-se, assim, a perda da sua vitalidade que, de outro modo, se arriscaria. Tal é o caso deste número que o leitor tem agora em mãos e que, com os seus oito textos, corporiza a multidisciplinaridade própria do campo da Educação, por um lado, testemunhando, a diversidade de objectos e de perspectivas de trabalho científico que a Revista tem tradicionalmente acolhido e, por outro lado, sendo expressão de alguns dos princípios que a têm orientado e a têm valorizado: a difusão do conhecimento produzido por autores nacionais e estrangeiros, entre eles jovens investigadores e os que desenvolvem o seu trabalho no âmbito do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

De uma forma ou de outra, visar-se-á sempre o diálogo e o confronto democrático de perspectivas, a abertura a olhares críticos e interpretativos sobre as múltiplas dimensões da educação, continuando a recusar a Revista como mero lugar de reprodução cultural.

Tomamos uma rota antes de nós já gizada, projectamos reforçá-la, avançaremos convictas que, apesar de tudo, não há caminhos traçados, que

"... o caminho faz-se a andar.

A andar se faz caminho ..."

Marla de Lourdes Dionísio

Será Prometeu culpado? Para uma mitanálise da modernidade educativa das Luzes

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Este texto trata da modernidade educativa das Luzes, especialmente na sua vertente francófona. Será pois à luz da herança pedagógica do Iluminismo francês que o autor abordará, num primeiro ponto, as Luzes e Modernidade; num segundo momento tratará do tema do "Homem Novo" no contexto das Luzes, para no terceiro ponto efectuar uma mitanálise da modernidade educativa das Luzes. À questão se Prometeu é culpado de ter marcado solarmente, enquanto metáfora da razão, a modernidade educativa, o autor responde que se trata mais de um problema hermenêutico do que ético, pois determinada versão do mito só se impôs porque foi lida de determinada maneira.

"O mito em si mesmo nem é bom nem é mau.
É-o a utilização que fazemos dele".

Gilbert Durand

"Ce n'est plus sur des îles imaginées que sont situés les rêves d'une société autre, mais c'est dans l'avenir que l'espoir les projette comme étant à la portée de la main".

Bronislaw Baczko

Introdução

Neste estudo trataremos da modernidade educativa das Luzes, muito particularmente naquilo que diz respeito à sua fase fundadora e com especial destaque do caso francês. A este respeito, citamos um dos grandes

especialistas desse período, que é Bronislaw Baczko, quando salienta, na sua *Éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire* (1982), que as Luzes e a Revolução se correspondem, traduzindo esta correspondência uma dupla mitologia que caracteriza o período revolucionário: mitologia das luzes e mitologia da revolução como mensageiras das Luzes, isto é, dos novos emblemas da Razão (1982: 10). Luzes e Revolução que, com as suas mitologias, deram não só origem ao aparecimento de um "homem novo" formado por uma pedagogia "esclarecida" e alimentada pelo eã utópico próprio das Luzes, por uma espécie, diríamos, de um "tempo quente" (Baczko, 1984: 46) propício à produção das utopias pedagógicas; como também a um conjunto importante e significativo de textos e projectos da época revolucionária, no qual se inclui o tão célebre como conhecido *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet (1792), que corporizaram as expectativas ou as esperanças pedagógicas das elites revolucionárias. Estas viam na pedagogia social o remédio miraculoso para fazer aderir o "peuple-élève" ou o "peuple-enfant" aos sagrados valores e altos designios da Revolução e, conseqüentemente, construir com esse "povo novo" uma sociedade pedagógica mais "iluminada", mais livre, mais tolerante, mais fraternal, mais igual. Numa palavra, mais perfeita porque mais instruída e mais educada.

Deste modo, e para podermos melhor materializar a novidade que a pedagogia das Luzes trouxe à modernidade educativa ocidental, dividimos o texto em três partes: a primeira intitula-se *Luzes e Modernidade*, a segunda O tema do "homem novo" no contexto das Luzes, e a terceira *Para uma Mitanálise da Modernidade Educativa das Luzes*.

1. Luzes e Modernidade

De acordo com Daniel Hameline a modernidade educativa, isto é, a educação escolar e a pedagogia contemporânea, é fundamentalmente um produto do século XVIII, cuja data simbólica apontada é a de 1762 na qual apareceram o *Émile ou de l'Éducation* e o *Contrat Social*. Se a esta data acrescentarmos a de 1775, que foi quando Turgot (ministro de Luís XVI) reclamou um programa de educação nacional alargado a todo o território e a todas as classes sociais, então percebemos por que é que a Revolução Francesa (1789) deu tanta importância aos textos e projectos sobre a

educação. Nós agora sabemos que todos esses projectos, nomeadamente o de Condorcet, apostaram na afirmação de um estado moderno e emancipador. Contudo, é a ambigüidade desta emancipação, pela imposição progressiva de uma razão universal, que, para Hameline, caracteriza a vocação moderna de instruir. Pois se, por um lado, ela visa a secularização das consciências, também não é menos verdade que ela, por outro lado, permite "amplificar e sistematizar o enquadramento do povo em ordem à conservação da ordem e da sua renovação" (1986: 17). O que talvez tenha, pois, que se admitir, é que o ideal emancipador, veiculado pela instrução, seja na sua essência um "enigmático produto da força e do direito" (1986: 18) e, a ser assim, a obra pedagógica é, desde o seu início, pensada como obra política (Houssaye, 1998: 55-74).

Embora só nos ocupemos da pedagogia das Luzes, particularmente do horizonte francês, queremos, na linha do próprio Hameline, salientar que a modernidade educativa se caracteriza por ser evolucionista, por consagrar a mudança, por reclamar a equivalência (*tu changes, donc tu es. Tu participes du changement, donc tu en es*) e por fazer da «linearidade» e da «gradação» os seus postulados. Deste modo, a concepção moderna da educação "repousa sobre a imagem linear da evolução do tempo que fornece a sua metáfora ao progressismo. Este último acrescenta a concepção de uma aprendizagem por gradação, por etapas, mas também graus de um percurso que, pela sua própria procissão, sacraliza uma hierarquia entre as verdades" (Hameline, 1999: 111).

Tendo em conta estas características e estes dois postulados, pode-se perspectivar a modernidade educativa em três momentos ou fases:

- a primeira inicia-se com a filosofia das Luzes e com a Primeira Revolução Industrial até aos finais do século XIX (trembe-se que os grandes sistemas escolares datam de 1880);
- a segunda fase corresponde à 2ª Revolução Industrial e à expansão das Ciências Humanas;
- a terceira identifica-se com a "condição pós-moderna" das sociedades pós-industriais de que nos fala Jean-François Lyotard (1979) e mesmo Philippe Meirieu na sua comunicação, aquando dos 250 anos do nascimento de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-

1827), intitulada precisamente *Le Pédagogue et les Défis de la Modernité* (1998).

A ideia moderna de Educação foi um produto das Luzes, esta mesma ideia foi-se afirmando mediante aquilo que Daniel Hameline designou como os três "lugares comuns" da modernidade educativa, isto é, os do "progresso", da "educabilidade" e de "democracia". Estes "lugares-comuns", agora apontados, constituem a ideia daquilo que as sociedades modernas fazem da educação escolar que tem sido paulatina, mas irreversível: "estas sociedades crêem no progresso, na educação humana e na superioridade da democracia igualitária" (1986: 24). Se, no entanto, quisermos caracterizar de modo mais detalhado a modernidade instaurada pelas Luzes, temos que apelar, como o faz Miguel Baptista Pereira na sua *Modernidade e Tempo*, às categorias ou conceitos de *Secularização*, de *Crítica*, de *Progresso*, de *Revolução*, de *Emancipação* e de *Desenvolvimento/Evolução* (1990a: 39-113). Da sua análise, o que nos interessa reter é que a *Secularização* se define pelo modo como o homem consegue "pensar por si mesmo" (1990a: 41-43), o que equivale a uma "nova forma de liberdade e autonomia, que determinará o mundo e o modo de ser-no-mundo do homem moderno" (1990b: 7). Esta máxima, frequentemente usada pelos autores da revista *Berlinische Monatsschrift* fundada em 1783, associada à "liberdade racional" e de "raciocinar", aponta para o sentido da *Aufklärung* ao qual Kant respondeu quer em *Was ist Aufklärung* (1784), em *Kritik der reinen Vernunft* (1781) ou em *Logik* (1800).

À pergunta "O que é que é o Iluminismo?", Kant responde que é a "saída do homem da sua menoridade", no sentido de que o sujeito é incapaz de se servir do seu entendimento autonomamente: "*Sapere Aude!* Tem a coragem de te servir do teu próprio entendimento. Eis a divisa das luzes" (Kant, 1985 [1784]: 4); na *Crítica* apresenta a tríplice interrogação: "Que posso eu saber? Que devo eu fazer? Que posso eu esperar?", acrescentando, na *Lógica*, uma quarta pergunta "Que é o Homem?". Este conjunto de questões traduzem, segundo Miguel Baptista Pereira, uma nova maneira de "interrogar o homem na diferença própria, numa natureza restituída a si mesma pela dessacralização, onde se desenvolvia a razão científica e técnica, dotada de um saber e de um domínio autônomos" (1990a: 43). Na *Aufklärung*, também chamada a "época da crítica", o conceito de *Crítica* tornou-se universal e era

sinónimo de razão, ciência e verdade. A dimensão iluminista da razão compreende este mesmo conceito, pois na arte de julgar, a *Crítica* "persegue a autenticidade ou a verdade, a rectidão ou a beleza de uma proposição a fim de poder decidir a partir do conhecimento obtido" (1990a: 52). Deste modo, ela assume, ao longo do século XVIII e nos domínios dos valores, um papel crucial porquanto a *Crítica* institui-se como arte de julgar: o autêntico do inautêntico, o verdadeiro do falso, o belo do feio, o justo do injusto.

Outra das categorias marcantes da modernidade das Luzes é a ideia de *Progresso* que foi desenvolvida por Kant através do seu conceito de "progresso para melhor" e por Condorcet que, no prefácio do seu testamento político (o *Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de l'Esprit Humain* (1795)), refere que o seu objectivo é o de mostrar "pelo raciocínio e pelos factos que não foi marcado nenhum limite ao aperfeiçoamento das faculdades humanas e que a perfectibilidade do homem é realmente infinita" (1988: 81). Esta passagem é paradigmática do espírito optimista que animava a crença de que o homem não só era perfectível, como também esta qualidade seria progressiva e sem limites. Por outras palavras, a crença no progresso sem fim surge como uma espécie de arquétipo necessário à sobrevivência do futuro da humanidade que precisava de acreditar, numa perspectiva de futuro e de optimismo razoável, que a sua vida na terra seria inevitavelmente fruto de melhorias tangíveis (Gusdorf, 1971: 332, 310-333; Pereira, 1990a: 75-88).

Vemos, assim, que a ideologia do *Progresso*, como valor fundamental da cultura moderna e na qual se filiam, por exemplo, Turgot, Condorcet, Lessing e Kant, faz do intelecto emancipado a pedra-angular sobre a qual se edificará um futuro radioso e melhor, uma nova *L'Âge d'Or* (Gusdorf, 1985: 8-23). Em síntese, podemos afirmar, na companhia do Gusdorf, que a ideia de *Progresso*, ao implicar a passagem da transcendência à imanência, da verticalidade à horizontalidade, pressupõe a crença na perfectibilidade indefinida do homem e uma tendência dominante e crescente para a felicidade. Porém, esta perfectibilidade, ao contrário da perfeição cristã, é antropológica, pois compete ao homem a tarefa de criar o seu próprio futuro que não se encontra previamente definido: "O sujeito sente-se responsável desta progressão; ele é o seu autor, e a si cabe-lhe o mérito, o que pressupõe a autonomia da realidade humana relativamente a uma predestinação transcendente" (1971: 316). Esta ideia de *Perfectibilidade*, fruto do cruzamento da doutrina do progresso e do sensualismo, afirmou-se

paulatinamente no seio da filosofia e da pedagogia das Luzes, representando "o meio principal de um progresso do espírito democraticamente oferecido a todos" (Texier, 1985: 257). Muito ligada às ideias de *Progresso* e de *Perfectibilidade* encontra-se a ideia de *Emancipação* que alcançou, no tempo da Revolução Francesa, "um sentido positivo no campo semântico dominado pelo horizonte do progresso" (Pereira, 1990a: 94, 93-105). Também Kant falou de uma libertação para a autonomia, quando, em 1784, disse que a *Aufklärung* era a "saída do homem da sua menoridade culposa" em direcção, acrescentamos nós, ao reino da liberdade.

Inseparável do conceito de *Emancipação* encontra-se a ideia de *Revolução*, aliás, muito em moda na época das Luzes. Este vocábulo, utilizado para significar "transformação radical" e "mudança a longo prazo", exprime o primeiro tempo da Modernidade. A originalidade do conceito moderno de *Revolução* reside, para Miguel Baptista Pereira, em ter proposto como fim de toda a revolução política a emancipação e a transformação da sociedade, assim como ter dotado o homem do século da *Revolução* francesa de uma consciência histórica como consciência da crise: "A história em todas as suas dimensões foi sentida e julgada como crise e como revolução permanente e a ciência e a filosofia da história procuraram captar as linhas de inteligibilidade deste novo acontecer, como séculos atrás Sto Agostinho construíra a sua Cidade de Deus sobre a crise da queda da 'Roma Eterna'" (1990a: 67 e 91; Gusdorf, 1971: 414-428).

Assim, um dos frutos mais conseguidos das Luzes foi, na nossa opinião, a realização de um novo modelo de homem formado pelos postulados e pelos "lugares comuns" da modernidade educativa atrás mencionados. Deste modo, o homem das Luzes pensado e sonhado à luz dos temas revolucionários, alguns deles mesmo mitológicos, não podia deixar de ser um "homem novo".

2. O tema do "Homem Novo" no contexto das Luzes

O fundo comum, onde repousam as categorias referidas, parece-nos ser dado pela simbólica da luz, independentemente de ser considerada metáfora ou símbolo¹, e pelo epíteto "novo" (Rivera, 2004: 217-220). A metáfora da luz, que foi apropriada pela *inteligentia* das Luzes para designar o novo modo de pensar o homem no mundo, alimenta-se da simbólica tradicional, de que os cultos

solares são exemplo, e da tradição judaico-cristã que faz do tema da luz um dos seus símbolos maiores porque epifania do divino (Eliade, 1977: 161-193; Charbonnel, 1997: 59-70; Freitas, 1977: 161-164; Souza, 1973: 213-239). A luz simboliza nesta perspectiva os valores que caracterizam a sensibilidade intelectual, tais como os da claridade, da lucidez, da evidência, da ordem, da regularidade, da razão (a luz natural), da certeza, entre outras significações possíveis: "Assim a imagem da luz designa as principais categorias nas quais se afirma a sensibilidade intelectual do século XVIII: cultura, civilização, progresso, educação da humanidade" (Gusdorf, 1971: 307; Pereira, 1990b: 7 e 29).

Da metáfora da luz passamos à metáfora do "novo" à qual ela se encontra intimamente ligada, quer do ponto de vista cultural, quer do ponto de vista mítico-simbólico. Deste modo, importa referir que a consciência iluminista, no uso que deu a esta última, a utilizou para designar, entre outras as seguintes variações: "tempo novo", "mundo novo", "novum organon", "scienza nuova", "progresso", "tempo final", "cidade nova", "homem novo" e "educação nova". Das variações agora referidas, interessa-nos realçar o tema do "homem novo" bem estudado por autores como Bronislaw Baczko (1980: 89-132), Mona Ozouf (1989: 116-157) e Antoine de Baecque (1988: 193-208).

O primeiro diz-nos que este tema é uma das ideias-imagens mais estimulantes que caracteriza a utopia pedagógica das Luzes e, conseqüentemente, da Revolução francesa que deve, em matéria de educação, "apagar o passado, inventar o futuro", para usarmos uma expressão do próprio Baczko, para fundar uma "Cidade Nova", uma "Cidade regenerada", enquanto utopia da Cidade Ideal, povoada por "homens novos" instruídos e educados por formadores/professores escolhidos "entre os mais capazes, os mais patriotas e os mais devotados" aos quais se passavam um certificado de civismo (1980: 102-126):

Para regenerar a nação, a educação nova deve apoderar-se integralmente do homem, quer do homem físico como do homem moral. Trata-se, certamente, de ensinar, mas também, senão sobretudo, de educar [...] A finalidade da educação é dupla: por um lado, por assim dizer, técnica, por outro lado, moral. É preciso ensinar ao povo a ler, a escrever e a contar — é a fórmula consagrada reconte em todos os projectos [...] Mas é preciso, sobretudo, que a educação nova forme novos costumes, que ela produza 'verdadeiros republicanos'. Um sistema de educação assim concebido trará a mudança radical sonhada, produzirá tanto do bom como o anterior tinha feito de mal. Se nenhuma dimensão da vida colectiva escapa à acção formadora da educação

republicana, então vor-se-ão homens novos povoar um país feliz. Os sonhos do futuro alimentam-se de todas as esperanças de que a educação é investida. Os Francosos tornar-se-ão, enfim, felizes, porque republicanos ardentes, e ardentes republicanos porque felizes (1980: 99-100).

Se Baczkó nos diz que o sonho de formar o "homem novo" resume bem o ideal pedagógico da Revolução francesa, também Mona Ozouf, no seu *L'Homme Régénéré* (1989), onde consagra um capítulo à formação do "homem novo" no quadro da Revolução francesa, refere que com a ideia de "homem novo" se toca num sonho central dessa mesma Revolução, visto que é esta mesma ambição que lhe confere um "carácter premonitório, anunciador de revoluções futuras". Se o "homem novo" é fruto de uma revolução radical, que pressupõe obrigatoriamente uma regeneração radical, então ele aparece como "homem criado" no sentido que lhe atribui Ozouf quando refere que a "regeneração era para ontem". Se, pelo contrário, o "homem novo" é fruto de uma revolução, ainda que radical mas incapaz de aniquilar, purificar o "povo impuro" de uma só vez, então ele aparece como "homem formado" no sentido que lhe confere Ozouf quando salienta que a "regeneração era para amanhã". O que está, pois, aqui em causa são duas maneiras diferentes de representar o "homem novo": a primeira (a regeneração instantânea que aposta na ruptura violenta), optimista, via o "homem novo" como um produto puro (sempre em contacto com o "prestígio das origens" e por isso mesmo não degeneraria) saído da visão miraculosa da Revolução ou, então da graça revolucionária; a segunda (a regeneração "trabalhada" que aposta na continuidade e no poder de transformação da educação), pessimista, encarava o "homem novo" como um produto sempre passível de se degenerar, dado estar exposto aos agentes do passado (1989: 145 e 146-157).

Finalmente, Antoine de Baecque também, e na mesma linha, sustenta que a linguagem antropológica do século XVIII se encontra imbuída de imagens relativas ao sonho do "homem novo" livre e regenerado que se contrapõe ao homem antigo e corrompido. Por seu lado, recenseia quatro cenários, durante o ano de 1789, onde o tema do "homem novo" aparece: o primeiro refere-se aos escritos que saúdam a abertura dos "Estados Gerais"; o segundo aparece na literatura que comenta e celebra a tomada da Bastilha; o terceiro centra-se no grande debate sobre a *Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão*; o quarto cenário refere-se aos panfletos de

Dezembro de 1789 e Janeiro de 1790, que fazem uma espécie de balanço do primeiro ano da Revolução: "As quatro visões principais do 'homem novo', em 1789, são simultaneamente complementares e ambíguas: o homem futuro, idealizado no início do ano, torna-se o homem forte, viril, preparado para o sacrifício em Julho, ou para ser moldado por uma educação escolhida expressa amplamente aquando do debate sobre a Declaração dos Direitos" (1988: 202).

Constatamos, assim, que no âmbito da Revolução se desenvolveram duas concepções de "homem novo": a primeira, filiada na linha instantânea e optimista, apresentava o homem como imediatamente regenerado; a segunda, filiada na linha da maturação progressiva e pessimista, acreditava na regeneração progressiva do homem mediante a educação (visa o inculcamento dos valores e das virtudes) e a instrução (visa a trilogia do saber ler-escrever-contar).

É pois na linha da mundividência das Luzes e no quadro da formação de um "homem novo" que se inscrevem as obras de Condorcet de cunho pedagógico, nomeadamente as *Cinq Mémoires sur l'Instruction Publique* (1790) e o *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (avril 1792 — décembre 1792), as quais, como sublinha Baczkó, estão profundamente marcadas pela ideia de história-progresso, desenvolvida pelo autor no seu *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1795), e, acrescentamos nós, pelo tema do "homem novo" ou, se se preferir, do "novo cidadão". É de notar que os trabalhos referidos traduzem o seu optimismo e a sua fé no "futuro da democracia, assegurando a felicidade e o desenvolvimento de cada indivíduo, e no progresso indefinido do espírito humano" (Baczkó, 1982: 178; Kintzler, 1987; Jolibert, 1993: 201-213).

Aceitando que a razão era o único mestre dos homens livres e defendendo que o progresso do espírito humano era ilimitado (na perfectibilidade infinita da natureza humana), Condorcet acabou por concluir que esta perfectibilidade dependia intimamente da capacidade que a instrução pública e nacional (escola pública, universal e gratuita) tivesse em tornar os homens mais esclarecidos, a fim que se tornassem cada vez melhores. Assim, pode-se perceber a importância por si atribuída aos escritos que produziu sobre a educação e por nós já referidos, ao ponto de afirmar na sua *Premier Mémoire sur l'instruction publique* (1790) o seguinte:

É ainda portanto um verdadeiro dever favorecer a descoberta das verdades especulativas, como o único meio de projectar sucessivamente a espécie humana para os diversos graus de perfeição e, por conseguinte, da felicidade, em que a natureza lhe permite aspirar; dever tanto mais importante, que o bem não pode ser durável se não se fizer progressos em direcção ao melhor, e que é preciso ou caminhar para a perfeição, ou expor-se a regredir pelo choque contínuo e inevitável das paixões, dos erros e dos acontecimentos. [...] As revoluções orientadas pelo aperfeiçoamento geral da espécie humana devem, sem dúvida, conduzi-la à razão e à felicidade. Mas por quantas infelicidades passageiras não foi preciso passar para as atingir? (Condorcet (1994 [1790]: 68 e 73; 1982 [1792]: 217-218).

Esta passagem serve para ilustrar, por um lado, o quanto Condorcet apostava na instrução nacional para aproximar os homens pelo progresso das Luzes e, por outro lado, serve igualmente para nos apercebermos das linhas que constituem o figurino do "homem novo" por si pensado ou criado. Neste contexto, pode-se também compreender as suas palavras, dois anos mais tarde, no *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, em que o autor salienta que a primeira finalidade de uma instrução nacional é a de

oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios de satisfazer as suas necessidades, de assegurar o seu bem-estar, de conhecer e de exercer os seus direitos, de entender e cumprir os seus deveres. Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar a sua indústria, de o tornar capaz de realizar as funções sociais às quais ele tem o direito de satisfazer, de desenvolver a totalidade dos talentos que ele recebeu da natureza, de desse modo estabelecer entre os cidadãos uma igualdade de facto, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (1982 [1792]: 181; Baczko, 1992: 275-291; Coutel, 1991 e 1996).

Face ao registo cultural da modernidade educativa das Luzes, cremos que seria igualmente pertinente, para não dizermos mesmo oportuno, interrogarmo-nos também sobre os seus bastidores. Por outras palavras, o que pretendemos é, pois, saber até que ponto a referida modernidade não funcionará como uma espécie de porto de abrigo de cenários ou de figuras míticas, das quais destacamos, a título de exemplo, Prometeu. Esta figura mítica encarna o espírito das Luzes, não só porque consagra o poder do homem face aos deuses, como também simboliza o progressismo moderno com a ideia de *Perfectibilidade* — modificação secularizada da ideia cristã de perfeição — que lhe está associada. Assim, a antropologia iluminista, ao aceitar como um dos seus pressupostos principais que o ser humano é um

ente infinitamente perfectível, depositava no par instrução-educação uma tal esperança que acreditava que esse mesmo par fosse capaz de abolir com a supremacia dos deuses (leia-se também *Ancien Régime*, ignorância obscurantista, tirania, desigualdades sociais,...) e que, no seu lugar, surgisse um "homem novo", uma espécie de "super-homem" autodivinizado dotado de todas aquelas qualidades que tornaram possível a vida na terra (Baczko, 1980: 89-132; Baecque, 1988: 193-208; Ozouf, 1989: 116-157).

3. Para uma Mitanálise da Modernidade Educativa das Luzes

A *mitanálise* constitui uma démarche hermenêutica, fundada por Gilbert Durand nos anos setenta, para designar, do ponto de vista mito/edológico, o "último referencial da compreensão dos fenómenos humanos, os conjuntos imaginários que constituem as 'grandes imagens' e a sua narração mítica" (Durand, 1979a: 84, 1977: 4-19, 1979b: 307-322; Araújo & Silva, 2003: 339-364). Num dos seus últimos trabalhos, *Introduction à la Mythologie, Mythes et Sociétés* (1996: 203-222), Gilbert Durand refere que o termo *mitanálise* define um método de análise científica dos mitos, que não só tem em conta os seus aspectos psicológicos (Paul Dief, James Hilman, Yves Durand), como também a sua dimensão sociológica (Cl. Lévi-Strauss, D. Zahan, G. Durand). A estas vertentes psicológica e social, desde os anos noventa, temos aplicado a *mitanálise* aos textos pedagógico-educacionais mais variados, nomeadamente aos textos quer dos pedagogos republicanos (João de Barros), quer dos grandes educadores do movimento da "Educação Nova" (Célestin Freinet e Maria Montessori) (Araújo, 1997, 2003, 2004).

Percebemos, então, que a *mitanálise* visa a detecção dos traços míticos (esquemas míticos) latentes ou difusos (mito implícito) e patententes (mito explícito), no interior das sociedades, das épocas culturais e das respectivas ideologias que as enformam, como os próprios trabalhos de Jean-Pierre Sironneau (1988, 1990, 1993) bem demonstraram ao tratarem da relação mito-ideologia e das religiões políticas (nacional-socialismo, comunismo leninista-estalinista e mesmo a ideologia jacobina). O que nos interessa, sobretudo, reter da análise deste autor é o seu esforço hermenêutico de aplicação mitanalítica às ideologias políticas do nacional-socialismo, do comunismo e, ultimamente, do jacobinismo, com o objectivo de detectar nos seus interstícios ideo-políticos traços míticos. Esta aplicação só é possível por duas razões:

1ª) admite que o semantismo do discurso não é redutível à sua estrutura formal, e que, por isso mesmo, é já sinal de uma presença simbólica, ainda que velada dos traços míticos;

2ª) salienta que os traços míticos (que podem ser os *mitemas* ou mitologemas) se encontram habitualmente degradados, disseminados ou traduzidos num outro tipo de discurso, que à primeira vista não revela qualquer semelhança com qualquer estrutura mítica:

O dinamismo energético do mito encontra-se ligado, fechado na capa racional da ideologia como num espalho; perdendo a sua intensidade: a equivoicidade, a espessura de sentido que caracterizam todo o simbolismo e todo o discurso mítico, cedem o lugar a um conceptualismo que se dirige para a univocidade. Em resultado desta racionalização e desta secularização, o imaginário ideológico aparece como um imaginário empobrecido e, segundo nós, degradado (Sironneau, 1988: 52 e 62).

Foi precisamente na tentativa de exorcizar os traços míticos do imaginário ideológico empobrecido e degradado, que nós vimos propondo nos nossos trabalhos a utilização do conceito de *ideologema*, definido como *um complexo significativo de energias semânticas e mobilizador de ideias-força, que, ao resultar da interacção das facetas arquetípica e sócio-cultural do imaginário, condensa num discurso racionalizante, constituído pelas figuras do Imaginário Social e Cultural (esquemas conceptuais ou ideológicos, míticos, metafóricos, utópicos e demais formas simbólicas), o fluxo de imagens arquetípicas, provenientes do Nível Fundador (o Inconsciente Colectivo) (Araújo & Silva, 2003: 339-364)*. Tendo, pois, em conta a função da *mitanálise*, enriquecida pelos contributos de Sironneau e do nosso, passamos agora a caracterizar, do ponto de vista mitanalítico, a "bacia semântica" ideológica, constituída pelas categorias da modernidade, por nós já referida, em que radicam os projectos da época revolucionária consagrados à instrução pública, de que Prometeu é um ilustre arcano. Nesta perspectiva, cremos que a expressão "prometeísmo historicista", utilizada por Jean Brun na sua *Philosophie de L'Histoire* (1990), caracteriza pertinentemente a tradição ideológica na qual se filia a modernidade educativa das Luzes. Assim, o "prometeísmo historicista" designa que a história, muito especialmente a partir do século XVIII e sobretudo no século XIX, está ao serviço de um projecto humano de auto-criação e de auto-divinização (Brun, 1990: 16-17).

Correlativamente a este projecto, para o homem das Luzes, a história desempenha um papel "quase-transcendente", porquanto o progresso técnico-científico, a igualdade no seio da mesma sociedade e a *perfectibilidade indefinida do homem* assegurarão as condições de o Reino de Deus se realizar na terra, ainda que num futuro indeterminado. Subjacente a este projecto, encontra-se a promessa tentadora da Serpente, no *Génese*, que se resume na frase "*Vós sereis como deuses*", a qual exprime, para Jean Brun, "o manifesto revolucionário de uma história e de uma política prometeica graças às quais o homem se tornaria o seu próprio Criador e o seu próprio Salvador" (1990: 199). Por outras palavras, os artesãos das Luzes, entre os quais se contavam, por exemplo, Condorcet, Voltaire, Diderot, Rousseau, Montesquieu, aspiravam a tornarem-se os senhores do tempo e dos acontecimentos da própria história, isto é, o antigo lugar dos deuses e mesmo da providência divina cedia o lugar às acções da história. Neste sentido, encaravam o progresso da razão humana como responsável de uma evolução indefinida para o melhor, que podia acontecer à humanidade na terra.

Para Condorcet, este melhor, esta felicidade na terra haveria de surgir aquando do desaparecimento da desigualdade entre as nações e entre os sujeitos de uma mesma nação: "chegará, portanto, esse momento em que o sol só iluminará na terra os homens livres, e que reconhecerão a sua razão como o seu único mestre" (1988 [1795]: 271). Este momento, ao qual se refere Condorcet no seu *Esquisse d'un Tableau Historique des Progrès de L'Esprit Humain* (1795), é a concretização da ideia de *Progresso* secularizada, visto que transforma a "Cidade de Deus", que é por sua própria natureza exterior ao tempo, numa "Cidade de homens auto-divinizados". Esta "cidade terrena" emancipada, ao contrário da "civitas dei", realiza-se no interior do tempo histórico graças a uma multitude de progressos técnico, científico, filosófico e moral, em ordem ao milagre da perfeição humana. Decorrente desta ideia, encontra-se a do "reino milenário"², de origem apocalíptica, que se encontra no centro da tradição milenarista dos primeiros séculos do Ocidente cristão. Esta ideia, de acordo com Jean-Pierre Sironneau (1980, 1982, 1988, 1990, 1993), encontra-se secularizada nas ideologias políticas modernas revolucionárias, entre as quais a jacobina, a bolchevique e a nazi: "no interior do discurso abstracto e racional da ideologia detectam-se

facilmente traços de messianismo e de milenarismo". Pode-se mesmo dizer que uma ideologia revolucionária é um milenarismo secularizado, na medida em que a "minoría revolucionária desempenha o papel do Messias enviado por Deus para estabelecer o reino de justiça (a sociedade perfeita)"³ (1993: 209-210; 1988: 43-53; 1990: 128-129).

Mas se é verdade que os actores da Revolução francesa (Furet & Ozouf, 1992a, 1992b), de que o clube dos Jacobinos é símbolo, almejavam instaurar o paraíso na terra, isto é, um "mundo novo" de justiça e de felicidade, povoado de "homens novos", visto que, do ponto de vista filosófico, acreditavam na sua bondade natural e na sua perfectibilidade ilimitada do homem e, do ponto de vista social, acreditavam no progresso social contínuo que conduziria à harmonia social completa como queria Condorcet, não é menos verdade que tal projecto prometeico de auto-divinização carecia de uma política educativa, com o seus planos e projectos, de que o contributo de Condorcet, como vimos, é um bom exemplo, sem contudo esquecer Mirabeau, Talleyrand, Lepeletier, entre outros.

Como não podia deixar de ser, o projecto educativo, ao reflectir as ideias-força da visão político-social da tradição revolucionária, via na formação do "homem novo", um homem liberto dos preconceitos e superstições do *Ancien Régime*, digno de habitar na "Cidade Nova" (B. Baczko), fundada pela Revolução que era, por sua vez, uma Regeneração, no sentido que lhe confere Mona Ozouf (1989, 1992: 373-389 e 415-435). Assim, é de realçar que as qualidades do "homem novo", idealizado pela pedagogia revolucionária, decalcam, por sua vez, como já tivemos oportunidade de mostrar no nosso trabalho intitulado *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros* (1997), os traços de Prometeu. Mas quem é esta figura mítica, e de onde nos surge ela?

O *mito de Prometeu* foi relatado, na tradição mitológica grega, por Hesíodo (1928: 59-77 e 81-96; Séchan, 1985: 24-28; Trousson, 1976: 9-15) e por Ésquilo (1953: 160-199; Séchan, 1985: 28-33; Trousson, 1976: 17-40). Este último vê na figura mítica de Prometeu, enquanto benfeitor da humanidade, uma figura consciente (previdente ou reflectido), prudente, filantropa (altruísta), triunfante, desobediente, revolucionária, no sentido de entrar em ruptura com a tradição, e não uma figura portadora da desgraça, do mal e da discórdia, como quer Hesíodo. Na base destas primeiras versões do

mito de Prometeu, existem outras⁴ e também, como seria de esperar, muitos estudos que nos dispensamos aqui de referir (Diel, 1966; Duchemin, 1974; Durand, 1978: 27-50; Grimal, 1992: 396-397; Medrano, 2001; Moles, 1990: 9-33; Roscher, 1902-1909 (t. 3 - II): 3032-3083; Trousson, 1976, 1988: 1139-53). O denominador comum a estes estudos é que todos eles parecem admitir que o *mito de Prometeu* é constituído, em geral, pelas seguintes características:

- a) A transgressão da ordem divina (a lei de Zeus) efectuada pelo titã;
- b) A revolta levada a cabo por Prometeu (recorde-se que Prometeu é filho do titã Japeto, logo elemento da família titanésca — Grimal, 1992: 396-397) contra o espírito (Zeus);
- c) Prometeu (titã-intelecto), — o pensamento providente, como o seu próprio nome indica — representa o princípio de intelectualização, logo o criador do ser consciente que é o homem;
- d) Destacam-se, nesta quarta característica, as qualidades filantrópicas (altruismo, solidariedade) do Titã (Durand, 1978);
- e) O *mito de Prometeu* simboliza a humanidade nas suas etapas essenciais (coincidentes com a história específica do despertar da consciência): a passagem da inocência animal (inconsciente) ao ser consciente, por via da intelectualização (consciência), passando pela exaltação dos desejos terrestres (aquilo a que Diel chama a banalização — o subconsciente), até ao seu *terminus* que seria o reino do espírito — a vida super-consciente simbolizada por Zeus no Olimpo, enquanto princípio supremo de toda a criação;
- f) Às características referidas, cremos ser pertinente acrescentar uma outra — a sexta — evidenciada por Abraham Moles, que diz que o *mito de Prometeu*, enquanto mito dinâmico (transgressão duma lei da Natureza; uma atitude do "contra" — 1990: 17, 28-9), é um mito energético, da "*energia artificial e da termo-fusão*" (1990: 17).

Explica-se, assim, que uma das características fundamentais deste mito seja a da fé nas potencialidades e capacidades do homem (criatura de Prometeu) contra a fé nos deuses (representados aqui por Zeus — o Espírito puro). Nas palavras de Durand, esta revolta (acto de "contra") de Prometeu encarna o "*arquétipo mítico da liberdade do espírito*" (1984: 179), que o

Prometeu de Goethe bem ilustra: "A figura moderna de Prometeu cristaliza os sonhos das 'Luzes'. Esta figura precisa-se com o Prometeu de Goethe. Aí, Prometeu, não é mais uma divindade primordial, é o homem concebido como génio criador dele próprio, que não tem mais necessidade dos deuses e que assume o seu próprio destino" (Sironneau, 1980: 21). Por outras palavras, esta revolta, se, por um lado, tem como objectivo afirmar o poder do homem, realçar o seu esforço em melhorar a situação humana e as condições de vida na terra, definindo a ideologia do mito como "racionalista, humanista, progressista, cientista e, algumas vezes, socialista" (Durand, 1978: 35); por outro lado representa quer o intelecto naquilo que ele tem de espiritual (luz) e de sublimação (calor), quer aquilo que ele tem de negativo que é a sua forma perversa simbolizada pelo poder destruidor do fogo (Bachelard, 1968 [1949]: 7-16, 17-27, 161-184; Diel, 1966: 238).

O homem, ao emancipar-se dos deuses, ao ousar "pensar por si mesmo", ao ter coragem de se servir do seu entendimento, está, sem talvez disso se aperceber, a actualizar a revolta de Prometeu. Porém, o titã, ao fazer do fogo-intelecto a única arma contra Zeus (símbolo do Espírito puro), esqueceu o Espírito, e por isso ficou à mercê da imaginação perversa (exaltação imaginativa), simbolizada por Pandora (mulher de Epimeteu), e do intelecto banalizado (dimensão utilitária e tecnicista do intelecto), simbolizado por Epimeteu (irmão simbólico de Prometeu).

Esta sobrevalorização do intelecto foi recuperada pelas Luzes mediante a generalização do paradigma newtoniano e a crítica das ideias inatas de Locke, fazendo assim prevalecer a exigência da universalidade da razão e o dogma da inteligibilidade científica com o seu monismo epistemológico. Todavia, esta fixação das Luzes, como bem refere Georges Gusdorf, "no deslumbramento das verdades da razão [que] suscita uma verdadeira cegueira" (1971: 521), foi contrabalançada por um outro século XVIII, pelo século XVIII do coração, da sensibilidade artística e poética de que *The Complaint, or Night-Thoughts on Life, Death and Immortality* (obra conhecida por *As Noites*) de Young (1742-1745), os *Hymnen an die Nacht* de Novalis (1800), *Die Leiden der jungen Werther* de Goethe (1774), o *Telémaco* de Fénelon (1699), para já não falarmos das *Rêveries du Promeneur Solitaire* de Jean-Jacques Rousseau (1782). cremos, portanto, não nos enganarmos se dissermos que todas estas obras, ao proclamarem uma verdade "sensível ao coração", ao elogiarem o sentimento e a capacidade de sentir e de amar,

La Nouvelle Héloïse (1760) por exemplo, realçam a prioridade da luz interior e da subjectividade, em detrimento da "claridade ilusória do intelectualismo" gélido das Luzes (recordamos Locke, Hume e Condillac) e da sua obsessão pelo social: "A fórmula: 'Eu sou um eu, eu sou eu' reveste assim a significação de uma reivindicação quase absoluta da subjectividade que põe em causa, em virtude do seu livre-arbítrio, todas as pretensões da inteligibilidade científica e redutora" (Gusdorf, 1971: 540 e 517-550).

A emergência deste "*Ich bin ein Ich*", para lembrarmos outro escritor romântico que dá pelo nome de Jean-Paul Richter, funda um novo espaço antropológico que é o universo do "homem romântico". Este universo aparece retratado nas *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau (1781-1788) e no *Wilhelm Meisters Lehrjahre* de Goethe (1796), autênticos *Bildungsromans*, como uma estranha mistura de luz e de sombras, tendo estas sido tão bem percebidas por Shopenhauer, Nietzsche, Wagner, e, por que não, de Freud...

Por último, não será o "homem romântico" também um "homem novo", só que desta vez feito à medida da "*visão romântica do mundo*" com os valores que lhe são próprios? (Gusdorf, 1982, 1984).

Conclusão

Diz Baczko que o "povo novo", fruto da tradição e do imaginário revolucionário das Luzes, é "uma figura sobre a qual se fixam as esperanças pedagógicas das elites revolucionárias e que se instala duradouramente sobre o seu horizonte expectante [*horizon d'attentes*]" (1982: 21). Esta passagem consubstancia os dois registos clássicos do imaginário pedagógico das Luzes, que são o cultural e o utópico, tão finamente estudados quer pelo próprio Baczko, quer por Mona Ozouf e Antoine de Baecque. Nós, pelo nosso lado, tentamos mostrar, na terceira parte, que se é verdade que na modernidade educativa das Luzes coexistem os registos já referidos, não é menos verdade que não se possa também falar do registo mitológico que, como vimos, compreende o cenário milenarista (com os mitos cosmogónicos e escatológicos que lhe estão associados) e o mito de Prometeu.

À pergunta se Prometeu é culpado, lembramos Gilbert Durand que diz que o "mito em si mesmo nem é bom nem é mau. É-o a utilização que fazemos dele" (1982: 32), e a utilização que os homens das Luzes, consciente

ou inconscientemente, fizeram dele mostra que o leram redutivamente, pois só elegeram a sua faceta revoltosa, emancipadora, intelectual, na versão de Ésquilo, aquela que certamente melhor servia os seus interesses explícitos ou ocultos, esquecendo a versão do Hesíodo que responsabiliza Prometeu da decadência e do mal humanos. Na nossa opinião, esta versão serviu de forma consciente, ou não, a tradição romântica com as suas sombras e brumas e com os valores do *Sturm und Drang* (*Tormenta e Ímpeto*), peça, escrita por Maximilian Klinger em 1776, que serviu de divisa aos românticos, Herder, Novalis, Lessing, Goethe, Shiller, entre outros, também eles esclarecidos. Mas tudo isto mereceria já outro desenvolvimento.

Notas

- 1 Para a distinção entre metáfora e símbolo, remetemos o leitor para o estudo de Paul Ricoeur *Metáfora e Símbolo*. In *Teoria da Interpretação*. Trad. de Artur Morão. Lisboa, 1987: edições 70, pp. 67-81.
- 2 O cenário milenarista postula um estágio de pureza originária (estádio paradisíaco), seguido de uma ruptura ou queda que é travada pela vinda de um Messias salvador/redentor e que, posteriormente, estabelecerá o reino de Deus sobre a terra durante o período de mil anos, onde a harmonia original será re-estabelecida. Este novo Éden ("pureza original"), esta nova *L'Âge d'Or* não é outra coisa que o "reino milenário", a Terra sem mal ou a Terra prometida: "Nous avions nous-mêmes essayé de montrer en quel sens national-socialisme et communisme lénino-staltnien pouvaient être regardés comme des millénarismes sécularisés: ils en reproduisent le scénario, conjonction des deux structures mythiques du temps: le prestige des origines (os mitos cosmogónicos) et l'espérance d'un nouveau monde (os mitos escatológicos); le scénario nous dit, en effet, qu'à l'origine la société vivait dans un état d'harmonie et de pureté, mais que la situation s'est dégradée: corruption, décadence, aliénation en sont les symptômes; mais il ajoute qu'une rupture violente est nécessaire qui préfigura à l'établissement définitif sur terre d'un nouveau royaume de justice, de puissance ou de bonheur, lui-même restauration de la perfection des origines" (Sironneau, 1990: 128-129).
- 3 Jean-Pierre Sironneau salienta que o messianismo revolucionário, filho das Luzes, conjuga duas ideias aparentemente contraditórias, as de progresso e de ruptura: "d'une part l'idée de progrès, l'idée de perfectibilité indéfinie de l'homme, inspirée de Rousseau, de Lessing ou de Condorcet, qui conçoit le temps et l'histoire, orientés de manière linéaire et victorieuse, comme le lieu d'une maturation progressive; d'une éducation de plus en plus rationnelle du genre humain; d'autre part l'idée de rupture qui reproduit, de manière sécularisée, le scénario apocalyptique: l'établissement de la République suppose le renversement brutal de l'ordre existant, la destruction de l'Ancien Régime sous toutes ses formes, et même la suppression du calendrier traditionnel, comme de toutes les coutumes: l'an I de la République est perçu comme un commencement absolu" (1993: 210).

- 4 Para uma visão de conjunto das diferentes versões do *mito de Prometeu*, assim como da sua "perenidade, derivação e usura", para utilizarmos o título de um artigo de Gilbert Durand datado de 1978, veja-se o já clássico e excelente catálogo que é o texto de Raymond Trousson intitulado *Le Thème de Prométhée dans la Littérature Européenne* (1976).

Referências

- ARAÚJO, Alberto Filipe (1997). *O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros. Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação*. Braga: Universidade do Minho/IEP/CEEP.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2003). O Caleidoscópio das Imagens Hortícolas na Obra de Célestin Freinet. In Alberto Filipe Araújo & Joaquim Machado de Araújo (Orgs.), *História, Educação e Imaginário. Actas do VI Colóquio de História, Educação e Imaginário*. Braga: IEP/CIEd/UM, pp. 89-111.
- ARAÚJO, Alberto Filipe & SILVA, Armando Malheiro da (2003). Mitanálise: Uma Metodologia do Imaginário?. In Alberto Filipe Araújo & Fernando Paulo Baptista (Coords.), *Variações Sobre O Imaginário. Domínios, Teorizações, Práticas Hermenéuticas*. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 339-364.
- ARAÚJO, Alberto Filipe (2004). A Criança Nova no Imaginário Educacional de Maria Montessori. Um Estudo Mitanálítico. In Alberto Filipe Araújo & Joaquim Machado de Araújo (Orgs.), *História, Educação e Imaginário. Actas do VII Colóquio de História, Educação e Imaginário*. Braga: IEP/CIEd/UM, [no prelo].
- BACHELARD, Gaston (1968). *La Psychanalyse du Fou*. Paris: Gallimard.
- BACZKO, Bronislaw (1978). *Lumières de L'Utopie*. Paris: Payot.
- BACZKO, Bronislaw (1980). Former l'homme nouveau... Utopie et pédagogie pendant la Révolution française. *Libra*, 8, pp. 89-132.
- BACZKO, Bronislaw (1982). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères.
- BACZKO, Bronislaw (1984). *Les Imaginaires Sociaux. Mémoires et Espoirs Collectifs*. Paris: Payot.
- BACZKO, Bronislaw (1992). Instruction Publique. In FURET, François & OZOUF, Mona (sous la dir. de). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française – Institutions et Créations*. Paris: Flammarion, pp. 275-291.
- BAECQUE, Antoine de (1988). L'Homme Nouveau est arrivé, I "régénération" du français en 1789. *Dix-Huitième Siècle*, 20, pp. 193-209.
- BAPP, K. (1902-1909). Prometheus. In W. H. Roscher, *Ausführliches Lexikon der Griechischen und Römischen Mythologie* (T. – II). Leipzig: Druck und Verlag von B. G. Teubner, pp. 3032-3083.
- BOTO, Carlota (1996). *A Escola do Homem Novo. Entre o Iluminismo e a revolução Francesa*. São Paulo: Unesp.

- BRUN, Jean (1990). *Philosophie de l'histoire. Les promesses du temps*. Paris: Stock.
- CHARBONNEL, Nanino (1997). La Métaphore de la Lumière dans le Discours sur l'Éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 10 (2), pp. 59-70.
- CONDORCET (1982 [1792]). Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (avril - 1792 - décembre 1792). In Bronisław Baczko, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier Frères, pp. 177-261.
- CONDORCET (1988 [1795]). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris: Flammarion.
- CONDORCET (1984 [1790]). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion.
- COUTEL, Charles (1991). *La République et l'école. Une anthologie*. Paris: Presses Pocket.
- COUTEL, Charles (1996). *A L'École de Condorcet. Contre L'Orléanisme des Esprits*. Paris: Ellipses.
- DIEL, Paul (1966). *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque. Étude psychanalytique*. 2e éd. Paris: Payot.
- DUCHEMIN, Jacqueline (1974). *Prométhée: histoire du mythe, de ses origines orientales à ses incarnations modernes*. Paris: Les Belles Lettres.
- DURAND, Gilbert (1977). À propos du vocabulaire de l'imaginaire: mythe, mythanalyse, mllocritique. *Recherche et Travaux*, n° 15, pp. 4-19.
- DURAND, Gilbert (1978). Pérennité, dérivations et usure du Mythe. In *Problèmes du Mythe et de son interprétation. Actes du Colloque de Chantilly: 24-25 avril 1976*. Paris: Belles Lettres, pp. 27-50.
- DURAND, Gilbert (1979a). *Science de l'homme et Tradition. Le Nouvel Esprit Anthropologique*. Paris: Berg International.
- DURAND, Gilbert (1979b). *Figures Mythiques et Visages de L'Œuvre*. Paris: Berg international.
- DURAND, Gilbert (1982). *Mito, símbolo e Mitologia*. Trad. de Helder Godinho e Vitor Jabouille. Lisboa: Presença.
- DURAND, Gilbert (1984). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*. 10e éd., Paris: Dunod.
- DURAND, Gilbert (1996). *Introduction à la Mythologie. Mythes et Sociétés*. Paris: Albin Michel.
- ELIADE, Mircea (1977). *Tratado de História das Religiões*. Trad. de Natália Antunes, et al. Lisboa: Cosmos.
- ESCHYLE (1953). Prométhée Enchaîné. In *Théâtre (T. I)*. 6e éd. Trad. de Paul Mazon. Paris: Les Belles Lettres.
- FREITAS, Lima de (1977). *As Imaginações da Imagem*. Lisboa: Arcádia, pp. 161-164.
- FURET, François & OZOUF, Mona (dir.) (1992a). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Idées*. Paris: Flammarion.

- FURET, François & OZOUF, Mona (dir.) (1992b). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Acteurs*. Paris: Flammarion.
- FURET, François (1992). Jacobinisme. In François Furet & Mona Ozouf (dir.), *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Idées*. Paris: Flammarion, pp. 233-251.
- GRIMAL, Pierre (1992 [1951]). *Dicionário da Mitologia Grega e Romana*. Trad. de Victor Jabouille. Lisboa: Difel.
- GUSDORF, Georges (1971). *Los Principes de la Pensée au Siècle des Lumières*. Paris: Payot.
- GUSDORF, Georges (1982). *Fondements du Savoir Romantique*. Paris: Payot.
- GUSDORF, Georges (1984). *L'Homme Romantique*. Paris: Payot.
- GUSDORF, Georges (1985). Réflexions sur L'Âge D'Or, Tradition de L'Âge D'Or en Occident. In *Les Templiers, le Saint-Esprit et l'Âge d'Or*. Lisboa: Gabinete de Estudos de Simbologia, pp. 8-23.
- HAMELINE, Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: Odis.
- HAMELINE, Daniel (1989). Modernité et éducation. In Jean Houssaye. *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*. Paris: ESF, pp. 93-117.
- HAZARD, Paul (1983). *O Pensamento Europeu no Século XVIII. De Montesquieu a Lessing*. Trad. de Carlos Babó. Lisboa: Presença.
- HÉSIODE (1928). *Théogonie. Les Travaux et les Jours*. Le Bouclier. Trad. de Paul Mazon. Paris: Les Belles Lettres.
- HOUSSAYE, Jean (1988). Pédagogie et Politique: Évolution des Rapports. In Justino Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação. Actas do 2º Encontro de História da Educação*. Braga: IEP/CEEP, pp. 55-74.
- JOLIBERT, Bernard (1993). Condorcet (1743-1794). *Perspectives (Penseurs de l'éducation)*, vol. 1, nos 85-86, 201-213.
- KANT (1985 [1784]). *La Philosophie de L'Histoire*. Trad. de Stéphane Piobetta. Paris: Denoël. [Réponse à la Question: Qu'est-ce que "Les Lumières"? pp. 48-55]
- KINTZLER, Catherine (1987). *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Minerve.
- LYOTARD, Jean-François (1979). *La condition post-moderne*. Paris: Editions de Minuit.
- MEDRANO, Gregorio Luri (2001). *Prometeos. Biografías de un Mito*. Madrid: Edit. Trotta.
- MEIRIEU, Philippe (1998). Le pédagogue et les défis de la modernité. In Michel SoÛtard, et Christian Jamet (dir.) (1998), *Le pédagogue et la modernité. A l'occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1826) Actes du Colloque d'Angers*. Bern: Peter Lang, pp. 9-35.
- MOLES, Abraham A. (1990). La fonction des mythes dynamiques dans la construction de l'imaginaire social. *Cahiers de l'imaginaire*, nos 5-6, pp. 9-33.
- OZOUF, Mona (1989). *L'homme régénéré: essais sur la Révolution française*. Paris: Gallimard.

- OZOUF, Mona (1992). Régénération. François Furet & Mona Ozouf (dir.). *Dictionnaire Critique de la Révolution Française — Idées*. Paris: Flammarion, pp. 373-389.
- PEREIRA, Miguel Baptista (1990a). *Modernidade e Tempo. Para uma leitura do discurso moderno*. Coimbra: Minerva.
- PEREIRA, Miguel Baptista (1990b). *Modernidade e Secularização*. Coimbra: Almedina.
- RICOEUR, Paul (1967). Teoria da interpretação. Trad. de Artur Morão. Lisboa: edições 70.
- RIVERA, Jorge Croce (2004). Acerca do novo. In Silvia Firmino et al. (org.). *Imagário Actas de 37º Congresso de Jovens Filósofos*. Amadora: Nuvem de Fogo - Associação Cultural, pp. 217-220.
- RIVIÈRE, Claude (1990). La ritualisation des mythes révolutionnaires. In Yves Challas (Textes réunis par), *Mythe et Révolutions*. Grenoble: PUG, pp. 133-149.
- ROSCHE, W. H. (1902-1909). Der Mythos vom Prometheus. In *Ausführliches Lexicon der Griechischen und Römischen Mythologie*. J. III — Dritter Band, Zweite Abteilung. Leipzig: Druckund Verlag, cols. 3038-3047, 3054-3057 e 3058-3065.
- ROUGEMONT, Denis de (1961). *Comme Toi-Même. Essais sur les mythes de l'amour*. Paris: Albin Michel.
- SÉCHAN, Louls (1985). *Le mythe de Prométhée*. 2e éd. Paris: PUF.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1980). Retour du mythe et imaginaire socio-politique. In *Le Retour du Mythe*. Grenoble: PUG, pp. 9-28.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1982). *Sécularisation et religions politiques*. Mouton: La Haye.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1988). L'idéologie entre le mythe, la science et la gnose. *Cahiers de L'Imaginaire*, n° 2, pp. 43-53.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1990). Les équivoques de la religion révolutionnaire. In Yves Challas (Textes réunis par), *Mythe et Révolutions*. Grenoble: PUG, pp. 99-132.
- SIRONNEAU, Jean-Pierre (1993). *Figures de L'Imaginaire Religieux et Dérivé idéologique*. Paris: L'Harmattan.
- SOUZA, Eudoro de (1979). *Dioniso em Creta e Outros Ensaio. Estudos de Mitologia e Filosofia da Grécia Antiga*. São Paulo: Livraria Duas Cidades.
- TEXIER, Roger (1985). L'idée de Perfectibilité en Éducation au XVIIIe Siècle. In *Éducation et Pédagogies au Siècle des Lumières. Actes du Colloque 1983 de l'Institut des Sciences de l'Éducation Universitaire Catholique de l'Ouest*. Angers: Presses de l'Université Catholique de l'Ouest, pp. 257-275.
- TROUSSON, Raymond (1988). Prométhée. In Pierre Brunel (dir.), *Dictionnaire des Mythes littéraires*. Monaco: Édit. du Rocher, pp. 1135-1153.
- TROUSSON, Raymond (1976). *Le Thème de Prométhée dans la Littérature Européenne (Tomes I et II)*. 2e éd. Genève: Lib. Droz.
- VIERNE, Simone (1993). Mythocritique et mythanalyse. *Iris*, n° 13, pp. 43-56.

IS PROMETHEUS GUILTY? FOR A MYTH-ANALYSIS OF ENLIGHTENMENT EDUCATIONAL MODERNITY

Abstract

This paper deals with Enlightenment Educational Modernity and most especially with its francophone variant. In the light of the pedagogic legacy of French Enlightenment the author will treat in a first instance, Enlightenment and Modernity, in a second instance the subject of "The New Man" will be dealt in the context of Enlightenment, and in a third point a myth-analysis will be carried about the educational modernity of Enlightenment. About the matter of whether Prometheus should be blamed or not, as far as a metaphor of reason is concerned, for leaving an indelible mark in educational modernity, the author replies to this question saying that instead of having an ethical problem we are confronted with an hermeneutical one, since such a vision of the myth is available only because of a particular reading.

PROMÈTHÉE EST-IL COUPABLE? POUR UNE MYTHANALYSE DE LA MODERNITÉ ÉDUCATIVE DES LUMIÈRES

Résumé

Ce texte s'occupe de la modernité éducative des Lumières, notamment dans sa dimension francophone. Compte tenu l'héritage pédagogique des Lumières, l'auteur parlera dans une première partie des Lumières et Modernité, dans une deuxième partie il attire l'attention sur le thème de l'«Homme Nouveau» dans le contexte des Lumières, pour réaliser, dans la dernière partie, une mythanalyse de la modernité éducative. À la question si Prométhée est coupable d'avoir souillé avec éclat solaire, en tant que métaphore de la raison, la modernité éducative, l'auteur répond qu'il s'agit d'un problème plus herméneutique qu'éthique, puisqu' une certaine version du mythe s'est imposée car elle a été lue d'une certaine manière.

Julia Lopes de Almeida e a educação brasileira no fim do século XIX: um estudo sobre o livro escolar *Contos infantis*

Diana Gonçalves Vidal

Universidade de São Paulo, Brasil

Resumo

O artigo, partindo da indagação sobre a inserção da literata e feminista Julia Lopes de Almeida na arena educacional, pretende compreender a produção de livros escolares no Brasil oitocentista. Para tanto debruça-se sobre a análise de *Contos infantis*, de autoria de Julia e sua irmã Adelina Lopes Vieira, entrelaçando o estudo da obra à trajetória de vida das autoras. Divide-se em duas partes. Na primeira, explora os aspectos materiais e de conteúdo do livro. Na segunda, recupera traços da vida familiar e das redes de sociabilidade estabelecidas na segunda metade do século XIX no Brasil e em Portugal pelas irmãs e seus parentes próximos. Ao entrecruzar as duas abordagens visa perceber matizes dos projetos de escola e de escolarização do saber presentes no oitocentos brasileiro.

Introdução

Julia Lopes de Almeida (1862-1934) insinua-se como sombra na historiografia educacional brasileira. Da mesma maneira que a personagem principal do romance *A intrusa*, mulher sem rosto, conhecida pelas suas ações e amada pelo universo feminino que recria no cuidado da casa e da família, Julia mantém-se presente na escola brasileira do fim do império e início da República, através de seus livros escolares, intensamente utilizados no ensino primário, mas seguidamente esquecidos pela escrita da história educacional.

Análises da sua obra aparecem de forma recorrente no campo da literatura e dos estudos feministas. Intelectual de prestígio, considerada por José Veríssimo como principal representante literária dos primeiros anos do século XX (Menezes, 1978, p. 24), com uma produção de mais de 40 títulos¹, entre prosa e verso, publicados no Brasil, em Portugal e na Argentina, Julia é referenciada em dicionários de Literatura e seu trabalho investigado na arena das Letras. *A família Medeiros* (1892), *A viuva Simões* (1897), *A falência* (1902), *A intrusa* (1908) e *Correio da roça* (1913), só para citar alguns romances, são o foco de interesse.

Ora considerada como conservadora, defendendo a supremacia intelectual masculina; ora percebida como feminista, por suas participações públicas em defesa do voto da mulher e por sua posição de destaque junto à Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, nos anos 1920 e 1930², a escritora chama a atenção também de feministas e estudiosas de gênero, preocupadas em compreender o lugar social da mulher no Brasil do fim do oitocentos (Besse, 1999). Especialmente destacam-se para essa abordagem o *Livro das noivas* (1896), *Livro das donas e donzelas* (1906) e *Maternidade* (1924)³.

O episódio emblemático de sua indicação para uma cadeira na Academia Brasileira de Letras reúne as duas perspectivas de análise. Reconhecida pelos escritores da *Belle époque* brasileira como merecedora da honraria não apenas por seu talento, mas pela capacidade de em um mundo literário pequeno e competitivo “publicar contos e folhetins, mas também vê-los em forma de livro [...] conquistando um grupo de leitores fiéis grande o suficiente para torná-la um dos poucos literatos — junto com Bilac, Coelho Neto e João do Rio — que podiam se dar ao luxo de fazer conferências públicas” (Needell, 1993, pp. 248-249), viu a vaga ser preenchida por seu esposo, o poeta português Francisco Filinto de Almeida, uma vez que a ABL brasileira, à semelhança da francesa, não aceitava mulheres. Para Ana Magaldi (1998, p. 58), a solução encontrada afinava-se completamente às próprias lições veiculadas pela escritora nos seus manuais dirigidos às mulheres, nos quais afirmava:

“do lado do homem, o mais forte, o responsável, o chefe, é que deve estar, mesmo para a alegria e conforto da nossa alma, a superioridade intelectual. É o nosso esposo quem nos conduz pelo braço através dos

caminhos da vida que a sociedade embaraça com seus preconceitos terríveis; é firmado no seu nome, na sua honra, na sua dignidade, que o nosso espírito descansa e que nos vemos cercadas de respeito” (Livro das noivas, p. 49, apud Magaldi, 1998, p. 59).

Apesar de todo esse destaque literário, político e social, nos anos iniciais da República, e a despeito de ter-se dedicado a escrever cinco livros escolares, *Contos infantis* (1886), em colaboração com sua irmã Adelina Lopes Vieira, *Histórias de nossa terra* (1907), *A árvore* (1916), *Era uma vez* (1917) e *Jornadas no meu país* (1920), sendo o primeiro deles aprovado pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, em 1891, para uso nas escolas primárias, Julia Lopes de Almeida é escassamente pesquisada no cenário educacional. As exceções ficam por conta do trabalho de Magaldi, referido anteriormente, que se ocupa particularmente das publicações dedicadas à formação da esposa e mãe, e, portanto, interessa-se principalmente pela vertente feminista da escritora, e de um breve estudo acerca dos livros didáticos no início da República, no qual Clarice Nunes (s.d.) se debruça sobre *Histórias de nossa terra* e *À margem da história da República*, de Vicente Licínio Cardoso.

Curiosa com essa ausência, considerei inicialmente percorrer os cinco livros escolares elaborados por Julia. Intrigava-me a indagação: seria a escritora uma intrusa no campo educacional? Ou seja, minha primeira proposta visava considerar se os livros tinham sido redigidos por diletantismo, conselhos de uma mãe a seus filhos, reinventados nas lides cotidianas do espaço doméstico; ou como negócio, instigada pelo belo ensaio de Luciano Mendes de Faria Filho (2000) acerca da tradução de *Lições de Coisas*, de Calkins, por Rui Barbosa, no qual explora o crescimento do mercado editorial no Brasil e as perspectivas de lucro da produção de livros escolares a partir das últimas décadas do século XIX, momento em que “a literatura escolar passa a ser protagonista da história da leitura no Brasil, por ser considerada, além de outras implicações, a grande fonte de renda das empresas editoriais” (Oliveira e Souza, 2001, p. 27).

Ao tomar contato, entretanto, com a história da vida de Julia Lopes de Almeida e de sua família, o questionamento foi sendo redimensionado em função das surpresas com as quais me deparei, e o objeto deste artigo alterou-se. Em lugar de passear pelos cinco livros escolares, resolvi

circunscrever a análise a *Contos infantis*, sua primeira publicação educacional, centrando o estudo na década de 1880. O objetivo passou a ser, afastando a perspectiva do puro diletantismo ou negócio, ou seja a noção de Julia como intrusa na arena educativa, mostrar sua intensa inserção, não como professora, porque, de fato, nunca o foi; mas como parte de uma intelectualidade paulista, preocupada com a defesa de valores iluministas, alicerçados em uma crença absoluta no poder das idéias, e com a mudança da realidade brasileira, pela ação educativa da lei, da escola, da imprensa e do livro, que Roque Spencer Maciel de Barros (1986) denominou *ilustração brasileira*.

Dividido em duas partes o texto apresenta primeiramente o livro *Contos infantis* — seus aspectos materiais e de conteúdo. Uso para este estudo a 13ª edição, datada de 1920 e localizada na Biblioteca Infantil do Instituto de Educação "Caetano de Campos", fundada em 1925⁴. Para compreender aspectos das fórmulas utilizadas na elaboração e composição do livro, recorri a padrões da época, manuseando outros livros escolares e interessando-me sobre os conteúdos curriculares da escola primária no período. É importante lembrar que em 1891, cinco anos após sua primeira edição, *Contos infantis*, como já disse anteriormente, foi aprovado pela Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária, para as escolas primárias.

Depois da análise do objeto cultural, volto-me para as autoras, tentando compreender suas trajetórias de vida até a publicação do volume e elucidar matizes das narrativas ali contidas.

Alguns contos

Ainda noiva, há menos de um ano de seu casamento com Filinto de Almeida, Julia Lopes lançava, junto com a irmã Adelina Lopes Vieira, casada mas sem filhos, seu primeiro livro escolar, em Portugal, no ano de 1886⁵. O livro, *Contos infantis*, estava dedicado aos sobrinhos (possivelmente filhos dos irmãos Valentim José da Silveira Lopes Júnior e Adelaide Elisa Silveira Lopes), "anjos de paz, imaculados" (p.9).

Encadernado e com dimensões aproximadas de 18 cm X 12 cm, atendia à necessidade de ser mantido por mãos pequeninas, durante a leitura.

Ilustrado a bico de pena, contendo letras corpo 12 e mantendo um espaçamento simples entre as linhas, o livro era composto respeitando largas margens. Assemelhava ao formato de outros livros infantis do final do século XIX, como a série graduada de leitura de Felisberto de Carvalho, cujo primeiro volume foi lançado 6 anos mais tarde, em 1892, pela B. L. Garnier, e posteriormente pela Francisco Alves (Cabrini, 1994, p. 1). Apresentava-se de forma agradável ao leitor.

A 13ª edição, de 1920, trazia à capa os dizeres "*adoptado para uso das escolas primárias do Brasil*" e conservava o Prólogo da 2ª, que iniciava pela destaque à aprovação do livro, em 14 de abril de 1891, pela Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária da Capital Federal. Elucidava, ainda, que o volume era ilustrado "*para maior aprazimento das crianças*" e contava com um pequeno questionário em seguida a cada conto "*segundo o methodo adoptado nas obras de ensino elementar, prescripto pela mesma Inspeção*" (p. 5). A segunda edição já fora impressa no Rio de Janeiro pela Laemmert, alcançando até o fim do século XIX quatro edições. Da 6ª até a 17ª edição, que veio a lume no ano de 1927, o livro passou a ser publicado pela Aillaud, Alves e Cia. (Paris) e Francisco Alves: editora de grande prestígio no Brasil e responsável pela publicação de outros livros escolares no período, o que, de certo, serviu para aproximar o padrão gráfico entre *Contos infantis* e a série graduada de Felisberto de Carvalho.

Com o objetivo da educação moral e estética da criança, o livro compunha-se de narrações singelas, na maioria, de fatos realizados, "*que procuramos fazer sentir aos pequeninos paixões boas, levando-os com amenidade de história a história*" (p.5). Sobre o estilo da escrita, alertavam ainda as autoras:

"Temos lido muitos livros injustamente classificados, ou antes, destinados para a infância. Que contem, na sua maior parte? Histórias insulsas e banaes, ou phantasias absurdas e intrincadas, que só uma intelligencia amadurecida pode entender.

"Para a compreensão das crianças toda a violência é má. Se lêem com atenção, fatingam-se em busca da verdadeira idéa occulta entre os labyrinthos da phrase; se não lêem com atenção, se o fazem machinalmente, perdem um trabalho, que as enfada, e que nada de bom lhes deixa" (p.6-7).

Criticavam a literatura escolar corrente à época no Brasil, distante do interesse e do código linguístico do pequeno leitor, como afirma Ana Maria Menin (1998, p. 70), em artigo no qual aborda a criação da coleção *Biblioteca Infantil*, para a Weiszflog Irmãos, depois Cia. Melhoramentos, por Arnaldo de Oliveira Barreto em 1915. Reiteravam outras tantas lamentações presentes no fim do século XIX sobre a inadequação vocabular do material de leitura à escola brasileira, seja pelo uso de traduções portuguesas, seja pelo recurso a textos utilizados em outros fóruns, como explicitava Sívio Romero (1885, apud Cavalheiro, 1995, p. 730-1):

"Ainda alcancei o tempo em que nas aulas de primeiras letras aprendia-se em velhos autos, velhas sentenças fornecidas pelos cartórios dos escrivães forenses. Histórias detestáveis e enfadonhas em suas impertinentes banalidades eram-nos administradas nestes poeirentos cartapácios".

A divisão do livro era esclarecida no Índice, colocado às páginas finais do volume. Os textos em prosa haviam sido elaborados por Julia Lopes de Almeida; os em verso, por Adelina Lopes Vieira. Destes últimos, vários eram adaptações de Luiz Ratisbonne, autor de *Comédie enfantine*, conforme anuncia o prólogo. Ao todo, cinquenta e oito histórias distribuíam-se ao longo das 180 páginas do volume. Parte do material utilizado por Julia Lopes de Almeida para o livro constituía-se de reelaborações de contos editados originalmente na *Gazeta do Campinas* (De Lucca, 1995, p. 193): jornal no qual estreou como escritora em 1881 e com o que colaborou até a redação do livro.

Ao fim de cada conto, questões sobre o entendimento da narrativa, sobre o vocabulário utilizado, mas também sobre desdobramento de temas abordados e regras gramaticais, tomadas a partir de elementos da história, ou sobre ciências naturais sugeridas pelo recurso a personagens do reino animal e vegetal conferiam o tom de lição ao livro.

Em geral, as narrativas destacavam a importância da virtude, da solidariedade, da caridade, do amor filial e maternal, enaltecendo o despojamento dos bens materiais, o cuidado com pobres e desvalidos (enfermos, cegos e surdos), a modéstia, o labor e a "alma pura", e condenando a inveja, a vaidade, os maus hábitos (como a bebida), a ganância e o interesse pessoal. Ora tinham por personagem principal crianças; ora pais, mães ou avós e avôs; ora animais, antropomorfizados ou não; ora entes do mundo mágico como as fadas.

O conto de número 54 talvez represente de forma exemplar a gama das questões abarcadas pelo livro: os valores propalados e a relação entre a narrativa moral e os conteúdos escolares. Intitulava-se *"Morta!"* e discorria sobre o desespero noturno de uma mãe que, ao saber serem aqueles seus últimos momentos de vida, *"soluçava, e as lágrimas rolavam-lhe pelas faces encovadas, para se estancarem nos lábios requeimados e febris"*. Ao contemplar seus filho e filha que partilhavam com ela o leito, reteve no ar a derradeira carícia, por receio de despertar-lhes do sono, morrendo com *"as mãos crispadas sobre o peito, como querendo sufocar o grito que lhe ia rebentar da alma [...] sem beijá-los — para os não acordar"* (p. 161).

Apesar do intento, as crianças se levantaram e, imaginando a mãe a dormir, mantiveram-se em silêncio para não a perturbar. Enquanto aguardavam o sono, ficaram a mirar as estrelas e a lua. *"Instantes depois poder-se-ia ouvir a tranquila respiração d'aquelles innocentes, abraçados e adormecidos"*.

"A seu lado, hirta, fria, imóvel, estava a mãe, a face amarellada, os olhos baços entreabertos, e um fio de sangue coalhado e escuro preso nos cantos da bocca."

"Aquelles anjos que tinham passado uma parte da noite a explicar tão singularmente o firmamento, ignoravam que o mais brilhante astro do céu da sua existência, a sua estrella na terra, se havia apagado para sempre!" (pp. 163-164)

Findo o conto, em letras com corpo 10, no fim da página, seguiam-se as questões:

"1ª Que é uncção? — 2ª De que é synonymo a palavra pensamento? — 3ª Que é uma estrella? — 4ª Que é firmamento? — 5ª Que é constellação? — 6ª Porque se chama ao Brazil: Terra do Cruzeiro do Sul? — 7ª Como se formam as nuvens? — 8ª Quaes são os mais brilhantes astros de nossa existencia, a que altude a auctora?" (p. 164).

Após a pungente história de morte, em que o amor maternal e filial era exaltado, os alunos deparavam-se com perguntas de gramática e ciências naturais. A organização formal do texto denotava a função moralizante da história e explicitava a compreensão das autoras do entrelaçamento entre a leitura edificante, em primeiro plano, e os conteúdos escolares: maneira pela

qual pareciam responder a prescrição de método para o ensino elementar da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária.

De acordo com o *Regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal*, promulgado por Benjamin Constant, em 1890, as escolas primárias eram divididas em primeiro e segundo graus, distintas para cada sexo, sendo facultado aos alunos de até oito anos de idade frequentar as aulas das escolas femininas de primeiro grau. O currículo destas últimas, repartido em três cursos — elementar (crianças entre 7 e 9 anos de idade), médio (entre 9 e 11 anos) e superior (entre 11 e 13 anos) — abrangia estudos de leitura e escrita, aritmética prática até regra de três, sistema métrico e geometria, instrução moral e cívica, desenho, música, noções práticas de agronomia, trabalhos manuais (meninos) e de agulha (meninas), ginástica e exercícios militares, bem como “*Lições de cousas e noções concretas de sciencias physicas e história natural*”. Em todos os cursos deveria ser “*constantemente empregado o método intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar*”. E ainda, explicitava o Regulamento, “*a instrução moral e cívica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto grão a atenção dos professores*” (Regulamento, 1890, p. 27 e seq.).

Editado quatro anos após a publicação de *Contos infantis*, o Regulamento constituiu-se não no emulador da escrita do livro, mas possivelmente em alguns dos critérios de sua aprovação pela Inspeção Geral em abril de 1891.

Contos infantis não foi o único livro dedicado à infância publicado no final do século XIX. Antes de 1880, traduções de Cônego Schmid, como *O canário* (1856), *A cestinha de flores* (1858) e *Os ovos de Páscoa* (1860), já circulavam no Brasil. Nas décadas finais do século, entretanto, traduzidos por Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel, vários títulos, como *Contos selatos das mil e um noites* (1882), *Robinson Crusó* (1885), *Viagens de Gulliver* (1888), *Contos para filhos e netos* (1894) e *D. Quixote de la Mancha* (1901) e os clássicos de Grimm, Perrault e Andersen, divulgados nos *Contos da Carochinha* (1894), *Histórias da avozinha* (1896) e *Histórias da baratinha* (1896), assinados por Pimentel; bem como a tradução de *Cuore, D'Amicis*, em 1891, por João Ribeiro, passaram a ser distribuídos (Lajolo e Zilberman, 1991, p. 28 e seq.). Porém talvez seja um dos primeiros livros nacionais, ao lado de *Primeiro e Segundo livros de leitura*, de Abílio César Borges (1866), *Livro das*

crianças (1897), de João Köpke e Zalina Rolim, e *Primeiro e Segundo Livros* (1892), de Felisberto de Carvalho, escrito com o propósito de atingir um público infantil e escolar, servindo como material de leitura para alunos e professores.

O mercado editorial brasileiro, do período, era majoritariamente, como se pode perceber pelos autores citados acima, ocupado por homens, seja na redação, seja na tradução dos volumes. Intrigava-me saber o que teria levado as irmãs Silveira Lopes a se lançarem a essa empreitada masculina, inaugurando, com um livro escolar, a carreira editorial de Julia, que viria a se tornar posteriormente a mais célebre escritora e feminista brasileira do início do século XX. A dar-se crédito a Leonora de Lucca (1999, p. 291), Julia, que optara por um estilo não feminino de escrita no fim do oitocentos, a prosa, partilhava da convicção de que instruir a população brasileira significava fornecer-lhe “*instrumento a um amplo processo de libertação, de superação das condições de submissão dos segmentos sociais oprimidos, incluídos nesses rol os pobres, as mulheres e os escravos*”. Nesse sentido, sua atuação em prol da extensão do saber, pelas luzes do impresso, da mesma maneira que em defesa do feminismo, era fruto de crenças políticas gestadas na segunda metade do século XIX e possivelmente cultuadas no interior da sua família.

Histórias de família

Voltar os olhos para a trajetória familiar das irmãs Julia e Adelina Lopes é uma empreitada bastante interessante e esclarecedora das redes sociais que se constituíam em São Paulo nas últimas décadas do século XIX. O primeiro indício da riqueza das investigações pode ser encontrado em quaisquer dos dicionários feministas e de literatura em que o nome de Julia Lopes de Almeida é mencionado. Sua estreia na *Gazeta de Campinas*, em 1881, por estímulo do pai, suscita curiosidade. Gebara (1975), Moraes (1981) e Hilsdorf (1986) já destacaram a importância desse jornal na difusão do pensamento republicano em São Paulo, identificando sua criação, em 1869, à afirmação de forças políticas ligadas à Loja Maçônica Independência. Em que pese que o início da atividade de Julia junto ao periódico possa ser associado a uma segunda fase, a partir de 1876, quando a *Gazeta*, de acordo com Gebara (1975, p. 67) cedeu para *A província de São Paulo* o centro da

propaganda republicana, tornando-se cada vez mais um jornal literário e comercial, as referências à Loja Independência e ao republicanismo não devem ser descartadas. Ao contrário, instigam a pesquisa.

Nascida em 1862, contava Júlia, em 1881, com 19 anos⁶. Sua irmã, Adelina, 12 anos mais velha, e já casada, tinha 31 anos de idade. Residindo em Campinas desde 1870, a família, de origem portuguesa, havia emigrado para o Brasil entre 1856, chegada do pai Valentim José da Silveira Lopes ao Rio de Janeiro, e 1857, entrada da mãe Antônia Adelina do Amaral Pereira, no Brasil, acompanhada do terceiro filho Valentim Júnior, deixando provisoriamente em Lisboa as filhas Adelina e Maria José. Instalaram-se em Macaé, por três anos, onde estabeleceram um pequeno colégio. Contavam com experiência docente anterior em Portugal.

"Por volta de 1850, Silveira Lopes e sua jovem esposa começaram a se dedicar profissionalmente ao magistério. Funda[ra]m, em Lisboa, um pequeno colégio particular (Academia de Minerva, ampliada e sucedida pelo Colégio Artístico Comercial), aderindo ao projeto de reforma pedagógica de [Duque de] Saldanha [neto do Marques de Pombal] e [Antônio Feliciano de] Castilho. Valentim [viria a] secretariar a Associação Promotora de Educação Popular, por eles fundada. Juntamente com intelectuais como Castilho, Silva Tílio, Mendes Leal, Latino Coelho e outros, particip[ou] também da fundação do Centro Promotor dos Melhoramentos das Classes Laboriosas" (De Lucca, 1995, p. 181).

Em 1860, a família mudou-se para o Rio de Janeiro, fundando o Colégio Humanidades, e três anos mais tarde transferiu o colégio para Nova Friburgo, tradicional reduto de internatos femininos. Deixando a administração do colégio e as aulas ao encargo de Antônia Adelina, diplomada em piano, canto e composição pelo principal conservatório musical lisboeta, Valentim seguiu para a Alemanha, onde cursou medicina, retornando ao Brasil em 1867, quando defendeu a tese *Do Cólera* na Academia de Medicina de Salvador. A partir de então assumiu o cargo de médico substituto do Hospital da Beneficência Portuguesa, no Rio, até 1870, quando foi residir com a família em Campinas. Em janeiro do ano seguinte, inaugurou na cidade do interior paulista o hospital particular Casa de Saúde do Senhor Bom Jesus, de sua propriedade. Dr. Valentim foi ainda membro fundador da Irmandade da Misericórdia de Campinas (em 1875) e mordomo da Santa Casa de

Misericórdia (entre 1883 e 1886), além de sócio fundador e membro da primeira diretoria da Sociedade Portuguesa de Beneficência, criada em Campinas em 1873.

De acordo com Moraes (1981, p. 180) foi o orador da Loja Maçônica Independência, por ocasião da inauguração do novo Templo, em 1874; e professor, entre 1874 e 1878, da aula noturna para instruir pobres e escravos (Moraes, 1998, p. 11). Em 1878, com cursos de gramática portuguesa, aritmética, geometria, geografia e história pátria lecionados gratuitamente, a aula atendia 214 alunos, 23 dos quais eram escravos.

"Ao longo da década de 1870, o sobrado em que resid[iu] a família Silveira Lopes se torn[ou] foco de convergência da intelectualidade local: a casa [era] freqüentada pelo pessoal da Gazeta de Campinas, jornal que conta[va] inclusive com colaborações de próprio punho do Dr. Valentim (podendo-se citar nominalmente o redator-proprietário Francisco Quirino dos Santos e o gerente José Maria Lisboa). [...] Ali [eram] recebidos músicos profissionais das famílias Gomes, Monteiro e Lobo; apresenta[va]m-se em saraus musicais amadores como Leopoldo Amaral (1856-1938), o futuro jornalista e apreciado cronista da vida da Campinas oitocentista; ali exib[ia]m-se os poemas da filha primogênita do casal Silveira Lopes (Adelina), a virtuosidade pianística da segunda filha (Maria José), os dotes de cantora e declamadora da ainda adolescente Adelaide" (De Lucca, 1995, p. 183).

Ilustrado e maçom, Valentim Silveira Lopes, que chegou a acolher o imperador D. Pedro II, após seu exílio, em Portugal, em 1888, defendia a educação e o livro como transformadores sociais, fontes do progresso para uma sociedade, na qual indivíduos livres e produtivos, conscientes de seus direitos e deveres, seriam capazes de exercer a liberdade em igualdade, perante Deus e seus semelhantes. Acreditava no auxílio aos pobres e vítimas de epidemias, e tanto sua tese na Academia baiana de Medicina e quanto sua atuação no combate à varíola em Campinas demonstravam tal convicção. Apoiava a emancipação feminina, incentivando suas filhas para que se lançassem no mundo das letras.

Júlia e Adelina haviam sido criadas nesse ambiente, em que a família se distinguia e estabelecia redes de amizade e casamento — Maria José, por exemplo, segunda filha do casal, casou-se com o neto da Viscondessa de Campinas — com intelectuais locais. Relações sociais e políticas se

entrelaçavam. As crenças políticas do pai, com certeza, influenciaram o pensamento das filhas. Adolinda, em 1882, por ocasião do centenário da morte do Marquês de Pombal (1699-1772), publicou o poema intitulado *Pombal*, em que no prefácio afirmava:

"Educar a mocidade de hoje é destruir e aniquilar a ignorância de amanhã. A instrução é a maior riqueza que podemos legar a nossos filhos. Nós, que caminhamos para o ocidente da vida, iluminaremos o oriente dos que chegam [...]. Se no correr do nosso século, com o operário em trevas, são tão prodigiosas as maravilhas da ciência, das artes e das indústrias, que milagre produzirá, então, o obreiro instruído?" (Viera, 1882, apud De Lucca, 1999, p. 297).

Apesar das poucas informações sobre a mãe de Julia e Adalina, Antônia Adalina, talvez não fosse prudente minimizar sua influência na educação das filhas. Além de ter atuado no magistério em Portugal e no Brasil, ficou inteiramente responsável pelo cuidado da família, durante a ausência do esposo, nos quase quatro anos em que esteve na Alemanha a estudar. Em 1863, quando Valentim partiu para Europa, a primogênita, Adalina contava com 13 anos, Maria José tinha aproximadamente 10, Valentim Júnior quase 7, Adelaide, por volta de 5 anos, e Julia estava prestes a completar seu primeiro ano de vida. Antônia Adalina administrava um colégio feminino em Nova Friburgo, habitando no mesmo edifício em que exercia a docência, e educava os cinco filhos. Provavelmente dividia as tarefas da casa, a instrução dos menores e o cuidado da pequena Julia com Adalina, a filha mais velha, o que talvez tenha concorrido para o estreitamento dos laços entre as duas meninas, que 23 anos mais tarde iriam assinar a mesma publicação.

As breves pinceladas com que compus esse quadro familiar nos permitem inferir aspectos da trajetória futura de Julia Lopes: seu engajamento na defesa dos direitos das mulheres no Brasil; seu atrevimento em impor-se com uma das mais célebres escritoras em prosa no início do século XX (escrita masculina, uma vez que a poesia parecia ser a forma considerada mais adequada de expressão feminina no período); sua defesa dos ideais pátrios de unidade nacional e linguística; sua crença na educação como construtora da cidadania; sua aposta no trabalho como fonte de desenvolvimento individual e social; sua solidariedade aos fracos, doentes e desvalidos.

O casamento de Julia com Francisco Filinto de Almeida, em 1887, depois de quase dois anos de namoro, reforçou esses ideais tramados na família, dando-lhes um colorido mais republicanista. Redator da revista *A Semana*, o poeta, jornalista e comediógrafo português, residente no Rio de Janeiro, era republicano radical. Correspondente do jornal *A província de São Paulo*, foi promovido em novembro de 1889, após a proclamação da República, a redator no novo *O Estado de S. Paulo* (denominação que assumiu em 1 de janeiro de 1890). Atuou, ainda, como deputado pelo estado de São Paulo, entre 1892 e 1894, período em que o casal residiu na capital paulista, depois do enlace matrimonial em Lisboa, e de uma breve passagem pelo Rio de Janeiro em 1888 (De Lucca, 1995, p. 195).

Comentários finais

Ainda muito pouco sabemos sobre os livros escolares e seus autores no fim do XIX. Conhecidos no âmbito dos estudos literários, esses escritores e escritoras, na maioria das vezes, têm sua obra analisada pelo conteúdo dos textos, que escapam à materialidade do impresso, à *coautoria* do editor e aos estrangimentos históricos. As cronologias de vida, em geral, apresentam-se como apêndices às edições críticas. Pouco detalhadas servem mais à compreensão do posterior sucesso do autor ou autora no mundo das letras que ao entendimento das múltiplas relações desses sujeitos com o tempo e o espaço sócio-históricos. Se tais trabalhos prestam-se como indícios à percepção de valores ensejados nas escolas oitocentistas, são insuficientes para o desenho dos vários projetos de escola e escolarização do saber em jogo na sociedade.

Lançar o olhar a esses sujeitos e suas obras, a partir do campo da história da educação, no triplo desafio de analisar o livro como um objeto cultural (Chartier, 1990), portanto, determinado por uma escrita, modelado por um editor e consumido por professores e professoras, alunos e alunas é uma tarefa ainda pouco efetuada pelos pesquisadores da área. O presente estudo também não a realiza. Promove aproximações ao objeto, desperta diálogos, sinaliza caminhos de investigação, na certeza de que esta é uma pesquisa apenas iniciada e que ainda possui vários segredos a desvelar e muitas questões a responder.

Fica, entretanto, a convicção de que Julia Lopes de Almeida, ao compor com sua irmã Adelina, seu primeiro livro, *Contos infantis*, não era uma intrusa no campo educacional. Ao contrário sua crença educativa no impresso fazia com que toda sua ação como escritora estivesse permeada de um cunho pedagógico. Em 1896, escreveria ela no *Livro das Noivas*:

"O livro é um amigo; nelle temos exemplos e conselhos, nelle um espelho onde tanto as nossas virtudes como os nossos erros reflectem. Repudiá-lo seria loucura; escolhê-lo é sensato.

"A estante de uma mulher de espírito e de coração, isto é, de uma mulher habilitada a apprehender e conservar o que ler; que souber que isso a instrue, a torna apta para dirigir a educação dos filhos, dando-lhes superioridade e largueza de vistas; a estante de uma mulher inteligente e cuidadosa, que ama os seus livros, não como mero adorno de gabinete, mas como a uns mestres sempre consoladores e sempre justos, essa estante é um altar onde o seu pensamento vae, cheio de fé, pedir amparo numa hora de desalento, e conselho num momento de duvida" (p. 38).

Notas

- 1 Dentre estes: *Traços e iluminuras* (contos), 1887. *Memórias de Marta* (romance), 1889. *A família Medeiros* (romance), 1892. *A viuva Simões* (romance), 1897. *A falência* (romance), 1902. *Ânsia eterna* (romance), 1903. *A intrusa* (romance), 1908. *Eles e elas* (contos), 1910. *Cruel amor* (romance), 1911. *Corroio da roça* (romance), 1913. *A Silveirinha* (romance), 1914. *A isca* (contos), 1922. *A casa verde* (romance em colaboração com Filinto de Almeida), 1932. *Pássaro morto* (contos), 1934. *Quem não perdoa* (comédia), 1912.
- 2 Em 1919, participa da criação da Legião da Mulher Brasileira. Em 1922, organiza com Beria Lutz o I Congresso Feminino do Brasil (De Luca, 1999, p. 277). Em julho de 1931, profere o discurso de abertura do II Congresso Internacional Feminista, no Rio de Janeiro (Schumacher e Vital Brazil, 2000, p.306).
- 3 Rachel Soihet, em "Em avanços sutis, às rupturas", conferência apresentada na Mesa redonda: *Gênero e representação*, do Seminário Internacional Fazendo Gênero 4: Cultura, Política e Sexualidade no século XXI, UFSC — 23 a 26 de maio de 2000, destaca essa posição ambígua de Julia para os estudos feministas. O artigo será publicado pela UFSC. Leonora de Luca (1999) destaca a importância de compreender a atuação feminista de Julia nos quadros sócio-culturais da época e defende que a escritora realizava o "feminismo possível" no fim do século XIX e início do XX.

- 4 *Contos infantis e História de nossa terra* foram indicados como obras adotadas para leituras suplementares e auxiliares para o ensino primário em São Paulo pela Comissão nomeada, em 1918, por Oscar Rodrigues Alves, Secretário do Interior da Província, para selecionar "os livros que mais convinhem" ao uso dos alunos: razão pela qual as duas obras figuram do acervo da Biblioteca Infantil. (Diretoria, 1918, pp. 142-153.) A permanência de *Contos infantis* na escola paulista, entretanto, é maior. Já em 1894, constava da relação de obras existentes no Almoarifado da Instrução para serem distribuídas às escolas primárias (Souza, 1998, p. 234).
- 5 Ainda não me foi possível localizar a primeira edição, o que me impediu de tomar conhecimento sobre a editora contratada. Prevê-se para breve uma pesquisa sobre o livro e as autoras e sua família nos acervos portugueses, no âmbito do projeto *A infância e sua educação (1820-1950): materiais, práticas e representações*, coordenado, em Portugal, por Rogério Fernandes e, no Brasil, por Luciano Mendes de Faria Filho, com apoio CAPES/GRICES.
- 6 As informações sobre a trajetória de vida dos membros da família Silveira Lopes foram colhidas em De Luca, 1995.

Referências

- ALMEIDA, Julia Lopes de & VIEIRA, Adelina Lopes (1920). *Contos infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 13ª ed.
- ALMEIDA, Julia Lopes de (1926). *Livro das noivas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 4ª ed.
- DIRETORIA Geral da Instrução Pública (1918). *Anuário do Ensino do Estado de S. Paulo*. São Paulo.
- BARROS, Roque Spencer Maciel do (1986). *A ilustração brasileira e a idéia de universidade*. São Paulo: Edusp.
- BESSE, Susan K. (1999). *Modernizando a desigualdade. Reestruturação da ideologia de gênero no Brasil (1914-1940)*. São Paulo: Edusp.
- CABRINI, Conceição Aparecida (1994). *Memória do livro didático. Os livros de leitura de Felisberto Rodrigues Pereira de Carvalho*. ECA-USP, Mestrado.
- CARVALHEIRO, Edgar (1955). *Monteiro Lobato. Vida e obra*. São Paulo: Ed. Nacional.
- CHARTIER, Roger (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel.
- DE LUCA, Leonora (1995). *Julia Lopes de Almeida (1862-1934) e o feminismo no Brasil da virada do século*. Iniciação Científica, IFCH-UNICAMP.
- DE LUCA, Leonora (1999). "O 'feminismo possível' de Julia Lopes de Almeida (1862-1934)". *Cadernos Pagu*, nr. 12, pp. 275-299.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes do (2000). "A tradução como negócio: Rui Barbosa tradutor do livro Lições de Coisas, de N. A. Calkins". In Márcia Abreu (org), *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas: Mercado das Letras, pp. 595-610.

- GEBARA, Adami (1975). *Campinas, 1869-75: republicanismo, imprensa e sociedade*. Mestrado, FFLCH-USP.
- HILSDORF, Maria Lúcia S. (1986). *Francisco Rangel Pestana: jornalista, político, educador*. Doutorado, FEUSP.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Rogina (1991). *Literatura infantil brasileira. História & histórias*. São Paulo: Ática.
- MAGALDI, Ana Maria (1998). "A educação da família segundo a receita dos manuais de Julia Lopes de Almeida". In C. Sousa, et al., *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. Atas do II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, volume I. São Paulo: FEUSP, pp. 57-63.
- MENEZES, Raimundo de (1978). *Dicionário Literário Brasileiro*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- MENIN, Ana Maria (1998). "As contribuições da coleção *Biblioteca infantil* (1915-1957) para a formação do pequeno leitor". In C. Sousa, et al., *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente. Atas do II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação*, volume I. São Paulo: FEUSP, pp. 69-73.
- MORAES, Carmen S.V. de (1981). *O Ideário republicano e a educação: O colégio Culto à Ciência de Campinas (1869-1892)*. Mestrado, FEUSP.
- MORAES, Carmen S.V. de (1998). "A maçonaria republicana e a educação: um projeto para a conformação da cidadania". In C. P. de Sousa, *História da educação: processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, pp. 5-26.
- NEEDEL, Jeffrey (1993). *Belle époque tropical*. São Paulo: Cia. Das Letras.
- NUNES, Clarice. O corpo docente: salvador da pátria, herói da modernidade pedagógica! <http://www.puc-rio.br/cppa/textos/corpo.html>, s.d.
- OLIVEIRA, Cátia Regina G. Alves de & SOUZA, Rosa Fátima de (2000) "As fêcos do livro de leitura". *Cadernos Cedes*, nr. 52, pp. 25-40.
- "REGULAMENTO da instrução primária e secundária do Distrito Federal". *Revista Pedagógica*, tomo I, out. 1890 a mar.1891, pp. 27-77.
- SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: EdUNESP.
- SCHUMAKER, S. e VITAL BRAZIL, E. (2000). *Dicionário Mulheres do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

JULIA LOPES DE ALMEIDA AND BRAZILIAN EDUCATION AT THE END OF NINETEEN CENTURY: A STUDY OF THE SCHOOL BOOK *CONTOS INFANTIS*

Abstract

The article intends to investigate the production of school books in Brazil, at the end of nineteenth century. It begins by asking whether Julia Lopes de Almeida, famous Brazilian writer and feminist, is an intruder in the educational field or not. To answer the question the article explores *Contos infantis*, written by Julia and her sister Adelina Lopes Vieira, in its contents and structure. Then it analyses the story of their family, lived part in Brazil and part in Portugal. It concludes by claiming attention to the importance of the confluence of these two approaches to understand the schooling projects existent in the Brazilian society at that time.

JULIA LOPES DE ALMEIDA ET L'ÉDUCATION AU BRÉSIL A LA FIN DU XIX^e. SIÈCLE: LE LIVRE SCOLAIRE *CONTOS INFANTIS*

Résumé

L'article s'interroge sur la pertinence du concevoir l'écrivain féministe Julia Lopes de Almeida comme une intruse au champ de l'éducation brésilienne du XIX^e siècle. Pour répondre à cette question il fait un'étude sur le livre scolaire *Contos infantis*, écrit par Julia et sa soeur Adelina Lopes Vieira: contenu et structure. Après, il s'intéresse sur l'histoire de vie de sa famille au Brésil et au Portugal. La conclusion porte sur l'importance de ces deux approches pour comprendre l'enjeux politique et social de l'éducation brésilienne à la fin du XIX^e siècle et les plusieurs projets d'école en dispute.

Formação de leitores: a questão dos cânones literários

Graça Paulino

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Resumo

Discutem-se neste trabalho as conseqüências culturais do distanciamento existente no Brasil entre cânones literários e cânones escolares da literatura chamada "juvenil", a partir da constatação de que, por um lado, a fragilidade do letramento escolar e, por outro, a elitização da literatura num campo simbólico fechado se mostram relacionados à formação de alunos não-leitores literários. A recepção "emotiva" de leitores jovens sem traquejo literário e a disposição "pedagógica" de seus professores se contrapõe a possibilidade de acrescentar às práticas de leitura literária escolarizadas o estranhamento e outros exercícios intelectuais próprios da interlocução com a literatura canônica, a qual tem sido afastada das escolas, especialmente por algumas radicalizações dos Estudos Culturais na formação de professores, com seu repúdio aos cânones estéticos.

O questionamento dos cânones literários compôs o quadro da discussão de valores que se acirrou a partir dos anos 70, na esteira dos Estudos Culturais (Hall, 1999). Tratava-se de uma alternativa das ciências humanas para a crise do modelo epistemológico hegemônico na modernidade. Para contrapor-se a um direcionamento de elites intelectuais e/ou econômicas, os Estudos Culturais, dialogando com a teoria crítica da cultura da primeira metade do século, sem, todavia, dicotomizar as produções simbólicas em boas ou más, trabalhou no sentido de valorizar as camadas e os grupos sociais perseguidos ou discriminados. Fortaleceu-se, então, na área de ciências humanas, a focalização prioritária dos negros, das mulheres,

dos miseráveis, dos homossexuais, dos loucos. A história cultural mudaria, assim, seu ponto de vista, recusando abordagens até então consideradas "naturais" e denunciando limitações e preconceitos destas.

Quando tomam como objeto a literatura, numa perspectiva multiculturalista, ciências como a História, a Sociologia e a Antropologia deixam de focalizar a produção e a recepção modelares de Homero, Dante ou Joyce, construídas pela tradição considerada aristocrática ou própria das elites intelectuais burguesas, para pesquisar as leituras da Bíblia, de livrinhos de bolso, de panfletos revolucionários e de publicações alternativas. Os cânones estéticos de produção e recepção estão, desse modo, sendo colocados em questão pelos pesquisadores. O que os estruturalistas não conseguiram fazer, por lidarem com abstrações universalizadas, os pós-estruturalistas, trabalhando a questão das diferenças e das identidades, conseguem: abordar o que Michel de Certeau (1995) denominou "cultura no plural".

Entretanto, logo viria a defesa dos padrões estéticos estabelecidos há séculos pela crítica literária ocidental e pelos próprios escritores. Em meados da década de 80, Italo Calvino (1990) escreveu suas famosas conferências para Harvard, publicadas após sua morte, com o título de *Seis propostas para o próximo milênio*. Acreditando nas "coisas que só a literatura nos pode dar", Calvino retoma as qualidades canônicas que ligariam a Antiguidade ao presente e ao futuro, na construção da arte literária: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade, consistência. Ao falar de Borges, Calvino sintetiza de modo bem explícito sua visão dessas qualidades:

O que mais me interessa ressaltar é a maneira como Borges consegue suas aberturas para o infinito sem o menor congestionamento, graças ao mais cristalino, sóbrio e arejado dos estilos; sua maneira de narrar sintótica e esquemática que conduz a uma linguagem tão precisa quanto concreta, cuja inventiva se manifesta na variedade dos ritmos, dos movimentos sintáticos, em seus adjetivos sempre inesperados e surpreendentes (p. 62).

Evidentemente, à primeira vista fica difícil, para os brasileiros, identificar algumas dessas qualidades em Machado de Assis ou Guimarães Rosa. Como destacar rapidez e exatidão em narrativas como *Dom Casmurro* ou *Grande sertão: veredas*, que envolvem os leitores em duradouras dúvidas, em voltesios sinfônicos, em perspectivas ambíguas? Apenas uma leitura bem atenta de toda a argumentação de Calvino pode fazer-nos continuar de seu

fado. Sua rapidez, por exemplo, inclui "o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as idéias e sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, libertarem-se de toda impaciência e de toda contingência efêmera" (p. 66). Por outro lado, a exatidão para Calvino se define como "um projeto de obra bem definido e calculado", "a evocação de imagens nítidas, incisivas, memoráveis", e "uma linguagem que seja a mais precisa possível como léxico em sua capacidade de traduzir as nuances do pensamento e da imaginação" (p. 71). Desse modo, não há como negar rapidez e precisão aos dois "maiores" romancistas brasileiros. Mas, para não absolutizar essas intrigantes qualidades, é conveniente acrescentar argumentos de outros pensadores aos de Calvino na definição (e defesa) dos cânones literários ocidentais. Não há como deixar de dialogar, nesse caso, com um dos mais polêmicos críticos contemporâneos: Harold Bloom (1995). Seu ataque às escolas de letras e ciências sociais estadunidenses poderia ser tachado de violento. Afirma, por exemplo, em seu livro *O cânone ocidental*: "Shakespeare, cuja supremacia estética foi confirmada pelo julgamento universal de quatro séculos, é agora 'historicizado' em pragmática diminuição, precisamente porque seu misterioso poder estético é um escândalo para qualquer ideólogo" (p. 30).

Por outro lado, o ensaísta faz questão de desmitificar o cânone como processo de formação de cidadania, ou como sinônimo de qualquer sinceridade estética. Apelando a Pater, afirma que toda literatura canônica é apenas "um acréscimo de estranheza à beleza" (p. 12). Isso impede a definição de um quadro preconceituoso na defesa dos cânones. Assim também se posicionam alguns teóricos e críticos brasileiros, como Enéida Maria de Souza (2002) e Heloísa Buarque de Hollanda. Esta última, introduzindo sua polêmica antologia poética dos anos 90, afirma:

Na realidade, são também conservadores aqueles que acreditam ser a pluralidade uma "nova forma de sobredeterminação pasteurizante, um plural reacionário", considerando que aceitar diferenças é acreditar na existência de outras manifestações, sem a força do juízo verticalizante (...). O mínimo estabelecimento de critérios comparativos serve para discernir preconceitos, mas é preciso levar em conta como se produzem os discursos de legitimação, quem os legisla e quais vozes atuam em off (apud Souza 2002, p. 93).

Para não nos limitarmos aos dois pensadores citados, Bloom e Calvino, considero possível tratar de outro modo o que define os cânones, no que tange à narrativa literária. Creio, na esteira dos estruturalistas,

especialmente seguindo categorizações de Todorov e Genette, hoje resgatadas pela narratologia de língua inglesa, que textos modelares por seus elementos coerentes e relevantes se destacam em duas modalidades: a de construção, que abrange qualidades do trabalho de linguagem, do modo de contar, e a de significação, que abrange os componentes de uma narrativa social e existencialmente relevante, capaz de ampliar as dimensões dos mundos vívidos e imaginados pelo leitor. Estão imbricados na narrativa, necessariamente, os componentes históricos de construção e de significação, assim como os de recepção. Mas, apenas num exercício de esclarecimento, em questão tão polêmica, provisoriamente tentemos pensá-los em separado.

Na narrativa popular oral, os cânones de significação dominam os de construção, pois seu caráter coletivo não permite preocupações com a fidelidade ao que foi ouvido, no que tange ao modo de contar, o que torna as versões infinitas, cada uma se valendo de sua diferença, de sua recursividade e de seus poderes de prender a atenção dos ouvintes. É como se os aspectos formais, embora existentes, ficassem em segundo plano na produção do sentido fabular. Mas há histórias populares melhores que outras, evidentemente. Há histórias que parecem já terem sido ouvidas, há histórias a que parece faltar coesão ou força; há, por outro lado, histórias com tramas surpreendentes, emocionantes, instigantes etc. Já nas literaturas eruditas de vanguarda, os cânones de construção costumam dominar os de significação. Torna-se, nesse caso, impossível parafrasear a história, já que a forma tem o caráter de outra significação materialmente encenada, reduplicada para fortalecer-se. Na narrativa de vanguarda do século XX, a construção muitas vezes está voltada para seu próprio eixo lingüístico-formal, como significação que parece virar as costas para o mundo externo da vida.

Essa distinção só faz sentido se levamos em conta o repertório textual e os horizontes de expectativas dos leitores (Jauss, 1979). Não há como definir cânones apenas pelas instâncias de produção. Se Italo Calvino parece fazê-lo, devemos atribuir sua atitude à tentativa de explicitar para um público acadêmico suas próprias estratégias de escritura. Já Harold Bloom assume que toda grande obra constitui uma "desleitura" da tradição, desleitura esta que não passa de uma leitura forte: escrever bem literatura seria apenas mostrar-se capaz de "desler" a tradição literária.

Voltemos, agora com novos propósitos, a esse polêmico pensador norte-americano. Em certo momento de seu livro já citado, no início do primeiro capítulo, Bloom afirma que "originalmente o cânone significava a escolha de livros em nossas instituições de ensino" (p. 23). Entrando com esse pensamento nas escolas brasileiras de hoje, tentemos pensar criticamente a formação de professores de linguagem e suas práticas de leitura na sala de aula ou em suas vidas particulares.

Sabemos que os cânones são históricos, como a língua, mas, assim também como ela, apresentam uma durabilidade. Os professores que se formaram até os anos 70 no Brasil têm clara percepção do que isso significa. Se não chegaram a ler *Dom Quixote*, *Édipo-Rei*, ou *Madame Bovary*, pelo menos se formaram canonicamente na literatura brasileira: leram Gregório de Matos, Vieira, Gonzaga, Alencar, Machado, Lima Barreto, Drummond, Graciliano Ramos e outros clássicos de língua portuguesa. Não se tratava de práticas leitoras restritas às escolas de Letras. Também nos hoje denominados, no Brasil, "Ensino Fundamental" e "Ensino Médio", os estudantes liam autores canônicos. As escolas de Letras apenas complementavam essa formação, aprofundando o estudo dos autores consagrados pela historiografia literária.

Quando surgiu, na década de 80, a revisão "ética" da antologia oficial, produziu-se uma confusão epistemológica no quadro escolar de Letras. Não mais só a crítica da cultura de orientação marxista priorizou o politicamente correto. Surgiu também uma polêmica interna no campo da crítica e da teoria literárias. Os textos, produções culturais de linguagem, foram confundidos com a própria realidade a que se referiam, diretamente ou não. Entra em cena, com força total nos estudos literários, a dominância de alguns novos cânones multiculturalistas de significação. Nesse processo, os cânones estéticos foram negados, a ponto de alguns pesquisadores, em nome de uma suposta pós-modernidade, tratarem do mesmo modo, como se iguais fossem, romances de Graciliano Ramos e de uma quase desconhecida romancista brasileira como Marilene Felinto, por exemplo. Méros documentos culturais se tornaram todos os textos literários, sendo ignorados os critérios de qualidade, tanto de construção quanto de significação.

Os professores de português que estavam se formando no Brasil em grandes universidades "de ponta", nas duas últimas décadas do século XX,

paulatinamente vieram sofrendo essa troca da teoria literária e da historiografia associadas a professores e ensaístas mais tradicionais por especialistas que propunham um novo campo de conhecimento que se apropriou da velha denominação de "Literatura Comparada", para que os Estudos Culturais tomassem o lugar do trabalho textual e intertextual que levava em conta efeitos da qualidade estética. Internacionalizando manifestações culturais, sem considerar seus universos específicos de existência, na produção e recepção, muitas universidades brasileiras assumiram o modelo que optou pela recriação dos critérios de significação, num jargão acadêmico globalizado que destacava trânsitos, hibridizações, hipertextos. Simultaneamente, as esquerdas das universidades brasileiras voltavam seus olhares para as produções literárias da América Latina e/ou d'África, quando não optaram, unindo-se aos que repudiavam explicitar posicionamentos de cunho político-social, pela perspectiva da nova historiografia, a destacar suportes, circuitos comerciais, estratégias editoriais, enfim quase tudo, exceto os textos esteticamente considerados em leituras criativas. Esqueceram, com essa negação, alguma especificidade da construção textual literária, o que o próprio Fredric Jameson (1992), um dos condutores de opinião em Literatura Comparada na época, havia valorizado, ao afirmar a importância das mediações, cujo papel seria relacionar os vários níveis das superestruturas, quebrando as barreiras das disciplinas, mas estabelecendo conexões com base nas diferenças, para dar sentido singular ao trabalho. Afirmava Jameson que "... devemos repudiar uma concepção do processo de mediação que não consiga registrar sua capacidade de diferenciação" (p. 39).

Em 1983, já a par dessa polarização, Lígia Chiappini publicara *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Trata-se de uma investigação que propõe uma terceira via e ainda mantém sua atualidade. No prefácio, Marilena Chauí destaca a crítica que Chiappini constrói contra o autoritarismo de professores que vêem a literatura como letra morta e contra a ritualização de uma aula que trabalha os textos literários como saberes instituídos e inquestionáveis. Reproduzindo as posições de Doubovsky no Colóquio de Cerisy de 1969, realizado sob o impacto do movimento estudantil francês de maio de 68, Lígia ratifica o sentimento do autor com relação às universidades dos EUA que, embora interessadas nos estudos de literatura, negavam

radicalmente a relevância social dessa arte. Assim também os estudantes franceses queriam uma diferença política nas práticas de leitura literária escolar. Os trabalhos de Bourdieu (1996) viriam acentuar o quadro questionador, ao afirmar que, "se a literatura havia constituído 'o signo distintivo do homem culto', a situação do universo 'especificamente estético' se esvaziara socialmente" (p. 16).

Como podemos perceber, misturam-se metodologicamente na pesquisa de Chiappini a Sociologia, a Pedagogia e a História. Mas o domínio é da segunda. Sua preocupação máxima é a de renovar o ensino de literatura no Brasil, tratando de democratizá-lo por vias criativas e questionadoras das verdades instituídas por autoridades. Mas ela questiona que tipo de cânones, e que tipo de trabalho com obras canônicas? Se sua crítica estava voltada para as escolas, Chiappini, na verdade estava questionando certa escolarização restritiva dos cânones literários. Seu trabalho não repudia a legitimidade de obras canônicas do ponto de vista estético, mas o caráter paradoxal do autoritário tratamento escolar que receberiam no Brasil.

Ora, nesse ponto entramos na questão das relações polêmicas entre cânones literários e cânones escolares, sem esquecermos, evidentemente, que perpassam essas relações os conflitos sociais e políticos, camuflados muitas vezes em nome da Pedagogia ou da Arte. Como afirma Alcir Pécora, prefaciando o livro *Práticas da leitura* (1996), o risco que pesquisadores do ensino da leitura correm, ao adotar de maneira tão estandarizada a abordagem sociocrítica de Chartier, ou outras da mesma natureza,

é o de submergir, não propriamente na moda, mas no mundo subletrado das produções paradidáticas, pedagogizantes, demasiado ativas no mercado brasileiro e que sempre aparentam tomar o lado destemido do mais fraco, da desmitificação, da dessacralização, ou o simpático do popular, da literatura infantil, da história literária dos autores minúsculos, tudo em nome da apropriação heróica que resiste à apropriação autoritária do autor, da cultura erudita e das classes dominantes. Que não se vá fazer de Chartier, tampouco, "linguística da libertação".

Assim, ao tratar dos cânones escolares, tento caracterizar práticas de escolha de livros literários que predominam nas escolas brasileiras, sem focalizá-los para "salvar" ou "denunciar" professores e pedagogos. Entendendo que tais cânones escolares derivam de uma formação que não

desenvolveu a cidadania literariamente letrada, defino esse processo de escolha de textos como o trabalho de educadores não-leitores literários, que lidam apenas profissionalmente com a literatura dita "juvenil".

Que marcas caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se tornou hegemônica no Brasil? Em primeiro lugar, há "gêneros" que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, "poéticas". Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura. Exemplos de escolarização deformadora dos cânones literários são algumas seleções escolares de Machado de Assis. Se era preciso que o "grande escritor" estivesse presente na escola, publicam-se antologias que atendam às definições escolares de gêneros. É o caso de *Cinco Histórias do Bruxo do Cosme Velho*, que recebeu da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil o prêmio de melhor projeto editorial de 1995. São quatro histórias cômicas, que não estão entre as melhores do "Bruxo", mas que são rápidas e engraçadas, fazendo-se acompanhar por um poema melodramático, que poderia ser considerado por especialistas um dos piores do autor. Têm os alunos com essa leitura uma visão distorcida do que escreveu Machado de Assis. Tentou-se também fazê-lo entrar sem incômodos na escola com uma coletânea intitulada *Contos fantásticos*, organizada por Raymundo Magalhães Júnior. Como esse crítico é um dos grandes conhecedores da obra machadiana, a seleção não é empobrecedora literariamente. Mas, de qualquer modo, trata-se ainda, como demonstra o título, de uma distorção realizada para atender a uma demanda escolar de gêneros, que embora aparentemente sejam de natureza literária, têm sua origem mais ligada ao entretenimento televisivo e cinematográfico.

Outro cânone escolar inegável diz respeito à linearidade da narrativa, de acordo com as preferências do século XIX. Princípio, meio e fim devem estar muito bem definidos e cronologicamente arranjados. O desfecho deve ser feliz, embora se aceite, em casos específicos, o trágico. A novela *Tiro no escuro*, de Rita Espécht, recebeu o Prêmio Jabuti, da Academia Brasileira de Letras, um dos mais respeitáveis do Brasil, mas foi pouco indicada nas escolas, por inverter a ordem temporal cronológica e tratar de um tema

incômodo, o suicídio de um adolescente. O poder seletivo da escola é tão grande no caso de leitores adolescentes que se pode indagar se a determinação mesma de existência e caracterização disso que se chama no Brasil de "literatura juvenil" não seria um conjunto de produções resultantes de uma atuação de *marketing* editorial internalizada pela própria instituição escolar.

Verificamos, em casas e ambientes com livros, que os jovens se sentem atraídos por títulos que pouco ou nada têm a ver com essa literatura escolar para jovens. Não há de fato na rotina da escola a possibilidade de escolha pessoal. Indagando, em 2000, um rapaz de 18 anos sobre seu interesse de ler, num acompanhamento de atitudes de escolha em casa e livraria, definiram-se assim os títulos que o atraíram, a ponto de retirar os livros da estante e folheá-los: *Sagarana* (Guimarães Rosa), *Todos* (Arnaldo Antunes), *Bundo e outros poemas* (Valdo Mota), *O buraco na parede* (Rubem Fonseca). São dois livros de contos e dois de poesia, sendo o de Guimarães Rosa o único não publicado na década de 90 do século XX. Trata-se de livros contemporâneos dificilmente lidos na escola. Mas o longo romance *Agosto* de Rubem Fonseca foi indicado para leitura escolar desse jovem, por estar incluído no programa de um exame vestibular. O objetivo da leitura de literatura é tão deslocado de sua preferência que esta permanece ignorada ou tolhida. Indagado sobre o interesse de ler *A viagem do descobrimento*, de Eduardo Bueno, o rapaz recusou o livro, dizendo que já tinha estudado demais o assunto ("descoberta" do Brasil pelos portugueses) na escola.

Mas o fato é que os jovens estudantes brasileiros lêem na escola. E é fato que a literatura continua a passar por um processo de escolarização de sua leitura. Magda Soares (1999) lançou o conceito de "escolarização da leitura literária" para outra direção: se a leitura literária está na escola, necessariamente está escolarizada. Só que o sentido pejorativo que se tem dado ao processo pode, segundo a autora, ser interrogado: não haveria, a par de uma escolarização inadequada, uma outra possível, que "conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar?" (p. 25).

Como já foi demonstrado em trabalhos de especialistas brasileiros em Teoria Literária, como Regina Zilberman, Vera Aguiar, Marisa Lajolo, o

problema está na constituição de padrões escolares de leitura. Os modos escolares de ler literatura distanciam-se de comportamentos próprios da leitura literária, assumindo objetivos práticos, que passam da morfologia à ortografia sem qualquer mal-estar. Se for perguntado a um professor de português no Brasil que tipo de leitor quer formar, possivelmente a resposta instituirá idealizações distantes das práticas culturais ou destacará habilidades típicas do letramento funcional, ligadas à leitura de textos básicos para a vida diária do cidadão.

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas lingüísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.

Não é à toa que esse tipo de leitor se restringe a um grupo de elite capaz de locomover-se com desenvoltura num universo textual sofisticado, que une beleza e estranheza. Mas existe na sociedade brasileira esse tipo de prática de leitura, que constitui um capital simbólico de valor reconhecido, e a escola lida o tempo inteiro com as contradições do sistema: como democratizar gostos e habilidades tão refinadas? Muitos optam por esquecer o refinamento e, assim, facilitar o trabalho cotidiano na sala de aula.

Américo Lindeza Diogo, crítico português, em seu livro *Literatura infantil: história, teoria, interpretações* (1994), propõe que as literaturas infantil e juvenil sejam vistas na categoria de "literaturas anexadas". Os jovens leitores se apropriam de certos livros, e estes, sim, poderiam ser chamados de infantis ou juvenis. Como todos são produzidos por adultos, e legitimados criticamente por adultos, infantis ou juvenis seriam apenas aqueles apropriados e conquistados por leitores não adultos. Se foram propositalmente escritos para eles ou não, isso não viria ao caso: bastaria que eles se sentissem atraídos, capazes de "roubar" o livro para si. Diogo, considerando perigosa a transferência da responsabilidade de definir pela recepção essa literatura, correndo o risco de literatura de gaveta constituir

também um gênero, acaba ironizando a questão: em vez das crianças, a *posteriori*, por que não os editores, a *priori*, serem considerados responsáveis pelo perfil dessas obras?

As idéias do crítico português Américo Lindeza Diogo nos interessam sobretudo por aprofundar suas considerações num sentido histórico-social que se relaciona à questão dos cânones. A partir da análise de formações de antologias e de "bibliotecas" explicitamente escolares, ele indaga se

a literatura destinada aos alunos de treze-quatorze anos não seria aquela que os adultos abandonaram (no núcleo deste cânone estão os nossos neo-românticos e alguns sucessores – estranhamente, não tão esparsos como cuidaríamos nesta paisagem, é de notar ainda a quase invisibilidade dos modernistas e, sobretudo, de Pessoa) (p. 15).

Segundo o autor, iniciativas oficiais ou particulares de democratização do acesso de crianças e jovens às obras literárias, embora repletas de boas intenções, quase sempre são esvaziadas de boa literatura, e tratariam de realizar o que ele denomina "uma biblioterapia", e não uma formação estética.

Bem notória é a relação estabelecida entre a literatura para adultos do século XIX e essa literatura para crianças e jovens de nossa época. Podemos referir-nos, talvez, a um tipo de retardamento cultural investido nessas práticas de produção e publicação. Temos, nos padrões romântico-realistas, uma boa quantidade de obras brasileiras que atendem aos cânones de construção e significação até hoje válidos para leitores comuns, mas não mais legitimados pela crítica acadêmica. Seria, numa perspectiva otimista, um "modelo Balzac" de escrever, segundo Leyla Perrone-Moisés, pesquisadora brasileira que discute a questão dos cânones e usa uma expressão feliz para caracterizar Balzac: "seus livros não nos caem das mãos, mas nos prendem desde a primeira frase até a última" (*Folha de S. Paulo*, 16/05/1999). Para Leyla, são perdoáveis os chavões, as personagens estereotipadas, porque Balzac dá vida literária a sentimentos "absolutamente verdadeiros e universais".

Na verdade, essa defesa do modelo Balzac corresponderia a uma defesa do gosto popular. Para o leitor comum, que os intelectuais tantas vezes tratam como símbolo de inocência, meio infantil, os padrões do século XIX não foram ultrapassados. É como se não tivessem existido Marcel Proust, Virginia Woolf, James Joyce, Jorge Luiz Borges, Cortazar, Guimarães Rosa,

Saramago. Peter Burke, historiador inglês, ao ler os livros destinados a seus netos, diz que "apesar das transformações sociais e culturais dos últimos 60 anos, o mundo desses livros infantis se manteve surpreendentemente estável (...) Por que os livros infantis que fazem sucesso são tão antiquados?" (*Suplemento Mais! Folha de S. Paulo*, 01/08/2004).

Um exemplo desse comportamento "convencional" com relação à literatura para jovens e crianças é a própria premiação em separado. Quem ganhou o Prêmio Hans Christian Andersen de 1998 foi a escritora Katherine Paterson, que assim nos é apresentada por Ana Maria Machado, tradutora de seus livros para o Brasil e ganhadora do mesmo prêmio em 2002:

Katherine Paterson, mãe de quatro filhos, nasceu na China, filha de missionários, estudou nos Estados Unidos – onde recebeu por duas vezes o Prêmio Newbery – tendo, logo em seguida, vivido quatro anos no Japão. Em 1998, ganhou o Prêmio HANS CHRISTIAN ANDERSEN, considerado o Nobel da literatura infanto-juvenil, pelo conjunto de sua obra, traduzida em 22 línguas.

A apresentação é um pouco apelativa, ao incluir a informação de que a escritora é filha de missionários e mãe de quatro filhos. Que teria isso a ver com a qualidade de seus textos? Aliás, dessa qualidade não se fala, como seria normal numa apresentação literária *tout court*.

Quando lemos um dos livros dessa autora nascida na China e filha de missionários, *Duas vidas, dois destinos* (1999), entendemos que estamos diante de um caso interessante de tentativa de inserir a produção literária nos cânones escolares. A história parece ter sido escrita no século XIX. Duas irmãs gêmeas, que vivem numa ilha muito pobre de pescadores, têm seus destinos traçados de modos inteiramente diversos, a partir das escolhas dos pais e dos percursos que aí se formam. Todo o caráter de folhetim se nos apresenta claramente, a partir do próprio título.

As perguntas relevantes a esse respeito seriam: trata-se de um modo adequado de formar leitores literários? Trata-se do único modo escolar viável? Feliz ou infelizmente, temos de pensar a construção do romance de Katherine Paterson no contexto escolar de iniciação de leitores. Não estamos diante de uma novela de mau gosto, execrável, mal escrita, sem nenhum valor literário. Trata-se de um livro convencional que seria lido e apreciado por leitores comuns, no Brasil e em outros países ocidentais, mas não pela elite

de leitores literários. Eis a grande questão no ensino de literatura: os cânones literários possivelmente ficaram distantes do gosto (consumista?) dos jovens estudantes.

Se ao menos estivessem próximos do gosto dos professores, haveria uma possibilidade de trabalho literário de formação. Mas poucos professores de hoje tiveram real acesso aos autores "clássicos" ocidentais e aos valores eminentemente literários. Poucos admiram as experiências literárias renovadoras bem sucedidas do século XX, como demonstraram diversas pesquisas sobre leituras de professores. Em pesquisa sobre essa questão, contextualizada junto a professores de Português da rede pública de uma das maiores cidades brasileiras, Belo Horizonte, um grupo do CEALÉ (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE UFMG) obteve dados que demonstraram serem esses professores, em sua maioria, não leitores literários. Lêem apenas os livros que precisam escolher para seus alunos. Não acompanham lançamentos literários, não lêem resenhas especializadas. Alguns declararam ter lido por gosto na infância e adolescência e por obrigação no curso de Letras, de onde trazem seus referenciais esparsos de qualidade literária. Desse modo, parece *natural* trocar Mário de Andrade ou Graciliano Ramos por Katherine Paterson ou Pedro Bandeira.

Voltando à questão relevante anteriormente levantada: há alguma saída digna? Decerto, há autores de alguns textos de boa qualidade que escrevem para leitores jovens. São raros, mas podem constituir uma leitura de formação temporariamente válida. Atendem parcialmente a cânones de construção e significação estéticos e os ligam às demandas escolares. A questão que permanece é a de que deverá, de qualquer modo, haver ainda um desenvolvimento de repertório literário que não se interrompa nesse ponto. Chegar a ler um bom autor, um premiado autor para jovens, não basta para penetrar no campo restrito dos leitores contumazes, ligados de fato à literatura, bem informados, capazes de distanciar-se das propostas de consumo da literatura como mercadoria apenas.

O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Como a qualquer outro tipo de letramento, ao literário se aplica o que disse Maria da Graça Castro Pinto (2002): trata-se de um investimento constante de cada cidadão, trata-se de

uma "narrativa de identidade pessoal, que seguramente mais do que qualquer outra se caracteriza por se revelar sempre *imperfeita*" (p. 95). Na escola ou fora dela, a experiência estética, na qual se inclui a leitura literária, compondo o letramento, esse processo ininterrupto e sempre imperfeito de formação da identidade, está sendo mais valorizada neste novo século, como modo de humanizar as relações enrijecidas pela absolutização das mercadorias. As artes talvez acabem "dando a volta por cima", apesar da velha descrença frankfurtiana. Importa, como propôs Bourdieu (1996, p. 16), não assistir passivamente ao espetáculo dos "enfadonhos tópicos sobre a arte e a vida" dominando, nas liturgias escolares, a literatura, que afinal representa, de acordo com o mesmo autor, uma das "conquistas mais altas da ação humana".

Referências

- ASSIS, Machado de (1995). *Cinco histórias do Bruxo do Cosme Velho*. Porto Alegre: Projeto.
- ASSIS, Machado de (1998). *Contos Fantásticos*. (org. Raymundo Magalhães Júnior) 2. ed. Rio de Janeiro: Bloch.
- BLOOM, Harold (1995). *O cânone ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- BOURDIEU, Pierre (1996). *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras.
- BUENO, Eduardo (1998). *A viagem do descobrimento*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- CALVINO, Italo (1990). *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras.
- CERTEAU, Michel de (1995). *A cultura no plural*. Campinas: Papius.
- CHARTIER, Roger (Org) (1996). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CHIAPPINI, Lígia (1993). *Invasão da catedral: literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto.
- DIOGO, Américo Antônio Lindoza (1994). *Literatura infantil: história, teoria, interpretações*. Porto Editora.
- HALL, Stuart (1999). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- JAMESON, Fredric (1992). *O inconsciente político: a narrativa como ato socialmente simbólico*. São Paulo: Ática.
- LAJOLO, Marisa & ZILBERMAN, Regina (1996). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática.
- PATERSON, Katherine (1998). *Dois vidas, dois destinos*. São Paulo: Moderna.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla (1998). *Altas literaturas*. São Paulo: Cia das Letras.

PINTO, Maria da Graça Castro (2002). Da literacia ou de uma narrativa sempre *imperfeita* de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 2, pp. 95-123;

SOARES, Magda (1999). A escolarização da leitura literária. In Aracy Evangelista *et al.* (Org.), *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE.

SOUZA, Eneida Maria de (2002). *Crítica cult*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

THE FORMATION OF READERS: THE PROBLEM OF LITERARY CANONS

Abstract

This work aims at discussing the distancing that exists in Brazil between the literary canons and the school canons of the so-called literature for the youth, based on the data that highlights the frailty of school reading process as well as the elitization of the literature in a closed symbolic field, resulting in the formation of non-literary readers. The "emotional" reception of young readers lacking literary awareness and the "pedagogical" willingness of their teachers are opposed by the possibility of adding to the school reading practice the "strangeness" and other intellectual exercises related to the interlocution with the canonical literature, which has been put aside in school specially due to the radicalization of cultural studies and their repudiation towards aesthetic canons.

LA FORMATION DES LECTEURS: LA QUESTION DES CANONS LITTÉRAIRES

Résumé

Dans ce travail on discute les conséquences culturelles de la distance comprise, au Brésil, entre les canons littéraires et les canons scolaires de la littérature appelée "pour les jeunes", à partir de ce qu'on constate: d'une part, la fragilité du illettrisme scolaire et, d'autre, l'élitisation de la littérature dans un champ symbolique fermé; de plus, ces deux pôles se montrent en rapport avec la formation des élèves qui ne constituent pas de lecteurs-littéraires. A la réception "émotive" des jeunes lecteurs sans expérience littéraire et à la disposition pédagogique de leurs professeurs s'oppose la possibilité d'ajouter aux pratiques de lecture littéraire, à l'école, l'étrangeté et d'autres exercices intellectuels, propres à l'interlocution avec la littérature canonique, celle qui s'éloigne des écoles, surtout à cause du radicalisme des Etudes Culturelles et leur aversion par les canons esthétiques.

Estudo exploratório sobre currículo de formação inicial e identidade profissional de docentes do 1º CEB: indícios sobre o papel do envolvimento dos estudantes na gestão do seu currículo de formação

Amélia Lopes, Fátima Pereira, Elisabete Ferreira,
Orquídea Coelho & Cristina Sousa
Universidade do Porto, Portugal

Manuel António Silva
Universidade do Minho, Portugal

Rosália Rocha
DREN, Portugal

Lurdes Fragateiro
Escola Superior de Educação de Setúbal, Portugal

Resumo

Apresenta-se e discute-se a relação entre resultados parciais, que se constituem em modelos de análise de trabalhos posteriores, de duas investigações realizadas com o objectivo de identificar dimensões do currículo de formação inicial de professores do 1º CEB relacionadas com a formação da sua identidade profissional, enquanto resultante das ilusões e desilusões de uma identidade profissional de base. Uma das investigações incide na análise de conteúdo de documentos de cariz sócio-político sobre a formação inicial de professores, produzidos, no século XX, durante as décadas de 80 e 90. Neste estudo, torna-se aparente que a formação inicial, durante estas duas décadas, sofreu alterações fortes e fracas. As áreas de alteração forte resultam na melhoria do estatuto objectivo dos professores do 1º CEB. Nas áreas de alteração fraca, relativas aos aspectos em que a qualidade da

formação depende das relações de formação, salienta-se a emergência recente da participação dos estudantes na sua própria formação como critério de qualidade. A outra investigação relaciona, desde logo, dimensões do currículo do curso de 1979 da Escola do Magistério Primário do Porto com narrativas autobiográficas de ex-alunos desse curso. A dimensão do currículo oculto, concretizada num clima de formação — perspectivado como baseado em convivialidades densas e na produção de cultura — e no envolvimento dos estudantes na gestão do seu próprio currículo, é considerada pelos sujeitos a fonte principal da sua formação inicial com impacto nos modos actuais de perspectivar a prática profissional. No seu conjunto, estas conclusões convidam ao aprofundamento, em estudos consequentes, do papel das “culturas de formação” na construção da identidade profissional dos docentes do 1º CEB.

1. Introdução

Os apelos à mudança na educação em geral e na educação escolar em particular tornaram-se insistentes sobretudo a partir da segunda guerra mundial. Um novo modo de pensar a organização e o desenvolvimento social, e portanto as suas pessoas, emergiu caracterizado, no que diz respeito especificamente à educação, pela ênfase na educação permanente, por um lado, e na reforma dos sistemas educativos, por outro.

No caso da formação de professores, estas novas ênfases resultaram na eleição da formação contínua como principal fonte de realização da mudança desejada. Para trás ficava a única formação de professores existente desde o séc. XIX, pelo menos para o nível de formação básico, a formação inicial. Os estudos entretanto realizados nos domínios do mal-estar dos professores ou do seu desenvolvimento profissional faziam até menção ao impacto negativo da formação inicial, vista mais como obstáculo ao desenvolvimento e bem-estar dos docentes do que como facilitadora (cf. Esteve, 1984).

Fruto apenas de esquecimento ou de uma convicta rejeição, o desinvestimento da reflexão sobre a formação inicial verifica-se, mais por parte da comunidade científica que por parte dos poderes políticos. A este

nível, no caso português, algumas mudanças foram introduzidas, enquanto partes integrantes de políticas globais — informadas pela integração europeia — de qualificação urgente de um corpo docente profundamente desprezado durante 40 anos de Estado Novo. Mas só no final da década de 90, com a criação do INAFOP, se retoma a discussão da qualidade da formação inicial de professores, discussão que, aliás, se vai integrar numa outra mais alargada sobre a qualidade da formação no ensino superior.

Este artigo diz respeito a estudos realizados no âmbito do projecto FIIP — Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB: Currículo e Identidades Profissionais de Base — financiado pela FCT/POCTI/FEDER, com o qual se pretende estudar o impacto da formação inicial na identidade profissional de base de docentes do 1º CEB, identificando os domínios em que ela, por relação com a formação contínua, se torna dificilmente substituível.

Currículo de formação inicial e identidade profissional de base são os seus conceitos organizadores nucleares. A estratégia metodológica central consiste em identificar configurações de relação entre certos tipos de vinculação actual à profissão (decorrentes da identidade profissional de base) e certos aspectos explícitos do contexto de formação inicial. Para o estabelecimento dessas configurações elegem-se duas vias: uma relativa à recolha de dados biográficos, através de entrevistas biográficas a professores formados em diferentes contextos históricos de formação inicial, começando pela década de 60 e terminando com a década de 90, com o objectivo específico de aceder à história profissional do docente e ao lugar aí ocupado pelo currículo da formação inicial, enquanto “currículo interpretado”; outra relativa à recolha de documentos, sobre formação (inicial) de professores, produzidos em cada época histórica estudada, com o objectivo específico de proceder à identificação de dimensões do “currículo oferecido” relacionadas com uma certa interpretação desse mesmo currículo.

Neste artigo apresenta-se e discute-se a relação entre resultados parciais de dois estudos realizados em cada uma dessas vias de indagação. Uma das investigações incide na análise de conteúdo de documentos de cariz sócio/político sobre a formação inicial de professores, produzidos durante as décadas de 80 e 90, do último século. A outra relaciona, desde logo, dimensões do currículo do curso de 1979 da Escola do Magistério Primário do

Porto com narrativas autobiográficas de ex-alunos desse curso. Primeiro, expomos o quadro teórico do estudo, onde assumem relevância os conceitos de currículo, de identidade profissional de base, de construção de identidade profissional e de dimensão social do discurso pedagógico dos professores. Apresentam-se de seguida os aspectos metodológicos, distinguindo entre perspectivas e procedimentos, as primeiras dizendo respeito ao que, no futuro, pretendemos metodologicamente realizar, as segundas relativas ao que efectivamente realizámos nos estudos exploratórios aqui apresentados. Termina-se apresentando, interpretando e relacionando os resultados da análise dos dados em estudo em cada uma das vias.

2. O quadro teórico: currículo e identidades profissionais de base

A relação entre o currículo e a produção de identidades é, de uma forma geral, estreita. Ao definir currículo, Tomás Tadeu da Silva (2000: 155) afirma: "o currículo é trajectória, percurso. O currículo é autobiografia, a nossa vida, o *curriculum vitae*: no currículo forja-se a nossa identidade. (...) O currículo é documento de identidade". Claude Dubar (1995), por seu turno, ao referir-se à construção da identidade profissional como articulação de duas transacções, considera de grande relevância, no caso das identidades profissionais, a identidade profissional de base, enquanto parte da transacção biográfica, e define-a como trajectória ou projecção que põe em jogo imagens de si, apreciações de capacidades e realizações de desejos. Esta aproximação entre currículo e biografia está, aliás, presente no étimo latino *currere*, que significa caminho, percurso, trajectória. Os objectivos que prossequimos incitam-nos, no entanto, não só a distinguir entre currículo e biografia, mas também entre diversas acepções e dimensões do currículo.

Com efeito, as concepções de currículo são diversas, de acordo com as perspectivas teóricas preferidas e com as dimensões enfatizadas, sendo que a "descoberta" de algumas destas últimas se relaciona com a emergência de algumas das primeiras.

Numa concepção ainda dominante, o currículo é sinónimo de programa. Trata-se de uma concepção que nos remete para os programas nacionais ou para o currículo escolar na sua faceta instituída. Recebendo

diferentes designações em diferentes autores — "currículo formal", "currículo oficial" e "currículo prescrito", respectivamente para Perrenoud (1995), Goodlad (1979) e Gimeno (1988), (cf. Pacheco, 1996: 69), esta visão do currículo, diz respeito ao legitimado pelos poderes instituídos e corresponde a um sistema formal de conhecimentos e valores definidos como válidos para todos, independentemente de outras variáveis. O "currículo formal" é o currículo explícito, hegemónico e homogéneo. Corresponde-lhe um "desenvolvimento curricular" de tipo prescritivo.

O "currículo informal" refere-se a toda a actividade que faz parte da vida escolar dos alunos. Visto como algo em construção, o currículo informal é um plano organizado, que inclui conteúdos, métodos e meios. Recebendo também designações diversas (Pacheco, *ibid.*) — "currículo real" (Kelly, 1980; Perrenoud, 1995), "currículo realizado" (Gimeno, 1988) ou "currículo experiencial" (Goodlad, 1979) —, o "currículo informal" diz respeito ao que realmente se faz, independentemente, ou para além, do formalmente previsto. O "desenvolvimento curricular" assumido de forma autónoma e reflexiva, por parte de professores ou de alunos, assenta nesta concepção de currículo, razão pela qual pode receber o nome de "currículo reflexivo".

Santomé (1995), nomeadamente, considera também o "currículo oculto" ("implícito", "latente", "escondido" ou "paralelo"), que perspectiva como dimensão relacionada com os processos de socialização inerentes às diversas experiências escolares, académicas ou não académicas, que transportam consigo valores, com impacto na formação, sem que cheguem, alguma vez, a explicitar-se como metas educativas a atingir intencionalmente. Ela diz respeito a "todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interacções que se dão no dia a dia das aulas e escolas" (*ibid.*: 201).

A relação do currículo com a vida quotidiana, mais clara na dimensão do "currículo oculto", torna visível, entre outras, uma característica do currículo, a maior parte das vezes, escondida por capas formais e académicas: o currículo escolar é, ele próprio, um mesossistema, se quisermos um intercurrículo, que não se circunscreve à escola, tal como a escola não se circunscreve a si mesma. Enquanto tal (mesossistema), o currículo é sistema ecológico de desenvolvimento, expressão que usamos

para nos reportarmos directamente à ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), tornando saliente que, para o estudo do impacto da formação inicial, interessa ter em conta os microssistemas ("lugares" onde a agência de professores e alunos se pode exercer de forma mais cabal), mas também o exossistema e o macrossistema em que eles se integram. É, aliás, esta relação da escola com a sociedade, enquanto projecto de formação, explícito ou implícito, que é relevada pela teoria crítica do currículo ou pela concepção de currículo oculto. Enquanto cenário de desenvolvimento concreto, que inclui elementos que se estendem desde as infra-estrutura e macro-estrutura às pessoas reais em toda a sua diversidade, o currículo "forma" as pessoas, ou seja, produz identidades.

Em Claude Dubar (1995), a construção de identidade corresponde ao processo de comunicação e de socialização que a produz. A identidade profissional, uma identidade social particular ligada ao lugar da(s) profissão(ões) e do trabalho no conjunto social, é uma articulação entre duas transacções: uma interna ao indivíduo (para si, subjectiva ou biográfica) e outra externa entre o indivíduo e as instituições (para o outro, objectiva ou relacional). As duas processam-se por mecanismos de identificação e por mecanismos de atribuição, para os quais são utilizadas as categorias sociais disponíveis nos lugares e tempos sociais em que os indivíduos vivem, e que possuem uma legitimidade variável, de acordo com esses lugares, tempos e indivíduos. Por esta razão, elas só podem ser identificadas por análise empírica das biografias dos indivíduos e seu(s) tempo(s) históricos. As categorias de atribuição traduzem-se em identidades sociais virtuais e a sua força (grau de legitimidade) deve ser analisada por referência à actividade em estudo. As categorias de identificação só podem ser analisadas pelas trajectórias dos indivíduos, tal como contadas por si.

Se existe desacordo entre os dois processos, os indivíduos desenvolvem estratégias para o diminuir: de acomodação (mediante a transacção objectiva) ou de assimilação (mediante a transacção subjectiva). A identidade constrói-se na articulação entre estas duas lógicas, entre os sistemas de acção propondo identidades virtuais e as trajectórias individuais portadoras de identidades reais. Na transacção subjectiva, a articulação pode dar origem a continuidades ou rupturas entre a identidade visada e a identidade herdada; no plano objectivo, ela pode realizar-se por

reconhecimento ou por não reconhecimento, ou seja, por acordo ou por desacordo entre identidade real e virtual.

A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns desses sistemas de acção que transportam propostas de identidades virtuais que entrarão em contacto com as trajectórias dos indivíduos portadores de identidades reais. A passagem do jovem-adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a "aquisição" de "saberes" relativos a um campo especializado de actividade, os "saberes profissionais". A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre ela (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador. No caso da profissão docente, porque se trata de uma profissão que todos conhecemos por dentro (sobre a qual possuímos saberes de base ou representações), é importante que a formação profissional, pelo menos, interroge a socialização primária.

Ora, a efectiva transformação da identidade depende da articulação durável de um "aparelho de legitimação" e de uma "reinterpretação da biografia passada" em torno de uma estrutura tipo, cujo protótipo é "antes pensava que... agora penso que" (mudança que recebe muitas vezes o nome de "conversão"). Para tal, o trabalho biográfico (trabalho do actor) deve poder inserir-se no quadro de um "aparelho de conversação", ele mesmo inserido numa estrutura (lugar) legítima de plausibilidade (Dubar, 1995).

Podendo resultar, ou não, em conversão, a formação inicial produz sempre uma identidade profissional de base (qualquer que seja a sua qualidade), emergente da articulação entre a socialização secundária por ela oferecida e a socialização primária. Como já dissemos, Dubar (1995) indexa esta identidade profissional de base à transacção biográfica. Segundo o autor, a transacção biográfica é sobretudo um problema de geração, pois em cada tempo há, para os indivíduos, categorias mais pregnantes que outras. A transacção biográfica inclui relações precoces formadoras da primeira identidade, mas também toda a restante história de identificações com professores, colegas, parentes, amigos e outros, nos domínios escolar, profissional, familiar e social em geral. De qualquer modo, a pregnância adquirida por uma categoria depende da sua legitimidade, objectiva e subjectiva. É através da análise dos discursos dos actores sobre si ou entre

si que se identificam as categorias (ou tipos identitários) pertinentes em cada situação. Em termos de construção de identidade, o interesse recai sobre os modos como as categorias oficiais são aceites ou transformadas nas situações. Projecto ou estratégia, a identidade profissional de base é uma projecção de si para o futuro, realizada no presente tendo em conta o passado. Segundo Dubar (1995), interessa saber como ela se foi iludindo e desiludindo nos diversos contextos profissionais.

O trabalho realizado por Benavente, publicado em 1990, não só é um dos poucos sobre a realidade portuguesa que se referem ao problema da qualidade das identidades profissionais das(os) professoras(es) do 1º CEB, como dá indicações sobre os processos formativos capazes de as gerar. A autora identifica três grandes tipos de identidades — os tipos A, B e C — que se distinguem pela qualidade da dimensão social do seu discurso profissional. Identificando, tal como Dubar (1995), os saberes profissionais a um universo simbólico, a autora distingue entre universo pedagógico e universo social e faz depender a melhor qualidade da identidade (representada pelo tipo C e caracterizada pela implicação) da qualidade do universo social que se articula com o universo pedagógico. O universo social está ausente no tipo A, presente para servir de alibi no tipo B e presente sob a forma de implicação no tipo C.

Para esta autora (1989), a formação deste último tipo estaria relacionada com a formação em Sociologia da Educação. Outros autores reconhecem à formação em Ciências da Educação, em geral, esse mesmo papel. Correia, Caramelo e Vaz (1997), ao analisarem currículos de cursos de formação inicial de professores, acusam o facto de as Ciências da Educação terem aí, por vezes, pouco peso, quando delas depende a apropriação da compreensão do sentido das práticas pedagógicas. Mas tudo indica que o debate sobre as componentes de formação e seu impacto exige, no futuro, uma maior complexificação do problema.

3. Perspectivas teórico-metodológicas: sobre a análise de documentos

Começemos por dar conta da perspectiva e do esquema metodológico adoptados na prossecução da segunda via acima referida, com a qual se

pretende recolher elementos sobre o "currículo oferecido" a diferentes gerações de professores, em diferentes épocas históricas e contextos institucionais de formação (sobretudo, os dos professores ou ex-professores entrevistados). De currículo, lembramos, tem-se uma visão lata e própria, que se aproxima da de cenário de desenvolvimento, tal como concebido na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Para cada caso (entrevistado) ou para um conjunto de casos da mesma geração e/ou contexto institucional concreto de formação inicial, persegue-se a caracterização do sistema ecológico de formação aos seus diversos níveis: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema.

Para lhe acedermos, os documentos — leis, planos de estudo, programas, mas também livros, jornais, panfletos, notas informativas e outros — são a principal fonte de dados, dados que, com origem num documento que se indexa efectivamente a um dos subsistemas acima referidos, possui elementos que se podem reportar a vários desses subsistemas.

A análise e a interpretação destes dados, considerada a sua natureza heterogénea, exigem a clarificação da sua "natureza", assim como a explicitação de um modelo que os congregue numa intenção investigativa. Para essas clarificação e explicitação elegemos três abordagens: a da investigação histórico-educativa, a da análise do discurso e a da cartografia social.

No quadro em que se inserem, os documentos constituem-se em "vestígios" (Ghigliani e Matalon, 1995) que configuram a natureza histórico-educativa da investigação subjacente ao estudo. A investigação histórico-educativa é definida por Ruiz Berrio (1997: 154) como "a história da mudança em educação", a qual considera "uma das histórias mais interessantes e recomendáveis a elaborar, se não a autêntica história" (*ibid.*: 155). O autor critica a história centrada nos novos pensamentos pedagógicos de cada época, que nunca se preocupou em "conhecer e analisar o processo dessas inovações, o seu pôr em prática, sua aceitação ou recusa, os mecanismos dessa mudança, a sua intensidade ou a sua velocidade" (Ruiz Berrio, 1997: 155), e defende que "um dos maiores serviços que a História da Educação pode prestar é o conhecimento da génese, desenvolvimento e graus de aceitação das mudanças educativas" (*ibid.*: 156). A propósito, invoca Suchodolski (1980) quando afirma que necessitamos de uma "anatomia

histórica dos êxitos inovadores". Esta perspectiva histórico-educativa interessa-nos, no entanto, enquanto clarificadora do estatuto que reconhecemos, no nosso estudo, ao processo sócio-histórico e não enquanto modo de fazer História da Educação.

Genericamente compostos por documentos escritos, os vestígios a analisar são também discursos, tal como entendidos no quadro das teorias da enunciação e da pragmática: "enunciado considerado na sua dimensão interactiva, o seu poder de acção sobre o outro, a sua inscrição numa situação de enunciação"; conversação, enquanto tipo fundamental de enunciação; "sistema de constrangimentos que regem a produção de um conjunto ilimitado de enunciados a partir de uma certa posição social ou ideológica" (Maingueneau, 1991: 15). O reconhecimento deste carácter aos documentos tem implicações na interpretação dos resultados, nos elementos considerados na análise, mas não na análise propriamente dita, enquanto tipo de manipulação de dados. Com efeito, tal como não se tratará, para nós, de, teoricamente, fazer História da Educação, também não se tratará de, tecnicamente, fazer análise de discurso, mas, antes, de ter sobre os dados uma perspectiva adequada ao carácter de construção social dos textos em análise; em suma, não faremos análise do discurso, mas analisaremos discursos.

Torna-se, por isso, importante aprofundar a perspectiva da análise do discurso (AD) sobre os discursos. É esta perspectiva que faz com que ela se dissemine como alternativa à análise de conteúdo. Na AD, a opacidade dos textos — a sua projecção impossível numa realidade extra-discursiva — é assumida; os materiais verbais são, de facto, textos e não simples veículos de informação. Os enunciados que lhe interessam são, por isso, textos em sentido pleno, inscritos num interdiscurso cerrado, impregnados de questões históricas, sociais e intelectuais, e produzidos no quadro de instituições que constroem fortemente a enunciação. Em resumo, o seu objecto são enunciados que implicam um posicionamento no campo discursivo.

A AD começa quando se agregam num mesmo posicionamento enunciados antes dispersos. A relação dos textos com um lugar de enunciação permite identificar uma "formação discursiva", que define, no espaço social, uma certa identidade enunciativa historicamente circunscrita. O ponto de origem enunciativa não é uma subjectividade, mas um lugar no qual

os enunciadores são substituíveis: cada enunciador exprime a formação discursiva. Uma formação discursiva pode ter vários lugares de enunciação e um mesmo posicionamento pode incluir vários géneros de discurso.

Mas o objecto da AD não é a formação discursiva, antes a sua fronteira constitutiva, pois um dizer é inseparável de um interdizer específico; a relação com outro é uma modalidade da relação a si. Uma formação discursiva é sempre atravessada pelo plurilinguismo em sentido lato. Por isso, os enunciados são perspectivados como sítios a partir dos quais podemos recompor a paisagem no interior da qual se formam os objectos.

Para Roland Paulston (2000), a cartografia social — "criação de mapas relativos a questões de localização no meio social" (p. 23) — pode ajudar a investigação social a distanciar-se dos constrangimentos modernistas. A permissão às mininarrativas não só de constarem no mapa, mas também de aí se situarem no mesmo plano das grandes narrativas (a "mininarrativização das metanarrativas", Paulston, op. cit.: 22), a concepção dos textos como lugares e a própria intertextualidade dos textos, assim como novas definições de espaço, de tempo, de fontes de mudança social e de meios de comunicação, interpretação, compreensão e interrogação dessas mudanças são os constituintes que configuram aquilo que Paulston denomina de nova metáfora/utensílio no estudo da mudança social e educativa.

Na cartografia social, mapeiam-se campos intelectuais e suas relações, a partir de *clusters* textuais, compondo um todo (Paulston, op. cit.). Estabelece-se directamente uma relação entre mapas sociais, mapas cognitivos e mapas geográficos. As formações discursivas são análogas às formações geológicas, que sofrem erosões milenares e erupções repentinas. Um mapa é um sistema descritivo que consiste numa colecção de objectos de conhecimento em torno de um "ponto onde as formas se conectam de acordo com uma regra de jogo interna" (Baudrillard, 1990, in Paulston, op. cit.). O cartógrafo fá-lo com base na exegese ou na análise semiótica de textos. A partir de diversas orientações dos textos, o criador do mapa faz um intertexto.

4. Perspectivas teórico-metodológicas: sobre a opção pelo método auto-biográfico

Ao pretendermos estudar dimensões de impacto da formação inicial na identidade profissional de base, em docentes do 1º ciclo do ensino básico, a

narrativa auto-biográfica apresentava possibilidades metodológicas que não identificámos noutras metodologias. A narrativa permite-nos compreender a realidade social a partir da interpretação que os sujeitos relatam sobre a sua experiência, no contexto específico e sincrónico da entrevista. Dando conta da singularidade que constitui a construção identitária, a narrativa permite-nos, também, obter informação sobre os processos de socialização, ainda que reinterpretados pelo sujeito que narra.

Interessando-nos o domínio da subjectivação do social, as dimensões pessoais destacam-se como essenciais. A individualidade face à determinação estruturo-funcionalista dos sujeitos e essas dimensões, como referem Bolívar, Domingo e Fernandez (2002: 16), "só podem expressar-se por narrativas"; "o social se psicologiza e o psíquico se socializa", numa lógica discursiva da individualidade (*ibid.*). Não se trata de reconstituir acontecimentos e experiências, mas de compreender o significado que, na situação da entrevista, o entrevistado lhes confere. Este carácter dialógico e interactivo da narrativa ancora-se, também, na complexidade de outros discursos, exprimindo uma intertextualidade que nos remete para o mundo sócio-cultural da produção dos factos narrados.

A dimensão temporal é incontornável, na abordagem biográfica, uma vez que a experiência vivida se contextualiza numa sequência diacrónica. O significado atribuído aos acontecimentos só pode, por isso, compreender-se por relação à história (a uma história), que se projecta no presente e possibilita pensar o futuro; o tempo é, assim, inalienável do significado. Constituído uma convicção epistemológica orientadora da pesquisa, estas proposições levaram-nos a ter em conta, não só a temporalidade interna, isto é, a cronologia que a narrativa evidencia, mas também as temporalidades externas que se vinculam à história e aos contextos sociais e que são marcadas por uma temporalidade própria.

Nesse sentido, a identificação das pessoas a entrevistar tem como referência unidades temporais, determinadas por relação a marcos históricos na formação inicial de professores do 1º CEB: no século XX, a década de 60, ilustrativa de um modelo de formação inicial relacionado com a escola primária «salazarista»; a década de 70, paradigmática de transformações profundas na sociedade portuguesa e nos modelos de formação inicial de professores; a década de 80, na qual se extinguiram as Escolas do Magistério

Primário e se instalaram as Escolas Superiores de Educação, com a consequente alteração do nível de formação dos professores do 1º CEB, de Ensino Normal para Ensino Superior; a década de 90, na qual se consolidaram as Escolas Superiores de Educação e se elevou o nível de formação académica dos professores do 1º CEB, de bacharelato para licenciatura.

A recolha das auto-biografias desenvolve-se de acordo com as orientações metodológicas da entrevista semi-directiva e com base num guião, definido em função das finalidades da entrevista, designadamente: recolher uma narrativa auto-biográfica esclarecedora de configurações identitárias e identificar nessas configurações o lugar ocupado pela formação inicial.

O nosso intuito é escutar as pessoas singulares, a sua narrativa e o modo como atribuem sentidos às suas vivências e às suas subjectividades, tentando analisar e interpretar as razões, as interrogações, que os próprios revelam na construção das suas ideias e no modo como explicam as atitudes e partilham um sentido individual como constitutivo da organização que representam. Este modo de compreensão também o encontramos em Machado Pais (1993: 61) quando refere que "a função da entrevista é chegar ao desconhecido, ao 'não visto' ou, melhor dizendo, somente ao 'entrevisto'. O entrevistado é justamente 'o visto imperfeitamente', o 'mal visado', o apenas 'previsto', ou 'presentido' numa tentativa de recolha de mais informação...".

É esta perspectiva de desocultação e de interpretação de um conjunto de intersubjectividades que preside à condução destes momentos com os nossos entrevistados. Todas as entrevistas exigem muito tempo, dedicação, capacidades relacionais e de escuta. Como sugerem Bogdan e Biklen (1994: 137), "o que se revela mais importante é a necessidade de ouvir cuidadosamente". Estes autores alertam-nos, também, para a exigência de flexibilidade na execução deste trabalho, mencionando, ainda, que "os investigadores qualitativos têm-se centrado na dúvida relativa ao facto de a entrevista constituir uma forma de persuasão ou de sedução" (*ibid.*), o que, em certa medida, faz depender do entrevistador as características de uma boa entrevista. Torna-se, pois, necessária a criação de um ambiente de à-vontade favorável à exploração de vários detalhes, de modo a permitir uma produção rica em dados, cujo enfoque seja as perspectivas dos respondentes, sem, contudo, deixar de imprimir um certo registo de orientação, de modo a não restringir a entrevista a uma agradável conversa, quando o pretendido é um encadeamento flexível da mesma.

5. Procedimento metodológico: simulação da estratégia metodológica central para profissionalizados do curso de 1976/1979 da EMPP

No contexto da história recente da formação inicial de professores do 1º CEB, a época que se seguiu ao 25 de Abril de 1974 possui algumas características interessantes com vista ao estudo do impacto da formação inicial nas trajectórias profissionais dos professores, uma vez que todo o conteúdo normativo do contexto social se encontrava suspenso, abrindo espaço à autoria, à invenção e à participação. Esta flexibilização ou diminuição de influência deixará ver mais claro o impacto de factores que, inactivos em fase normal, se expõem em fase de transformação.

Dos 1500 candidatos ao curso de 1976/1979 da Escola do Magistério Primário do Porto (EMPP), puderam entrar 100, na sua maioria com o curso complementar dos liceus, habilitação superior à necessária à candidatura. As aulas iniciaram-se em Janeiro de 1977. Já informados da experiência pedagógica, tomando conhecimento dela através do convívio com alunos do ano anterior ou simplesmente através da vivência do dia a dia da escola, estes alunos (ou a sua maioria) rapidamente integraram e desenvolveram dinâmicas de participação e intervenção cultural, tornadas palpáveis nas secções da Associação de Estudantes (teatro, jornal, boletim pedagógico), mas também nas iniciativas informais e nas aulas, onde pontificava o debate de ideias.

Mas a normalização havia de traduzir-se, cada vez mais, no retorno a formas de avaliação tradicionais (avaliação sumativa) e a modos de relação professores-alunos mais autoritários. Com efeito, o curso de 1976/1979 é o curso do "processo de normalização", ou seja, um curso que se inicia (em Janeiro de 1977) com as memórias /expectativas da experiência pedagógica do curso de 1975/1978 e que termina (em Julho de 1979) "normalizado". As acções de resistência de alunos e professores, individuais e colectivas, foram por isso frequentes e, aparentemente, constituintes do processo de formação, aspecto que a demonstrar-se verosímil acentua o interesse em estudar a formação inicial durante este período.

5.1. Objectivos, forma e resultados preliminares

Procurámos por isso indagar sobre essa verosimilhança, seus factores electivos e sua qualidade, usando, para esse tempo de formação, as duas vias

previstas no projecto FIIP. Foram solicitadas narrativas biográficas a professores profissionalizados pelo curso de 76/79 da EMPP, os quais sabíamos, à partida, terem uma perspectiva muito positiva sobre essa sua formação, terem na sua maioria abandonado o ensino primário, e manterem, actualmente, uma forte vinculação à educação e ao ensino, através da leccionação em outros níveis de ensino, nomeadamente no ensino superior e na área das Ciências da Educação.

As narrativas foram recolhidas mediante questões latas de orientação da narrativa, relativas aos períodos biográficos a considerar (infância/pré-escolar; escola primária; adolescência; jovem-EMPP e adulto/profissional) e a reflexões feitas actualmente sobre a sua formação inicial. Na outra via de indagação, foram analisados os textos relativos aos objectivos e programas das disciplinas ou áreas de cada um dos três anos constituintes do plano de estudos dos cursos do Magistério Primário de 1976/1979.

Na primeira dimensão de pesquisa, a análise de conteúdo das narrativas deu origem a categorias dentro de cada período biográfico previsto, as quais se desdobram em subcategorias. Aqui, vamos fazer referência apenas às categorias e subcategorias a partir do período biográfico jovem/EMPP.

No período de vida "jovem/EMPP" foram identificadas 3 categorias: "currículo", "aprendizagens realizadas" e "expectativas relativamente à profissão". Na categoria "currículo", distinguem-se três subcategorias: "currículo formal", "currículo reflexivo" e "currículo oculto", entendidas da forma atrás exposta. No período de vida "adulto/profissional", identificou-se uma categoria: "características de um percurso". Na última dimensão identificaram-se duas categorias: "contributos dos períodos revolucionário e da normalização na formação social e profissional" e "contributos da formação de professores da EMPP para a actual formação de professores".

O currículo formal é pouco valorizado nas narrativas. O mesmo já não acontece com o currículo reflexivo ou com o currículo oculto. No currículo reflexivo salientam-se as discussões entre colegas nos trabalhos em grupo e nos seminários, com origem na vontade dos alunos ou no projecto pedagógico de alguns professores; estas teriam tido impacto na promoção de capacidades de reflexão, de auto-descoberta e de autonomia, na criação de sentimentos de auto-eficácia e de respeito pelo outro e na construção de uma

teoria pessoal sobre a educação. A subcategoria currículo oculto abrange duas dimensões: uma relativa ao ambiente da escola caracterizado pela presença constante da alegria, da arte e da cultura, e pela solidariedade entre colegas; outra relativa à resistência à normalização, caracterizada pela constante participação, ou reivindicação de participação, na organização do processo de ensino/aprendizagem, no que diz respeito às aulas e nas suas relações com a avaliação.

Na categoria "aprendizagens realizadas", as narrativas destacam dois aspectos: por um lado, o incremento da capacidade de reflexão, de vivência democrática e o companheirismo e a amizade; por outro lado, o reconhecimento da dimensão social, humana e política da educação. As "expectativas sobre a profissão" resumem-se no sentimento comum de poder mudar o mundo, mudando o professor e "salvando" as crianças. Mas, no percurso profissional, imperam os sentimentos de frustração e de estagnação, dadas as condições de trabalho (isolamento e ausência de inovação), mas também a luta pela sobrevivência intelectual e pela manutenção do sonho. Essa luta levou a maioria a mudar de carreira com o intuito de reinvestir o sonho. O trabalho realizado no 1º CEB centrava-se na perseguição do sucesso e bem-estar das crianças.

As reflexões sobre a formação inicial, nas narrativas, salientam a relação da formação profissional com a formação pessoal e, ainda, o currículo reflexivo, a cultura de participação e o projecto profissional de transformação social pela transformação educativa. Estas reflexões, de certo modo, sintetizam os restantes resultados e correspondem às dimensões nucleares de uma identidade profissional de base. Poderíamos dizer que, para estes professores, a formação inicial foi um momento importante de formação pessoal e profissional; para esta formação contribuíram sobretudo, segundo os próprios, o currículo reflexivo e o currículo oculto (enquanto cultura de participação); dessas dimensões curriculares e daquela formação resultou um projecto profissional que aproximámos do tipo C de Benavente (1990), segundo o qual a acção pedagógica é uma acção de transformação social.

Da análise que nos propusemos fazer dos planos de estudo, tendo em conta a relação a estabelecer com os resultados parciais anteriormente apresentados, queremos aqui destacar dois aspectos: por um lado, os objectivos e, por outro lado, a "organização curricular" dos diferentes anos do curso através das suas componentes.

Os objectivos organizam-se em duas dimensões, uma relativa aos princípios orientadores e a outra relativa ao "perfil do professor a formar". Nos princípios orientadores destacamos a afirmação de que "o ensino constitui uma força nuclear de realização e libertação de um povo". No "perfil do professor a formar" distinguem-se duas categorias: o perfil psicopedagógico e o perfil do profissional. O perfil psicopedagógico diz respeito à relação do professor com a sociedade ("dinamizador e encaminhador da história no sentido da justiça"; "conhecedor da organização social em que se integra"; "interventor social"), à relação socializadora com a criança ("primeiro mestre da cidadania"; "a criança espera dele o caminho para a vida e para a cidade"), à relação de ensino com a criança ("capaz de compreender e conhecer a criança" — fisicamente e mentalmente; "capaz de profissionalizar os conhecimentos e os transformar em actos de pedagogia corrente e científica"; "capaz de individualizar a acção pedagógica") e à relação com a escola ("especialista integrado interventor na dinâmica geral da escola"). Os Planos de Estudos investem ainda, e bastante, na dignificação da profissão docente, o que se materializa na expressão de objectivos relativos ao perfil profissional do professor. O exercício profissional deve, por isso: "corresponder às necessidades profissionais, anseios culturais e projectos de vida dos futuros professores enquadrados numa sociedade nova e participada"; "oferecer aos futuros professores boas condições para desejarem a sua profissão e terem esperança numa vida prestigiada e socialmente útil"; "valorizar e restabelecer a dignidade dos professores"; "sugerir amplas vias de realização pessoal em domínios culturais, pela arte e pela investigação científica".

No que diz respeito às componentes curriculares, o principal aspecto a destacar é a existência de duas áreas com carga horária, relativas à interdisciplinaridade, à auto-formação e à participação na escola, uma denominada "situações interdisciplinares" (actividades de contacto; seminários temáticos de opção; prática pedagógica; análise de situações; seminário) e outra "disciplinas optativas e intervenção escolar". As outras áreas são a psicopedagógica, a científica e a das expressões.

6. Procedimento metodológico: análise de documentos de cariz sócio-político produzidos nas décadas de 80 e de 90

Neste estudo, foram tratados, por análise de conteúdo, 36 documentos de natureza sócio-política, sobre formação inicial de professores, produzidos

durante as últimas décadas de 80 e de 90. Dessa análise, resultou um sistema categorial constituído por 2 categorias de tempo e 6 categorias temáticas. As categorias de tempo são: a que se estende da promulgação da LBSE até ao 13º Governo Constitucional, abrangendo *grosso modo* a segunda metade da década de 80 e a primeira metade da década de 90; e a que abrange os 13º e 14º Governos Constitucionais. Os documentos de cada um destes tempos possuem uma coerência e relação próprias. As seis categorias temáticas são denominadas e definidas da seguinte forma: "instituições formadoras" — categoria em que se integram todos os enunciados relativos às instituições onde deve ocorrer a formação inicial de professores do 1º CEB, tais como os relativos ao debate politécnicos/universidades; "valorização profissional" — categoria em que se integram todos os enunciados relativos à defesa da melhoria, ou à melhoria efectiva, do estatuto profissional dos professores do 1º CEB, tais como os relativos ao grau de licenciatura e igualização de vencimentos; "organização curricular" — categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito à organização da formação inicial a nível nacional, do ponto de vista formal e prévio ao acto de formação, tais como os relativos às componentes de formação e sua percentagem de tempo; "desenvolvimento curricular" — categoria em que se integram as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação; "culturas de formação" — categoria em que se integram as unidades discursivas relativas aos modos de vida institucional que se relacionam com as atitudes, os valores, as acções de rotina e as que emergem de forma divergente e espontânea, as relações de poder e as especificidades interaccionais dos quotidianos vividos na instituição; "perfil do professor a formar" — categoria em que se integram todos os enunciados que dizem respeito às competências e capacidades que constituem o tipo de professor que se pretende e que a formação inicial deve perseguir.

6.1. Descrição dos resultados da análise

A primeira categoria de tempo — a que, simplificando, chamaremos "década de 80" — corresponde ao fecho do ciclo revolucionário (ideologia de democratização) e à abertura de um contexto de reforma global (acompanhado do início da expansão do mercado) em que se intensificou a assunção de um Estado essencialmente regulador e uma definição economicista da educação. Como conceitos centrais identificam-se os de

democratização, direcção (gestão) democrática, heteronomia e gestão profissional. Nesta época, emerge uma ideologia da modernização (competitividade, excelência, eficácia), ou seja, um discurso da qualidade em educação. A segunda categoria de tempo — a que, simplificando, chamaremos "década de noventa" — caracteriza-se por uma política educativa que se desenvolve entre uma ideologia neoliberal (resultante de políticas de nova direita), que assenta na liberdade individual de escolha e na expansão do mercado educacional, e o impulso de uma política de territorialização evidenciada nos discursos da descentralização e da desconcentração. Como conceitos centrais salientam-se os de autonomia (contratualização) e participação. De um modo paradoxal, assistimos simultaneamente à expansão de uma ideologia do progresso (do mercado) e à emergência da concertação social (da participação). Nesta época, iniciou-se uma nova definição organizacional das escolas (parcerias, negociação, responsabilidade, diálogo), cuja máxima expressão foi assumida com a elaboração do pacto educativo, que se celebrou na *paixão pela educação*.

Estes dois tempos estão presentes em cada uma das categorias temáticas, excepção feita à categoria "culturas de formação", que possui enunciados oriundos apenas de documentos da década de 90.

A categoria "instituições formadoras" integra unidades de análise que dão conta das transformações (e tensões) relativas aos lugares de formação e ao discurso da qualidade (que emerge) em torno dos indicadores de formação inicial. A década de oitenta (nomeadamente a primeira metade da década) caracteriza-se pela passagem de toda a formação inicial de docentes para o ensino superior, questionando-se a distinção entre as ESEs e as Universidades e defendendo-se a coexistência na mesma instituição de formação de professores de níveis de ensino diferentes. Na década de noventa, intensifica-se o questionamento da distinção entre as ESEs e as Universidades, assiste-se à proposta de diversas parcerias entre Universidades e Politécnicos, com vista, nomeadamente, à investigação. Estas medidas, especificamente, as parcerias, o incentivar da investigação educacional, a criação do estatuto de escolas cooperantes e a participação em projectos interinstitucionais (no âmbito da investigação), apelam (incentivam) à valorização dos cursos de ensino pelas Universidades e levantam a questão da qualidade da formação inicial.

Na categoria "valorização profissional", tendo-se em conta cada um dos períodos (década de oitenta e década de noventa), salienta-se a existência de um percurso conturbado (mas intenso e positivo) que pretende reduzir assimetrias, assegurando a diversidade e as condições de flexibilidade que promovem a valorização e o progresso na carreira. A exigência de grau superior para o exercício da docência põe termo a diferenças de estatuto profissional e de dignidade social (valorizando e motivando os docentes). De facto, existe um discurso de dignificação da profissão docente (quer ao nível sindical, quer governamental) em que a qualificação, o aperfeiçoamento, a flexibilidade, a renovação e a reconversão na carreira se enquadram numa dinâmica promotora de igualdade do estatuto docente. Na segunda metade da década de noventa, apela-se à existência de licenciaturas que sejam atractivas para os bons alunos. Por sua vez, com a ênfase na investigação (e com preocupações de recrutamento de formadores), assiste-se ao aparecimento de discursos (governamental e sindical) sobre a qualidade na formação inicial, com preocupações de avaliação, de acreditação, de acompanhamento e de fiscalização da formação. Digamos que se assiste (nestas circunstâncias e nas duas décadas) à (desejada) emergência e consolidação (simultâneas) do estatuto sócio-profissional dos docentes.

Na categoria "organização do currículo", encontramos, na primeira metade da década de oitenta, uma forte tensão entre as questões da duração dos cursos (bacharelato e licenciatura), da bivalência e da qualidade do ensino primário a partir de princípios de *carácter psicopedagógico*. As componentes de formação propostas são: Formação Geral e Científica, Formação no âmbito das Ciências da Educação e Observação e Prática Pedagógica orientada.

Na década de noventa, os discursos caracterizam o ensino primário e a acção dos professores através de princípios de *cariz sócio/político*. Existe uma filosofia clara, expressa num modelo coerente do perfil do licenciado (com uma identidade própria de formação) e um forte investimento nas áreas de investigação educacional (com diminuição de carga horária).

Nas componentes de formação, salientamos (por comparação com a década anterior) preocupações (identitárias de valorização docente) que se exprimem numa formação pessoal, social e ética, de forte componente educacional e na especialidade, com grande ênfase numa prática pedagógica

como iniciação à prática profissional. Deste modo, a formação inclui uma componente de Ciências da Educação e outra de Prática Pedagógica (adequadas às características dos ciclos de ensino definidos na LBSE), que pretendem promover (incentivar) uma sólida formação dos docentes ao nível pessoal, social, cultural e científico (pretensão do discurso modernizador e da qualidade).

A categoria "desenvolvimento curricular" integra as unidades discursivas relativas ao modo, aos meios e ao papel dos diferentes intervenientes na implementação do currículo de formação. A opção por esta terminologia consubstancia-se na sua utilização por autores de referência no domínio da Teoria do Currículo, tais como Zabalza (1988) e Stenhouse (1981), que salientam a importância de se conceber o currículo, não apenas como um conjunto de conteúdos de aprendizagem, mas também como um sistema complexo de finalidades, objectivos e experiências formativas planeadas no sentido da consecução dos primeiros; incluem-se nesse sistema todas as actividades informais das quais resultem aprendizagens.

A análise de conteúdo realizada evidencia, desde logo, uma densidade discrepante nas referências identificadas na primeira e na segunda unidade de tempo, com uma superior expressão nesta última. No entanto, o elevado número de referências ao desenvolvimento do currículo, que se identifica na segunda metade da década de noventa, suscita algumas considerações sobre a necessidade da sua clarificação, uma vez que a lógica da sua articulação se revela pouco explícita. É de salientar, ainda, que as dimensões referidas na primeira unidade temporal se mantêm na segunda, registando-se a sua especificação de um modo mais exaustivo e complexo.

As dimensões a que nos referimos dizem respeito ao ano de indução, à prática pedagógica e ao apelo a uma formação multifacetada. Assim, verifica-se uma constante alusão à necessidade de implementação do ano de indução: "criação de condições para efectivação do ano de indução" (ME, 1984), "prevê ano de indução" (FENPROF, 1986), "propõe-se a indução profissional" (Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas — CRUP, 1997), "o desenvolvimento de um ano de indução" (Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores — INAFOP, 2002). A esta insistência não é alheio o facto de, apesar de ser considerado como uma dimensão formativa fundamental, na inserção profissional dos jovens

professores, as escolas de formação e a administração educacional «resistirem» à sua concretização.

Relativamente à prática pedagógica, que na primeira unidade de tempo não surge associada a dimensões específicas, passa a ser referida, na segunda unidade de tempo, como um momento transdisciplinar, de vivência, de auto-reflexão, de consciencialização e de integração construtiva de comportamentos profissionais, salientando-se, ainda, a referência ao estabelecimento de parcerias com escolas cooperantes: "uma formação prática que considere o desenvolvimento da capacidade crítica e auto-reflexiva dos futuros professores (...) (que vise) constituir parcerias estáveis com «escolas cooperantes» (...) iniciação à prática como projecto transdisciplinar" (INAFOP, 2002); "maior articulação das diversas componentes do currículo, nomeadamente na prática pedagógica" (Afonso, 2001).

O apelo a uma formação multifacetada exprime-se, no primeiro momento, pela defesa da inclusão de "matérias científicas, sociais e psicológicas, didáticas e tecnológicas (...) de ligação à investigação científica e pedagógica e actividades, conduzidas cientificamente, de contacto e observação com o meio exterior" (FENPROF, 1986). No início da década de noventa, a multifuncionalidade surge associada à dimensão investigativa e implicada na problematização, quer da realidade social, quer das representações dos futuros professores, relativamente à identidade profissional e aos contextos da prática docente. Sensivelmente na mesma época, emergem apelos e exprimem-se preocupações face à qualidade dos formadores, à consistência científico/pedagógica e à coordenação e política do pessoal docente, nos cursos de formação inicial de professores.

Na segunda metade da década de noventa, os discursos que referimos intensificam-se, apelando-se à reflexão e à investigação colaborativa entre os docentes, no sentido de uma maior e melhor integração curricular: "Criação de condições de colaboração entre docentes (...) atribuir a coordenação a formadores com competências de reflexão e de investigação" (INAFOP, 2002). Os documentos analisados evidenciam, ainda, uma crescente preocupação, que se manifesta sob a forma de crítica, com a qualidade científico/pedagógica do pessoal docente e a sua implicação nos processos de formação dos futuros professores: "não há reflexão curricular aprofundada,

é deficiente a articulação entre as várias componentes do currículo (...) os modos de trabalho pedagógico com os alunos não são os adequados com o tipo de formação" (Afonso, 2001: 20); "défices na percentagem de docentes com formação pós-graduada relevante, na consistência de um corpo docente próprio e estável (no sector privado), e na investigação específica, individual e institucional que é muito escassa" (Afonso, op. cit.: 21).

As referências à avaliação dos formandos, que surgem apenas no final dos anos noventa, reflectem o «senso comum» dos discursos teóricos mais recentes neste domínio, salientando a importância das suas diferentes dimensões, formativa e sumativa, e da sua adequação à especificidade dos saberes e das competências a avaliar.

A categoria "culturas de formação" constituiu-se autonomamente relativamente às categorias "organização do currículo" e "desenvolvimento curricular", por opções de natureza heurística, na interpretação dos dados. Isto é, apesar de conceptualmente se considerar o currículo na sua acepção lata, que inclui, não só os saberes veiculados formal e intencionalmente, mas também aqueles que resultam de todas as vivências institucionais, considerámos que as referências a actividades de natureza sócio-cultural nos permitiriam produzir inferências pertinentes para a compreensão dos processos de construção de identidades profissionais de base e, por isso, deveriam ser categorizadas de modo independente. Assim, salientamos a total ausência de alusões às "culturas de formação", na primeira metade da década de oitenta, e a sua aparente «redescoberta» nos discursos datados na segunda metade da década de noventa, nos quais se reconhece a importância das culturas organizacionais na qualidade da formação e se apela ao envolvimento dos alunos na organização da formação e na gestão pedagógica dos cursos: "salienta-se a importância do currículo oculto e de fenómenos extra-curriculares na formação inicial" (Conselho Nacional de Educação — CNE, 1999), "foi possível identificar culturas organizacionais que valorizam a identidade profissional dos futuros educadores e professores (...) reforço de uma cultura de escola própria" (Afonso, op. cit.). Registámos, ainda, a referência à necessidade de elaboração de projectos de formação, pelas instituições, "os parâmetros de apreciação (dos cursos de formação inicial) dizem respeito ao projecto de formação da instituição", considerando que pode ser indiciadora de uma reconceptualização da formação

profissional, no sentido da consideração da sua complexidade sócio-cultural e psicológica.

Embora de um modo indirectamente implicado nas "culturas de formação", consideramos as alusões, na segunda metade da década de noventa, à implementação de medidas de recrutamento dos formandos entre «os melhores alunos», como potencialmente implicadas nesse domínio; essas alusões articulam-se com o reconhecimento de que os cursos de formação inicial de professores "[n]ão constituem a primeira escolha, em cerca de metade dos jovens (em 1994/95 e no ensino público) e estes não são os «melhores alunos»" (FENPROF, 1997). Esta situação, no entanto, sofreu alterações, no final da década de noventa: "o inquérito confirma que a grande maioria dos diplomados (...) escolheram o curso como primeira opção, com razões centradas na expectativa da aquisição de conhecimentos de «interesse pessoal», e de uma futura «realização profissional»" (Afonso, op. cit.: 22).

A categoria "perfil do professor a formar" relaciona-se com uma panóplia de debates, em torno da identidade profissional do professor do 1º CEB, que se estabeleceram, concomitantemente, com o processo de instalação e início de funcionamento das Escolas Superiores de Educação (ESEs). Estes debates estão implicados nas referências que identificámos na categoria "valorização profissional", especificamente naquelas que propõem uma elevação do grau académico, na formação destes profissionais. A opção pelo termo perfil justifica-se pela sua utilização nos diversos documentos que analisámos, embora, conceptualmente, não nos pareça o termo mais adequado, uma vez que nos remete para uma simplificação e uma linearidade não adequadas à identidade profissional dos professores.

A análise diacrónica das unidades de discurso, integradas nesta categoria, revela que, nas décadas em estudo, as propostas relativas à profissionalidade docente no 1º CEB e à organização deste nível de ensino, sofreram transformações.

Embora a alusão a um profissional em permanente formação seja persistente, alteram-se as formas da sua tutela: na primeira metade da década de oitenta, a tutela da formação permanente é atribuída ao estado e, na segunda metade da década de noventa, é «depositada» nas instituições académicas. Esta alteração poderá relacionar-se com os discursos e as

medidas legislativas que, respectivamente, reconhecem e implementam o acréscimo de formação académica de grau de bacharelato para grau de licenciatura, o que indicia o reconhecimento de um exercício profissional com maiores exigências no domínio dos saberes académicos.

O debate sobre a monodocência e a polivalência do perfil profissional e as suas relações com a "organização curricular" do 1º CEB é, também, estruturador das transformações registadas nas décadas em estudo: "garantir docência de classe pluridisciplinar" (Sindicato dos Professores da Grande Lisboa — SPGL, 1979), "modelo trivalente, monovalente absoluto ou bivalente" (ME, 1984), "disposta a discutir a bivalência (proposta pelo Ministério da Educação)" (FENPROF, 1986), "A formação inicial dos professores tem que (...) ter em conta um relativo grau de polivalência e de transição entre ciclos de ensino" (FENPROF, 1995), "a formação inicial dos professores do 1º CEB deve ter em conta um perfil profissional de monodocência coadjuvada nas áreas de expressão, na matemática e nas ciências" (CAUP, 1997).

O processo de instalação das ESEs e o funcionamento dos primeiros cursos de formação de professores, nestas instituições, na década de oitenta, instituíram um modelo de formação bivalente (os cursos de Professor do Ensino Básico — PEB), no qual se previam currículos de formação organizados em dois «ciclos»: os primeiros três anos de cariz generalista (habilitando para a docência no 1º CEB) e um último ano de especialização disciplinar (habilitando para a docência no 2º CEB); este modelo pretendia constituir-se como um compromisso entre o professor generalista e o professor especialista.

No final da década de noventa, registam-se alusões a um perfil de monodocência coadjuvada que, se por um lado recupera uma conceptualização sobre o 1º CEB, na qual se privilegia a relação educativa e a vinculação professor/aluno, por outro lado se reconhece a ineficácia dos modelos de docência generalista. Como já referimos, recorrendo a uma citação da documentação analisada, a coadjuvação é indicada para as áreas de expressão, a matemática e as ciências, o que pode indiciar um perfil de monodocência, num registo de tutoria pedagógica e/ou de gestão curricular.

As referências ao âmbito de intervenção profissional dos professores do 1º CEB sofrem também alterações, ao longo das duas décadas. Assim, na

primeira metade da década de oitenta, configura-se o perfil de um profissional psicopedagogo, centrado na relação educativa, circunscrita ao espaço da sala de aula. A implementação dos cursos de PEB, na segunda metade da década de oitenta e na primeira metade da década de noventa, preconiza o perfil de um profissional com sólida formação técnico/científica e centrado nas relações de ensino/aprendizagem. Os discursos, datados da segunda metade da década de noventa, remetem-nos para o perfil de um profissional polivalente, flexível, reflexivo, investigador, interveniente e inovador, centrado na resolução de problemas sócio/educativos e que, por isso, alarga o âmbito da sua intervenção à instituição e à comunidade: "A acreditação (dos cursos de formação inicial de professores) deverá ter em conta, como competências profissionais a formar, a capacidade de reflexão, o questionamento crítico, a adaptabilidade a situações complexas e mutáveis" (CNE, 1999), "(o professor) gere situações problemáticas e conflitos interpessoais (...) participa activamente em todas as dimensões da vida escolar" (INAFOP, 2001a). É, também, o perfil de um profissional que concebe e gere currículos e projectos; que manifesta uma atitude intermulticultural e domina as tecnologias de informação e de comunicação: "(o professor) manifesta respeito pelas diferenças culturais e pessoais dos alunos (...) promove a integração curricular de saberes e práticas sociais da comunidade" (*ibid.*), "concebe e gere o projecto curricular de turma e coopera no projecto curricular da escola (...) fomenta a aquisição de métodos de estudo e de trabalho intelectual nas aprendizagens (pesquisa, organização, tratamento e produção de informação, utilizando as tecnologias da informação e da comunicação)" (INAFOP, 2001b).

7. Interpretação dos resultados: as culturas de formação no cruzamento das duas vias de estudo

Ao atentarmos nos resultados do estudo baseado na análise de documentos, cruzando as categorias temporais com as categorias temáticas, identificamos dimensões da formação inicial de *percurso forte* e dimensões de *percurso fraco*, tendo-se em conta a relação entre os discursos e as suas concretizações (Fig. 1). Entre as primeiras — que consideramos de *percurso forte* — encontram-se as relativas às categorias "instituições de formação", "valorização profissional" e "organização curricular"; entre as segundas — que consideramos de *percurso fraco* — estão as relativas às categorias

"desenvolvimento curricular", "culturas de formação" e "perfil do professor a formar". Nas últimas, há uma maior distância entre os discursos e a sua concretização.

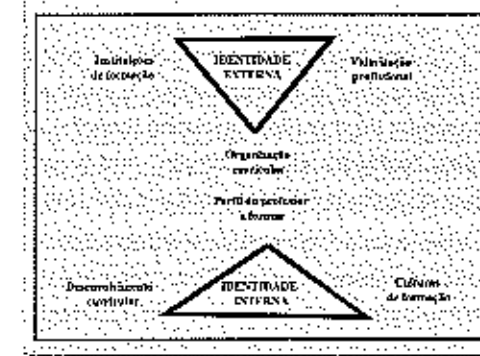


Figura 1 - Dimensões de percurso fraco e dimensões de percurso forte no que diz respeito à formação inicial de professores do 1º CEB, nas décadas de 80 e de 90 do séc. XX

Os dois grupos de dimensões dizem respeito a duas diferentes perspectivas possíveis sobre a relação entre a formação e a identidade profissional do professor que, embora relacionadas, se podem (devem), com objectivos de análise, distinguir: aquela em que as decisões políticas sobre a formação se relacionam com a identidade do professor (como grupo profissional), enquanto dotado de características socialmente objectivas e fontes de maior ou menor estatuto social — de compreensão sociológica; e aquela que diz respeito às qualidades profissionais valorizadas pelos professores e competências associadas, ambas relacionadas com a sua identidade pessoal, que decorre da formação profissional, qualquer que seja o seu tipo — inicial, contínua ou resultado do processo de imersão na cultura própria (das interações próprias) ao grupo e contextos profissionais — de compreensão psicológica, psicossocial e psicossociológica.

Podemos, assim, considerar que, nas duas últimas décadas do séc. XX, se deram, através das transformações introduzidas ao nível da formação

inicial de professores (no que diz respeito ao tipo de "instituições formadoras", à "organização do currículo" e à "valorização profissional"), passos determinantes no fortalecimento do estatuto social e profissional do professor do 1º CEB. O mesmo não se poderá dizer sobre a segunda perspectiva. A este respeito ("desenvolvimento curricular", "culturas de formação" e "perfil do professor a formar") há ainda um importante percurso a fazer, percurso que depende mais das interações e interpretações humanas que das leis ou prescrições. É de salientar, no entanto, a inclusão recente (apenas no final da década de 90) das "culturas de formação" entre as dimensões de problematização da qualidade da formação através das relações de formação.

Parece ser, aliás, a este nível que se vislumbra uma relação heurística entre os dois estudos aqui apresentados. Com efeito, vejamos os resultados decorrentes da simulação da estratégia metodológica central para profissionalizados do curso de 1976/1979 da EMPP, onde as "culturas de formação" — nomeadamente a participação dos estudantes na gestão do seu próprio currículo — emergem, para os sujeitos, como a dimensão curricular com mais impacto na sua formação (Fig. 2).

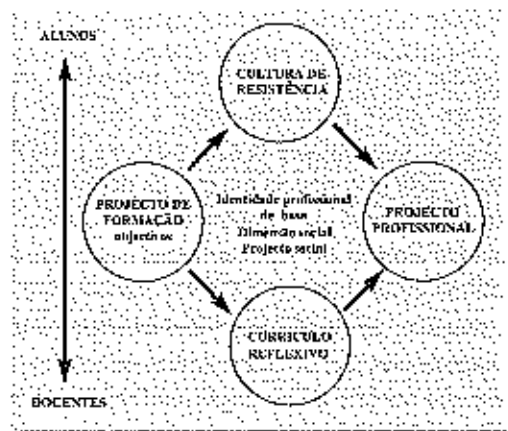


Figura 2 - Currículo e identidade profissional de base: simulação para o caso do curso de 1976/1979 da EMPP

Nos professores estudados, há uma relação entre o projecto de formação e o projecto profissional; neste caso, a relação existe mesmo ao

nível da dimensão social do projecto de formação, a qual teve um impacto determinante nas identidades profissionais de base dos seus alunos. Em segundo lugar, bem explícita nos objectivos do plano de estudos (currículo formal), a dimensão social do projecto de formação parece tornar-se projecto profissional através do currículo reflexivo e do currículo oculto; sabemos que nem sempre o currículo formal tem tradução nas restantes dimensões do currículo; o facto de no período e situação em estudo tal ter acontecido poderá prender-se com a agência humana naquele contexto institucional, mas também com um contexto societal, que embora já em refracção, ainda sustém suficiente invenção e criatividade. Em terceiro lugar, essa agência parece exercer-se através das figuras do corpo docente que oferecem um currículo reflexivo, mas sobretudo através do corpo discente que investe especialmente no seu próprio processo de formação. Apesar de oriunda da cultura de participação/resistência, é interessante ter em conta que esta agência discente é prevista não só nos objectivos curriculares, mas também na própria carga horária, sob o nome de "intervenção escolar".

Em suma, o investimento pessoal dos estudantes no processo formativo parece-nos um factor a estudar de um modo particular, pois somos de opinião que ele pode vir a constituir-se como uma característica essencial da identidade profissional de base dos docentes do 1º CEB. E esse investimento terá de ser analisado a partir do conceito de participação em todos os aspectos da vida da escola, por um lado, e no próprio processo de produção política da educação no nosso país, por outro lado. O seu cotejo com os modos de participação actuais pode permitir-nos aprofundar o debate em questão sobre o lugar da formação, particularmente a inicial, nas vidas dos professores.

Nota

- 1 Este artigo decorre dos trabalhos desenvolvidos pelos autores durante o 1º ano do projecto FIIP — Formação Inicial e Identidades Profissionais no 1º CEB; currículo e identidades profissionais de base — financiado de 2002 a 2005 pela FCT (POCTI/FEDER).

Referências

- AFONSO, Natércio (2001). *Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1º e 2º ciclos do ensino básico*. Lisboa: FPCE-UL.
- BENAVENTE, Ana (1989). Sociologia, formação e mudança. *Inovação*, 1, pp. 17-21
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escola, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1998). *Investigação Qualitativa em Educação — Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BOLÍVAR, António; DOMINGO, Jesus & FERNÁNDEZ, Manuel (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación, enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- BRONFENBRENNER, Urie (1979). *The ecology of Human development — experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- CNE (1999). *Sistemas de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores e professores da educação básica e do ensino secundário*.
- CORREIA, José Alberto; CARAMELO, João & VAZ, Henrique (1997). *Formação de professores — estudo temático*. Porto: FPCEUP (documento policopiado).
- CRUP (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje*.
- DUBAR, Claude (1995). *La socialisation — construction des identités sociales & professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- ESTEVE, José Manuel (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- FENPROF (1986). *Parecer*. (documento de apreciação de projecto de lei sobre ordenamento jurídico da formação de professores).
- FENPROF (1997). *A formação inicial dos professores do 1º CEB*. 3ª Conferência Nacional do 1º CEB.
- FERNANDES, Rogério (1977). *Educação — uma frente de luta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FERRAROTTI, Franco (1988). Sobre a autonomia do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 17-34.
- FINGER, Matthias (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In António Nóvoa e Matthias Finger (orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde-DRHS, pp. 79-86.
- INAFOP (2001a). *Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário*. Lisboa: ME.
- INAFOP (2001b). *Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1º CEB*. Lisboa: ME.
- INAFOP (2002). *Recomendações sobre a componente de prática profissional dos cursos de formação inicial de professores*. Lisboa: ME.
- LOPES, M, Amélia (2001). *Libertar o Desejo. Resgatar a Inovação, A construção de identidades profissionais docentes*. Lisboa: ME-IE.
- MAINGUENEAU, Dominique (1991). *L'analyse du discours — introduction aux lectures d'archives*. Paris: Hachette.
- MATOS, Manuel (1978). *Escolas do Magistério Primário — uma experiência apunhalada*. *O Professor*, 5, pp. 39-44.
- ME (1984). *Sobre o perfil dos professores a formar nas ESEs* (relatório do grupo de trabalho criado pelo despacho nº 138/ME/84 de 27 de Julho — 13 de Outubro).
- MEIC (1979). *Formação de professores*. (Documento dactilografado e divulgado pelo SPGL em circular 1/092/79).
- PACHECO, José (1996). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PAIS, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: INCM.
- PAULSTON, Roland (2000). *Social Cartography — mapping ways of seeing social and educational change*. New York and London: Garland Publishing.
- PLUMMER, Ken (2001). *Documents of life 2. An Invitation to a Critical Humanism*. London: SAGE Publications.
- RUIZ BERRIO, Julio (1997). El método histórico en la investigación histórico-educativa. In Narciso Gabriel & António Vinão Frago (Eds), *La investigación histórico-educativa — tendencias actuales*. Barcelona: Editorial Ronsel, pp. 131-202.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres (1995). *O Currículo oculto*. Porto: Porto Editora.
- STENHOUSE, Lawrence (1981). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann Educational Books, Ltd.
- TADEU da SILVA, Tomás (2000). *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- VIEIRA, Ricardo (1999). *Histórias de Vida e Identidades*. Porto: Edições Afrontamento.
- ZABALZA, Miguel Angel (1998). *Plenificação e "desenvolvimento curricular" na Escola*. Porto: ASA.

**EXPLORATORY STUDY ABOUT TEACHERS' EDUCATION CURRICULUM AND
PRIMARY TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITIES: CLUES ABOUT STUDENTS'
PARTICIPATION IN CURRICULUM DEVELOPMENT**

Abstract

In this paper we present and discuss the partial results of two research studies. These results constitute themselves as models of analysis for future research. The two studies aim at identifying dimensions of primary teachers' education curriculum that are related with their professional identity building. One of these studies uses content analysis in order to study social and political documents about teachers' education, dating from the last eighties and the last nineties. In this study we have come to the conclusion that there have been both strong and light changes in teachers' education during those two decades. Strong changes are related with the empowerment of teachers' status. Areas of light changes are more concerned with aspects of teachers' education that depend on personal and professional relationships development in the educational process. So far, we can point out that only recently has the participation of students in the management of their own curriculum become a quality criterion in the evaluation of teachers' education. Since its beginning, the other research study puts into relation dimensions of the curriculum held at Escola do Magistério Primário do Porto, in 1979, with life stories written in first hand by its former students. Data show that the dimension of «hidden curriculum» is considered by the students to be the most important vector in their teachers' education. It caused and still causes strong impact in the way they conceptualise their professional practice. This dimension of «hidden curriculum» is understood, by these former students, mainly as the social climate held in that school, which was based upon deep relationships of sociability and in the engagement of students in the production of culture and in the management of their own curriculum. As a whole, these conclusions invite us to study more deeply the role of the different cultures that are represented in different primary school teachers' education courses, and how they influence upon the building of their professional identities.

**ÉTUDE EXPLORATOIRE SUR LE CURRICULUM DE LA FORMATION INITIALE ET
L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES:
INDICATEURS SUR LE RÔLE DE L'ENGAGEMENT DES ÉTUDIANTS À LA
GESTION DE LEUR PROPRE FORMATION**

Résumé

Cet article présente et met en discussion les résultats partiels — qui se constituent, d'ailleurs, en modèles d'analyse pour des recherches à suivre — de deux études réalisées avec l'objectif d'identifier des dimensions du curriculum de la formation initiale des instituteurs et institutrices qui sont en relation avec la formation de leurs identités professionnelles, en tant que conséquence des illusions et désillusions d'une identité professionnelle de base. Une étude se fonde sur l'analyse de contenu de divers documents sociopolitiques concernant la formation initiale des instituteurs, qu'ont été écrits au cours des années 80 et 90. Dans cette étude il devient apparent que la formation initiale, pendant ces deux décades, a éprouvé changements forts et faibles. Les domaines des changements forts mènent à l'amélioration du statut objectif des instituteurs et institutrices. Dans les domaines de changements faibles, concernant les aspects où la qualité de la formation dépend des relations de formation, on souligne l'émergence récente de la participation des étudiants dans sa propre formation comme un critère de qualité. L'autre étude met en rapport, dès son début, les dimensions du curriculum du cours de 1979 de l'École du «Magistério Primário» de Porto avec des narratives autobiographiques des ex-élèves de ce cours. La dimension cachée du curriculum, que se rend concrète dans une ambiance de formation — entendue ici comme l'ensemble des rapports de sociabilité profonds et de la production de culture — et dans l'engagement des étudiants dans la gestion de leur propre curriculum, est (regardée par les sujets comme la source principale de leur formation initiale, avec des effets sur les manières actuelles d'envisager leur pratique professionnelle. Dans son ensemble, ces conclusions nous invitent à approfondir, en d'autres études, le rôle des cultures de formation dans la construction de l'identité professionnelle des instituteurs et institutrices.

A mudança dos professores pela investigação-acção

Ana Paula Caetano

Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A investigação que agora se apresenta, centrada em situações de formação de professores que privilegiavam a investigação-acção, visa compreender as mudanças dos professores durante e após a formação, questionando a sua relação com os processos formativos. Foram quatro as situações de formação em estudo, todas elas referentes a programas e projectos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, onde eu estava implicada como formadora e investigadora. O presente texto centra-se sobretudo nos resultados da investigação que decorrem directamente do estudo comparativo entre esses casos de formação. Insere-se este trabalho numa perspectiva da complexidade, onde se estabelece um diálogo entre abordagens investigativas, pela assunção da natureza problemática da pesquisa, sujeita a contínuas revisões. Um diálogo que assenta em pressupostos comuns, tais como o da natureza subjectiva e contextual dos problemas; o da natureza continuada e não linear da mudança e o do carácter reflexivo e auto-crítico dos processos investigativos.

Introdução

Formar professores, numa época de mudanças aceleradas, implica, na perspectiva que aqui se defende, prepará-los para serem intérpretes críticos de situações e contextos em que se inserem e para assumirem um papel participativo na sua construção e transformação. Esta visão emancipadora orienta-se tanto pelo valor da continuidade como pelo valor da mudança, considerados estes como valores em interacção mútua, por forma a que a

tensão dialógica, entre eles gerada, garante a confiança necessária à auto-regulação dos processos de mudança.

Nas situações de formação a que reporta o estudo agora apresentado, os professores eram autores dos seus projectos de investigação-acção, neles fazendo confluír as suas teorias e experiências prévias, os seus anseios de desenvolvimento e as exigências sociais. Assumiam-se, assim, como agentes da sua própria mudança e da mudança dos contextos em que se inseriam, ao mesmo tempo que aprofundavam os seus conhecimentos, valores e teorias pessoais.

A investigação que agora se apresenta, centrada no estudo dessas situações de formação de professores, visa, por seu lado, compreender as mudanças dos professores durante e após a formação, questionando a sua relação com os processos formativos.

Foram quatro as situações de formação em estudo, todas elas referentes a programas e projectos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, onde eu estava implicada como formadora e investigadora.

O presente texto centra-se sobretudo nos resultados da investigação que decorrem directamente do estudo comparativo entre esses casos de formação. Organizado em torno da problemática da mudança dos professores, pretende equacionar o papel do tempo (o tempo de formação, o tempo após a formação e o tempo de vida dos professores) nessa mudança e aprofundar a tensão entre continuidade e ruptura que ocorre em todo o processo de mudança, conceptualizando as continuidades e descontinuidades ocorridas nos casos em estudo. Assim, começa-se por apresentar sucintamente o enquadramento teórico geral em que se fundamentou o estudo, os contextos de realização do estudo e a metodologia de investigação. Organizam-se, de seguida, algumas sínteses interpretativas dos resultados. Por fim, questionam-se alguns dos limites deste estudo sobre a mudança.

1. Para uma conceptualização da mudança dos professores

Centrar o estudo em situações de formação pela investigação-acção foi determinante para as opções conceptuais feitas relativamente aos referenciais teóricos sobre mudança.

Entende-se por investigação-acção um dispositivo onde os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação. Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização.

Neste contexto, a mudança não foi equacionada por metáforas universalizantes do círculo (por exemplo, modelos dos ciclos de vida), da hélice espiralada (por exemplo, modelos desenvolvimentistas estruturalistas) ou da flecha linear (por exemplo, modelos de processamento da informação — Datoz, 1987). À partida, a metáfora que mais se adaptava à sua compreensão era uma metáfora complexa e integradora de flechas refractadas numa sucessão de zonas de turbulência e remoinho, representadas por anéis recursivos onde se juntam dialogicamente *"rostos antagónicos do tempo num só: o tempo irreversível e o tempo circular envolvem-se um no outro, entrelaçam-se, quebram-se mutuamente (...) no entanto são distintos: um é sequencial, o outro é repetitivo; são antagónicos: um trabalha para a dissipação, o outro para a organização. Existe anel porque existe um duplo e mesmo tempo"* (Morin, 1997, p. 302). Estas zonas de turbulência são zonas de tensão onde confluem múltiplos factores internos e externos que vão desviando a flecha para sentidos novos, embora se verifique que estes são reintegrados como que numa hélice espiralada, de uma ordem individual que evolui dando sentido aos desvios. Esta concepção tem implícito um conceito de desenvolvimento bem mais alargado do que as tradicionais perspectivas desenvolvimentistas estruturalistas aplicadas aos domínios cognitivos e conceptuais, ético-morais e de desenvolvimento do ego, cujos pressupostos teóricos principais são os de que *"todos os seres humanos podem progredir através de estádios de cognição à medida que constroem sentido a partir das suas experiências"* e de que *"a sequência de estádios é hierárquica e invariante"* (Sprinthall *et al.*, 1996, p. 673). Afasta-se, ainda, de outras abordagens descritivas que ligam as fases de desenvolvimento com a idade e com os contextos profissionais (Oja, 1995), nomeadamente as teorias

dos ciclos de vida profissional e de desenvolvimento da carreira (Huberman, 1995); as abordagens que têm por base as preocupações profissionais e outras que, tendo por base as teorias de processamento de informação, conceptualizam a cognição como um continuum linear de complexidade crescente. Aproxima-se, isso sim, de modelos multidimensionais e multidireccionais, tais como os de Little e McLaughlin (1993), Leithwood (1990) e Howey (1996). Deste modo, procura reconhecer-se o carácter individualizado e complexo da mudança enfatizando que *"é preciso reconhecer que alguns professores possam não ter uma sequência de experiências de vida contínua, por estádios... e que estamos a falar acerca de um processo cheio de patamares, descontinuidades, regressões, becos sem saída, sendo sensíveis a diferentes tipos de situações críticas"* (Huberman, 1995, citado por Day, 1999, p. 68). Mas, ao contrário de Huberman, que discrimina ciclos de vida no percurso de carreira, neste estudo não se utilizaram modelos que estabelecem regularidades entre pessoas ou entre contextos, embora possa ser discriminado algum cruzamento de percursos individuais.

Por outro lado, como o desenvolvimento, a aprendizagem e a mudança são estudados em contextos de formação e na sua relação com estes, importa enquadrar este trabalho considerando os modelos sobre os modos de promoção de desenvolvimento. De entre os modelos identificados por Sprinthall, Reiman e Thies-Sprinthall (1996), afasta-se o presente estudo daqueles que enfatizam apenas o conhecimento dos professores, rejeitando a necessidade de informação científica e valorizando a subjectividade, a intuição, a autenticidade — *"craft model"*. Ao situar parcialmente a responsabilidade da formação no âmbito da universidade, cria-se, de algum modo, uma tensão que leva a procurar a interacção entre estes saberes práticos dos professores e os saberes da própria investigação, fazendo-os emergir do discurso e acção dos professores, mas também desafiando-os. Esta é uma perspectiva de desenvolvimento do professor como mudança ecológica (Hargreaves, 1992), entendido o contexto como condição de mudança (e não tanto como foco de desenvolvimento) — um contexto de suporte, facilitador, que considera o tempo lento de mudança dos professores, ao mesmo tempo que facilita o acesso a recursos apropriados.

Numa perspectiva Interactiva, negociada e multidimensional, o professor surge como um participante activo do seu processo de

aprendizagem, pelo que a formação e os seus efeitos não são apenas determinados externamente. Procurou-se, assim, ultrapassar a separação entre descrições básicas e intervenções aplicadas e desenvolver um modelo interactivo de investigação.

Entre as abordagens interactivas referidas por Sprinthall *et al.* (1996), o trabalho desenvolvido identifica-se mais com os modelos do professor como investigador e do professor como prático reflexivo. Isto passa por conceber a interacção professor-contexto através de uma acção colaborativa e problematizadora do conhecimento, da experiência e dos próprios contextos de produção do conhecimento e da experiência, responsabilizando os professores pela mudança de si e dos seus contextos.

Este trabalho não se situa, no entanto, numa perspectiva de desenvolvimento organizacional. Embora haja alguma adesão às propostas que consideram a escola como o lugar mais apropriado para desenvolver melhorias escolares (e também por isso dois dos casos em estudo situam a formação na própria escola), esta não é a unidade de mudança — num dos casos, o contexto apenas dá suporte à mudança individual (caso do projecto IRA), num outro é o foco de desenvolvimento de culturas colaborativas (caso do DUECE) e, nos restantes, a escola é apenas o contexto onde a mudança acontece, embora a formação não tenha com esta uma interacção directa. A unidade agregadora de todos os casos é, pois, o professor em contexto profissional.

2. Contexto de realização do estudo

Foram estudadas quatro situações de formação, que envolveram onze professores em doze projectos de investigação-acção, sumariamente caracterizadas no Quadro 1. Todas elas se integram em programas e projectos da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, em que estive implicada como formadora e como investigadora.

Quadro I - Caracterização dos casos de formação

Contextos de formação	Projectos de investigação-acção (Total = 12)	Formadores/professores- Investigadores (Total = 11)
<p>Projecto IRA - "Investigação-Reflexão-Ação" (de 1992/1992 a 1994/1995)</p> <p>Projecto de formação pela investigação, em 10 núcleos - da pré-escola ao secundário - formação situada na escola, centrada na reflexão sobre a prática</p>	<p>Projectos individuais, desenvolvidos em contexto de cooperação, num grupo de formação</p> <p>Âmbito: uma escola, quatro turmas, disciplinas de Língua Portuguesa, História, Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica</p> <p>Temáticas/Finalidades: compreensão da situação; transformação da acção e conhecimento dos processos e efeitos dessa acção, em torno das seguintes áreas/sub-projectos: diferenciação do ensino, em Língua Portuguesa; avaliação participada, em Educação Visual; atitudes e valores em História; intervenções organizativas e pedagógicas na Educação Visual e Tecnológica; o caso de um aluno problemático</p>	<p>Quatro professores do 2.º e 5.º ciclo do Ensino Básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> • uma professora de Língua Portuguesa e Francês • dois professores de Educação Visual e Tecnológica, Educação Visual (1) e Trabalhos Manuais (1) • uma professora de História
<p>Actividades de Integração Primeiro grupo (1993/1994)</p> <p>No contexto da Profissionalização em Serviço (com duração de 2 anos)</p> <p>Actividades de Integração - dispositivo interdisciplinar de formação (com desenvolvimento de projectos de reflexão e/ou investigação de problemas de prática)</p>	<p>Projecto colaborativo de um grupo de formação (3 sub-projectos)</p> <p>Âmbito: 3 turmas de três escolas diferentes; Disciplina de Educação Visual</p> <p>Temáticas/finalidade: etapa de um banco de recursos educativos e compreensão dos processos a ele associados; a participação dos alunos; a relação com o meio; a utilização dos recursos</p>	<p>Três professores de Educação Visual do 2.º ciclo do Ensino Básico</p>
<p>Actividades de Integração Segundo grupo (1995/1996)</p>	<p>Projecto colaborativo de um grupo de formação (3 sub-projectos)</p> <p>Âmbito: 3 turmas de duas escolas diferentes; Disciplina de Educação Visual</p> <p>Temáticas/finalidade: desenvolver a cooperação e a responsabilidade dos alunos através do trabalho de grupo e aprender a compreender certos processos em torno dos seguintes eixos: a formação ao nível dos valores; o trabalho de grupo e os valores; a participação dos alunos na avaliação</p>	<p>Três professores de Educação Visual do 5.º ciclo do Ensino Básico</p>
<p>DUECE Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação (de 1994/1995 a 1996/1997)</p> <p>No contexto do Diploma de Especialização em Ciências da Educação, uma pós-graduação com duração de um ano curricular e elaboração e defesa de uma monografia</p> <p>O caso aqui estudado iniciou-se no período de elaboração da monografia e prolongou-se por mais dois anos após a sua defesa</p>	<p>Projecto colaborativo, sendo como ponto de partida um projecto individual</p> <p>Âmbito: uma escola, diversas áreas de intervenção (Biblioteca, Tempos Livres, duas turmas)</p> <p>Finalidade: promover e compreender mudanças da escola e dos seus professores, através de mudanças na sua própria prática e de mudanças no funcionamento de estruturas de intervenção, como a Biblioteca e os Tempos Livres, nomeadamente pela colaboração entre professores, animadores, alunos e encarregados de educação</p>	<p>Uma professora - directora de uma escola de 1.º ciclo do Ensino Básico</p>

Assim, no projecto IRA — Investigação-Reflexão-Ação — eu coordenava um núcleo de formação, numa escola do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Ao mesmo tempo, fazia parte de uma equipa central de investigação-formação, constituída pelos diversos coordenadores dos núcleos e outros investigadores. Esta equipa visava avaliar e problematizar o desenvolvimento de dispositivos de formação que tinham como princípios de base a formação pela investigação, situada na escola, em contextos colaborativos, em torno de projectos relevantes para os próprios professores e centrados em problemas e situações quotidianas, nos quais se pretendia que eles desenvolvessem, com autonomia progressiva, práticas isomórficas às da formação. Durante a formação apoiei os professores na concepção, desenvolvimento e apresentação dos seus projectos, assumindo diferentes funções, das quais se salienta a de orientação ao nível investigativo.

Nas Actividades de Integração, trabalhei como tutora de dois pequenos grupos de professores que estavam a realizar a sua Profissionalização em Serviço, pelo que os orientei na concepção, desenvolvimento e apresentação do seu projecto de investigação-acção e participei na sua avaliação. Este trabalho, que decorria ao longo de um ano lectivo, era concomitante com uma formação em módulos teórico-práticos (orientados por outros professores) e pretendia-se que os saberes aí explorados fossem mobilizados nos projectos.

No DUECE — Diploma Universitário de Especialização em Ciências da Educação — acompanhei uma professora durante e após o período de elaboração da sua monografia (num total de três anos). Apoiei-a no seu projecto de mudança da escola (da qual era directora), tendo não apenas orientado a concepção, desenvolvimento e apresentação da monografia, mas também participado na recolha e análise de dados que serviam, em simultâneo, para o meu e o seu estudo sobre a mudança.

3. Perspectivas e metodologia de investigação

A investigação que agora se apresenta integra-se numa perspectiva da complexidade, perspectiva que poderá ser reconhecida como um diálogo entre paradigmas de investigação (Guba e Lincoln, 1989) e que poderá ultrapassar as questões dicotómicas e dualistas de ordem ontológica, epistemológica e metodológica.

A um nível metodológico, trata-se de um diálogo que faz cruzar processos de investigação implicada com outros processos de investigação mais distanciada e faz cruzar, nestes, as perspectivas dos diversos intervenientes. Organiza-se dentro de cada plano da investigação realizada, mas também no encadeamento entre planos de investigação, não havendo pureza paradigmática na sua concepção geral.

Estamos, pois, perante um design em espiral, onde as etapas se vão cruzando para afinamento de modelos de formação e investigação e aprofundamento dos saberes e da sua conceptualização.

Num primeiro plano, que é o de investigação-acção dos professores, a transformação da acção foi central, sendo ela própria, muitas vezes, ponto de partida para as construções e reconstruções interpretativas que sobre ela se foram fazendo, num contexto colaborativo que as questionava e expandia, orientando para novas transformações da acção. É possível reconhecer aqui traços de uma abordagem interpretativa do real, que opera com as significações dos sujeitos, simultaneamente investigadores e objectos de investigação, para a construção do conhecimento. Mas assumir uma investigação pela acção, na acção e para a transformação da acção é já assumir uma postura diferente da do investigador interpretativo, que "é relativamente passivo, (enquanto) o partidário da investigação-acção é um activista deliberado" (Carr e Kemmis, 1988, p. 194). Colocar a tónica na transformação da acção, e não apenas na interpretação da acção e transformação dessa interpretação, considerando a acção como objecto, meio e fim da própria investigação é, ainda, reconhecer um imperativo crítico de base, no qual a acção é o "pivotal" de uma crítica mais ampla, já que a acção acontece em situação, guiada por finalidades que são as dos seus agentes directos, mas também por outros condicionalismos que sobre estes operam. Ter uma postura crítica em relação à acção implica, de modo mais ou menos intencional, sistemático e alargado, uma crítica às interpretações prévias dos seus agentes e às condições externas, que constroem a acção e distorcem as significações dos sujeitos. Implica, sobretudo, uma libertação, em maior ou menor grau, das condições subjectivas e objectivas que distorcem essas significações e constroem essa acção.

Estabeleceram-se, ainda, num outro plano de investigação (relativo à formação), processos de investigação-formação, pelos quais se procurava a

regulação e transformação da formação, com conseqüentes efeitos na transformação da própria investigação. Isso passou, em cada situação, pela reflexão conjunta, entre os intervenientes directos (formadora e professores), sobre os processos de investigação e formação e pela transferência e adaptação de conhecimentos, procedimentos e hipóteses entre as situações. Também neste plano podem reconhecer-se traços das abordagens interpretativas e críticas, configuradas em moldes semelhantes aos atrás referidos. O sentido emancipatório poderá aqui, pelo menos em alguns casos, ser mais acentuado na medida em que todos os participantes (professores e formadores), implicados como investigadores e objectos de investigação, apropriam-se em conjunto do poder sobre os percursos de formação.

Num outro plano de investigação, organizei estudos de caso dessas situações de investigação-formação, também eles encadeados entre si, num diálogo entre modelos de análise e esquemas interpretativos, que se foram apurando e aprofundando. Neste patamar de maior distanciamento relativamente à acção formativa que é seu objecto, os indivíduos são a principal fonte de informação, estudam-se as suas interpretações acerca das suas mudanças e as suas atribuições causais relativamente aos factores e processos pelos quais se operaram essas mudanças. Aqui, não havendo uma intervenção directa e intencional do investigador na transformação dos sujeitos da acção, domina uma perspectiva interpretativa. Mas o meu conhecimento das situações, pela implicação noutras fases do percurso investigativo, os dados aí recolhidos, como diários de investigação-formação, e uma leitura armada teoricamente facilitam uma visão crítica das interpretações dos sujeitos, reconhecendo nelas possíveis distorções decorrentes das suas concepções prévias e dos constrangimentos sociais. Este é um posicionamento de comprometimento com o conhecimento que se constrói, onde as interpretações dos sujeitos são, não apenas reconceptualizadas, mas também criticamente reconceptualizadas pelo investigador. Neste sentido, reconhecem-se traços de um realismo crítico.

Nos quatro estudos de caso, cada um relativo a cada uma das situações de formação, privilegiaram-se análises dos diários de investigação-formação (escritos pelos professores e/ou formadores, segundo os casos, e correspondendo a cada uma das sessões de formação), dos diários individuais de investigação-acção dos professores (escritos no curso dos

projectos e analisados pelos grupos — em todos os casos — e pelo formador — em dois casos), dos relatórios finais por eles produzidos e das entrevistas iniciais (num total de onze; já que eram onze os professores envolvidos) e das entrevistas de "follow up" (realizadas em momentos diversos, até dois anos após a formação, num total aproximado de 37 encontros e onde as análises dos diários dos professores, das entrevistas iniciais e dos relatórios eram mostradas e discutidas com os professores e onde o tema da mudança dos professores era aprofundado). O Aquad, software para a análise de dados qualitativos, foi usado como uma ferramenta no estudo comparativo de casos.

Estas análises, e respectivas sínteses interpretativas, facilitaram o estudo comparativo entre os casos dos 11 professores/12 projectos de investigação-acção por eles apresentados. Esse estudo comparativo visava uma compreensão mais alargada e aprofundada dos fenómenos em estudo, o que implicou uma nova conceptualização, no sentido da construção de um referencial teórico mais abrangente e integrador. A teoria da complexidade (nomeadamente alguns dos princípios que Edgar Morin considera como centrais) foi eleita como quadro geral de referência desse estudo comparativo e foi operacionalizada e aprofundada em novas análises feitas sobre as análises anteriores, procurando fazer dialogar tratamentos qualitativos e quantitativos, para a elaboração de novas sínteses interpretativas. Trata-se já de um plano mais distanciado, relativamente ao estudo de cada caso-situação de formação, e que se socorre de mecanismos explicativos que apresentam características próximas do pós-positivismo, procurando regularidades até aí não consideradas. Estas regularidades não são, no entanto, entendidas fora do tempo e dos contextos e o seu estudo apoia-se num modelo multidimensional e multireferencial de análise, que possibilita a compreensão em profundidade de cada caso, por forma a captar a complexidade dos fenómenos em estudo.

A investigação é, no seu todo (considerando os vários patamares atrás referidos), construída num quadro crítico que se distancia parcialmente de cada uma das tradições de investigação. Procura, por via das suas finalidades investigativas (e considerando as suas condições de realização), encontrar caminhos que alarguem a compreensão dos fenómenos, sem se fechar em sistemas epistemológicos hegemónicos. É crítica sobretudo em relação a esse carácter pretensamente totalizador. É crítica, ainda, porque se questiona

a si própria, interrogando a pertinência do seu hibridismo, monitorizando-se e regulando-se no sentido de uma convergência efectiva entre princípios, propósitos e concretizações, dentro de cada plano de investigação, e procurando uma articulação fundamentada entre planos de investigação.

O diálogo que se estabelece entre as abordagens investigativas não corresponde, pois, a um simples ecletismo que se socorre acriticamente dos meios possíveis para atingir as suas finalidades, nem tão pouco é um confronto de perspectivas que mantêm as suas lógicas irreconciliáveis, orientando percursos investigativos paralelos que nunca se co-produziriam. É um diálogo que se estabelece como uma construção processológica transparadigmática e que define os seus fundamentos enquanto se concebe; que se concebe enquanto se concretiza, em interacção com os fenómenos que interpreta; e que se concretiza apurando-se metodologicamente face a critérios que, também eles, se vão clarificando de modo reflexivo e crítico.

4. O estudo da mudança dos professores — algumas sínteses interpretativas

De seguida, apresentam-se sínteses interpretativas de algumas das questões aprofundadas no estudo, privilegiando aquelas que procuram a compreensão do grau de profundidade e de extensão das mudanças, articulando-as com as dimensões temporais da formação e dos professores.

Estas sínteses não devem ser entendidas como proposições definitivas, dada a imprevisibilidade e particularidade mutável das situações e do conhecimento. É preciso, ao invés, entendê-las no seu estatuto provisório, incerto, parcial, mutável, dentro de uma perspectiva de complexidade.

O tempo e a mudança

Para a compreensão dos processos de mudança é importante considerar o factor tempo — o tempo de formação, o tempo necessário para que as mudanças se comecem a manifestar e o tempo em que as mudanças perduram para além da própria formação. Por vezes essas mudanças não se manifestavam logo claramente durante a formação, nomeadamente nos casos onde esta teve duração mais curta (Actividades de Integração), sendo necessário que os processos de mudança continuassem a operar sobre as

mudanças iniciadas para que elas se constituíssem em transformações mais profundas dos quadros de referência (como, por exemplo, no desenvolvimento de teorias pessoais sobre a importância da participação dos alunos na construção e utilização de recursos). Casos houve, ainda, em que se previa que algumas mudanças só se vissem a manifestar mais tarde, ainda não tendo tido oportunidade de se desenvolver nos dois anos seguintes à formação (quando os últimos "follow ups" se realizaram — exemplo de um professor do primeiro grupo das Actividades de Integração, que refere uma previsível mudança no sentido de uma maior participação dos alunos e maior aproveitamento do meio como recurso, em contextos mais favoráveis). No único caso onde as mudanças foram simultaneamente radicais e súbitas, mudando num ano todo um sistema/modelo de ensino (uma professora do projecto IFA), verificou-se um aparente 'retrocesso' nos anos seguintes, onde os novos dispositivos de acção foram sendo modificados no sentido de integrar antigos processos temporariamente suspensos. Também nalguns casos onde as mudanças não foram consideradas duráveis se verificou que o tempo de formação foi mais curto e considerado insuficiente pelos professores. As concepções e expectativas dos professores acerca da investigação e da mudança, que estavam presentes mesmo antes de se iniciar a formação e que foram evoluindo ao longo desta, e mesmo depois, foram condicionantes das mudanças ocorridas e assinaladas (é neste sentido que se interpretam os casos onde a ausência de referências retrospectivas à conjugação de processos de apoio-desafio se associa à não durabilidade das mudanças, mesmo quando existem outros dados, coligidos durante o processo, que assinalam a presença dessa conjugação entre processos de apoio e desafio). Assim se reforça a opção epistemológica e metodológica de valorizar essas concepções nos processos de recolha de dados e na sua interpretação. Em síntese, o tempo é uma importante dimensão na compreensão do desenvolvimento dos professores (desenvolvimento aqui entendido como a integração das mudanças numa ordem que lhes dá sentido), sendo esse tempo necessário para que cada um, individualmente e em conjunto, encontre esses sentidos, integre o seu passado no presente e o transporte ao longo do seu caminho.

O tempo e a investigação-acção

Apesar do desenvolvimento não ser entendido como sendo um sentido estandardizado, acentuando-se, ao invés, a individualidade, a ordem de cada um, a heterogeneidade coordenada numa ordem comum, os estudos apontam para uma relação entre o tempo de vida e de experiência profissional dos professores e os processos de investigação-acção. Nos casos de professores mais jovens e menos experientes, onde o tempo de formação era mais curto, surgiram algumas regularidades, umas apontando para processos mais eficazes nessas situações e outras apontando para processos menos eficazes. Os dados permitem colocar a hipótese de que em situações onde o tempo de formação é mais restrito e os professores são menos experientes os processos de investigação utilizados são menos eficazes no desenvolvimento de mudanças mais profundas. A relação destes professores com a investigação apresenta outras particularidades, parecendo haver uma valorização dos processos analíticos em professores menos experientes, mas também em alguns dos outros. Os casos onde parecem ter dominado as mudanças de conhecimento e pensamento analíticos/proposicionais eram também casos de professores menos experientes (dos grupos das Actividades de Integração). O tempo de formação parece ter tido, segundo uma das professoras, um papel importante, pois o alargamento temporal poderia ter favorecido o desenvolvimento de um trabalho com contornos mais holísticos e metafóricos, onde o fragmentário se organizaria de modo mais complexo. Também a não identificação de mudanças integrativas, apenas nos casos das Actividades de Integração, se poderá associar ao tempo de vida, de carreira e de formação. Inversamente, parece haver uma maior complexidade integradora (do pensamento, do conhecimento e da acção) em professores mais experientes e situações de formação de duração mais longa. Por outro lado, a circunscrição dos projectos à sala de aula, nas situações que envolveram professores menos experientes, parece ter favorecido o desenvolvimento de teorias consistentes, embora circunscritas às áreas trabalhadas. De notar que, para nenhuma destas hipóteses, se pretende uma generalização a todos os casos, sendo elas entendidas como uma tendência e devendo ser interpretadas dentro de um quadro de probabilidades e de imprevisibilidades. Não é possível estabelecer regularidades universais para todos os casos, nem tão pouco concluir que

estes factores temporais sejam os únicos a contribuir para as mudanças identificadas. Estes factores poderão, mais provavelmente, constituir condicionantes, ao invés de serem determinantes directos destes tipos de mudança.

Ainda neste sentido, mas analisando as situações mais favoráveis para os casos de formação mais longos, envolvendo professores mais experientes, verifica-se uma associação entre flexibilidade dos projectos e processos formativos, mudanças significativas, integrativas e onde se conjugam mudanças holísticas e analíticas ao nível dos saberes informativos e operativos. Isto não significa que a estruturação, bem como a recursividade entre estruturação e flexibilidade não sejam importantes nestas e noutras mudanças, nomeadamente na conceptualização de saberes.

No mesmo sentido, parece surgir mais frequentemente uma predisposição investigativa em professores mais experientes e envolvidos em processos de formação mais longos, podendo tal estar relacionado com a necessidade sentida de um maior distanciamento em relação à acção, em professores que têm essa acção rotinizada, mas também com uma experiência mais prolongada dos processos investigativos. Nalguns destes casos não foram assinalados processos mais estruturados e sistemáticos de acção de testagem (dos processos pedagógicos e seus efeitos), mas apenas processos de acção exploratória (pelos quais a acção se ia afinando progressivamente), o que poderá, em parte, relacionar-se com alguns desfazamentos verificados entre processos de acção e investigação (onde, por exemplo, são feitas análises temporalmente distanciadas das situações, de dados coligidos e elaborados em fases anteriores, durante a acção). Noutros casos, onde os processos de análise, feitos posteriormente à acção, foram valorizados, surgem mudanças integrativas, associadas ao desenvolvimento de uma reflexividade dilemática. Parece, mais uma vez, acentuar-se a importância da recursividade entre pólos processuais que se complementam, para o desenvolvimento dos professores no sentido de uma maior complexidade. No entanto, a sistematicidade de investigação e de acção não surge, em muitos professores menos experientes (alguns casos dos grupos das Actividades de Integração), associada a mudanças do tipo integrativo (onde, ao nível do pensamento e da acção, se conjugam de modo

criativo e sintético novos e antigos elementos). Deste modo, parece que a sistematicidade de investigação não seria relevante para o desenvolvimento de mudanças do tipo integrador na maioria dos casos de professores menos experientes, envolvidos em dispositivos mais curtos de formação, ao contrário do que parece acontecer com professores mais experientes, envolvidos em dispositivos de formação mais prolongados. Hipotetiza-se, assim, que o tempo de formação e o tempo de experiência e de vida dos professores podem constituir condicionantes importantes para o desenvolvimento de mudanças integrativas.

Por sua vez, os processos de testagem constituem processos de acção mais próximos de uma lógica de investigação, na medida em que se orientam directamente por objectivos instrumentais de construção de conhecimento, que focalizam e tornam sistemática a acção desenvolvida e a reflexão que nela e sobre ela se vai fazendo, constituindo assim uma forma de estruturação dessa acção e dessa reflexão. Esta estruturação, ao exigir uma conceptualização prévia e um distanciamento cognitivo, parece facilitar, em alguns casos, o desenvolvimento de um pensamento conceptualizador dos professores. A ausência desta acção sistemática de testagem, pelo contrário, surge em casos onde essa conceptualização não parece ter-se desenvolvido.

Por outro lado, a presença de processos de testagem parece ser relativamente independente da mudança de acção. Nomeadamente, em casos de professores mais jovens, onde não se verificou recursividade entre processos de acção exploratória e processos de testagem (apesar de ambos os tipos se encontrarem presentes, em momentos distintos), não ocorreram mudanças significativas de acção, parecendo esta não recursividade estar associada a críticas à artificialidade da formação e a uma não total assunção do projecto do grupo como um projecto pessoal (alguns professores dos grupos das Actividades de Integração). Deste modo, e mais uma vez, se acentua a importância da recursividade entre processos mais estruturados e flexíveis, quer no que respeita à investigação, quer no que respeita à acção, quer ainda no que respeita à relação entre investigação e acção. Estas recursividades parecem frequentemente favorecer (sobretudo quando conjugadas com processos colaborativos de partilha e de confronto sócio-

cognitivo), o desenvolvimento da própria reflexividade e contextualização, mas também de mudanças significativas, nomeadamente pelo desenvolvimento de teorias consistentes e de ações congruentes com estas teorias.

Mudança — tensão ruptura-continuidade

Um adquirido que importa agora questionar, relativo ao conceito de mudança (que os próprios dados parecem corroborar), diz respeito à dupla tensional ruptura-continuidade e às subjacentes noções de continuidade-descontinuidade. Por um lado, o conceito espacial de continuidade deve ser entendido em relação com o seu conceito temporal. O reconhecimento de uma descontinuidade temporal (na medida em que são identificadas mudanças consideradas significativas — duráveis, extensas, aglomeradas, substitutivas, cumulativas e/ou integrativas) pode integrar a ocorrência de continuidades espaciais em níveis de profundidade maior (na medida em que, por exemplo, as mudanças reconhecidas na área dos saberes não contribuíram para o desenvolvimento de teorias mais consistentes — num dos casos estudados). É neste sentido que se deverá entender a identificação da mudança como uma percebida descontinuidade temporal — (des)ligando tempos distintos, comparando e percebendo diferenças entre eles. O que se verificou foi que a descontinuidade temporal nunca atingiu dimensões tais que se constituísse como uma ruptura total em relação a ordens anteriores (havendo áreas onde não se reconheciam mudanças — por exemplo, no sentido do desenvolvimento de uma teoria pessoal mais consistente — verificando-se, aliás, que novas ordens mantinham, como nucleares, elementos de ordens anteriores). Assim, parece sempre haver uma continuidade espacial — em algum nível de profundidade — que pode, no entanto, evoluir como uma reordenação de elementos, aos quais se vão agregando novos elementos, numa nova ordem ou numa ordem progressivamente mais consistente e abrangente. Isto implica que a descontinuidade temporal corresponda paradoxalmente a uma continuidade que se alarga a vários níveis de profundidade, por processos de recursividade (onde, por exemplo, se agregam elementos em torno de ideias nucleares, nomeadamente de valores, permitindo uma escalada de mudanças associadas que se potencializam umas em relação às outras) e que, por isso,

se pode transferir para outros contextos e outros tempos, embora mantenha dentro de si a flexibilidade e a tensão necessárias para permanecer em transformação. Tal poderá ser entendido se a continuidade não for representada por uma linha recta, mas por um turbilhão ordenado ou uma espiral de percurso relativamente imprevisível. Esta imprevisibilidade decorre, em parte, da abertura dos sentidos internos (finalidades, valores, atitudes, motivações individuais) ao diálogo com os sentidos externos (dos contextos sociais em que os indivíduos se inserem). Deste modo, a ordem integra a desordem, sendo o desenvolvimento da complexidade dependente também da recursividade (construção mútua) entre ordem e desordem. Verifica-se, ainda, que essa ordem se organiza de tal modo que, pelo menos em circunstâncias de interdependência, se pode tender para uma consonância entre uma ordem individual e uma ordem dos contextos sociais em que o indivíduo se situa. Assim, sem se recusar a individualidade dos percursos, percebe-se que ela concorre para o desenvolvimento dos contextos e vice-versa, o que pode ser entendido numa perspectiva de complexidade, que se desenvolve por processos favorecedores de hologramaticidade (de inscrição do todo em cada uma das partes).

Um outro fenómeno que se liga com esta hipótese explicativa diz respeito aos casos que podem ter interpretações contrárias, em termos de continuidade/descontinuidade, quando umas são feitas sobre tempos curtos e quando outras são feitas em períodos de tempo mais longos de observação. Assim, descontinuidades temporais e aparentes descontinuidades espaciais, observadas em tempos breves, podem revelar-se como continuidades espaciais e mesmo temporais, quando se verifica que as mudanças não permanecem ou permanecem como elementos pontuais. Por outro lado, pequenas descontinuidades temporais, aparentemente inseridas num quadro de continuidade espacial podem, em unidades de tempo mais amplas, revelar-se como descontinuidades temporais significativas, que permanecem no tempo e se alargam no espaço, interno e externo ao indivíduo, aprofundando sentidos que existiam de forma embrionária e dando-lhes uma nova centralidade e uma maior coerência interna. Isto não significa que não seja possível discriminar entre mudanças mais e menos profundas, nem tão pouco que não surjam elementos de descontinuidade, embora inseridos numa ordem contínua mais ampla. Hipotetiza-se que, para que essa ordem se

manifeste no sentido de uma mudança mais profunda, seja relevante alguma antevisão de uma ordem unificadora entre as diferentes experiências inovadoras. (exemplo: a ideia de participação dos alunos em diferentes procedimentos de avaliação, estendendo-se à concepção e utilização de instrumentos de avaliação). Por outro lado, uma mudança em profundidade de quadros de referência não significa que haja uma coerência com a acção, sobretudo quando a ordem externa (exemplo: imobilismo e individualismo na escola) é muito dissonante com a ordem interna (exemplo: projecto do professor) e quando há uma grande dependência da acção em relação ao exterior.

Mas também fica em aberto a hipótese contrária (que o presente estudo não pode aprofundar, devido à ausência de situações que a fundamentem), de que haja mudanças mais profundas, decorrentes de divergências (também elas profundas), entre uma ordem prévia e uma ordem nova que se instituiu.

5. Reflexão Final — Conceptualização e limites de um estudo sobre mudança

A maior parte das mudanças estudadas são mudanças que foram reconhecidas como tal pelos professores, opção largamente justificada em argumentos de representatividade das auto-percepções nos diversos tempos e situações em que cada um se situa. Põem-se, no entanto, muitas questões a esta opção, nomeadamente relativamente aos enviesamentos de cada um, determinados por factores diversos de auto-percepção e de auto-expressão, mas também por constrangimentos relacionais - por exemplo no sentido da adequação, pelos professores, a expectativas atribuídas à investigadora-formadora — geradores de escamoteamentos e distorções.

Para além dos enviesamentos mais ou menos conscientes que se possam e devam detectar, põe-se uma questão ainda mais inquietante e que inquirir sobre o próprio conceito de mudança. Reconhecer a mudança em si é um acto de referenciação a uma ordem anterior e de identificação, nesse quadro, de uma mudança dentro da ordem ou de mudança da própria ordem. Mas, mesmo as mudanças que se reconhecem dentro da ordem têm de surgir com um grau de visibilidade que possa ser considerada significativa, a ponto

de ser assinalada. Reconhecer uma mudança implica, antes de mais, um auto-conhecimento e uma capacidade de reflexão sobre si próprio. Deste modo o estudo é limitado por essa capacidade. Tendo procurado que a formação e a investigação-acção expandissem essas competências, percebe-se que os limites do estudo são tanto maiores quanto menos a formação tiver contribuído para esse desenvolvimento. Assim, os limites da formação geram limites no auto-conhecimento e a expressão desses limites poderá repercutir-se em vários planos e dimensões.

Por outro lado, o reconhecimento de uma transformação (que sempre vai acontecendo), a ponto de ser assinalada como mudança, implica um acto de selecção e de valoração mas, antes de mais, implica memória e o reconhecimento da possibilidade dessa mudança e da sua deseabilidade para alguém (o professor e o investigador-formador). Surgem, assim, processos que funcionam como lentes (amplificadoras umas, miniaturizadoras outras, das mudanças verificadas). Essas lentes afectam não apenas a expressão, numa projecção para o exterior, mas também a projecção interna, pela qual se recriam e intensificam as próprias mudanças.

Deste modo, poder-se-á hipotetizar que a expansão dos limites do auto-conhecimento terá repercussões numa maior sensibilidade e reconhecimento das mudanças e no seu aprofundamento. Assim, quando os professores estão a identificar mudanças, eles poderão estar a torná-las cada vez mais prováveis, sendo os "follow ups" processos de auto-observação que afectam, de modo recursivo, o próprio objecto observado (o que aliás se reconhece como um processo universal, de afectação do observado pelo observador, mesmo quando o objecto é um fenómeno físico e não subjectivo). Assim se manifesta alguma da complexidade de um estudo sobre a mudança.

Para além da identificação das mudanças, é importante ainda assinalar que o nosso estudo assenta, em parte, sobre as atribuições causais que os professores fazem dos processos e constrangimentos da mudança, atribuições que são influenciadas, ainda, por crenças não neutras sobre si próprios e sobre os processos de mudança, crenças essas embebidas culturalmente em concepções apriorísticas. É preciso assumir, mais uma vez, que o estudo assenta, em primeira instância, nessas significações dos professores, apesar da linguagem mais abstracta da investigação, dos quadros teóricos que a suportam, dos processos de interpretação que

mobilizam outros dados para além das significações dos professores — alguns deles recolhidos em primeira mão e decorrentes de uma posição implicada e continuada do investigador na formação. Trata-se de uma abordagem interpretativa do conhecimento, pelo que apresenta muitas das virtualidades e dos limites desta abordagem. O diálogo entre uma abordagem interpretativa e uma abordagem crítica pretende romper com algumas dessas limitações, pela intersubjectividade que possa decorrer desta dupla subjectividade implicada — do sujeito que investiga e dos sujeitos que são objecto de investigação — que ocorre em vai-e-vem, através de processos de construção-corroboração-reconstrução das interpretações. Mas esta intersubjectividade é também confronto entre culturas distintas, um confronto desigual onde o poder do investigador prevalece, sendo dele a palavra de mediação e a palavra última, uma palavra inscrita numa linguagem específica que do senso comum se distancia, embora tanto mais próxima dele quanto mais com os professores interage e conflita, sendo por essa via um factor da transformação destes, numa dialógica e recursividade intertextuais.

Referências

- CARR, Wilfred & KEMMIS, Wilfred (1988). *Teoria Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- DALOZ, Laurent A. (1987). *Effective Teaching and Mentoring*. London: Jossey-Bass Publishers.
- DAY, Christopher (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: The Falmer Press.
- GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna (1989). *Fourth Generation Evaluation*. London: Sage Publications.
- HARGREAVES, Andy (1992). Cultures of teaching: A focus for change. In A. Hargreaves, A. & M.G. Fullan (org.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell, pp. 216-240.
- HOWEY, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. In J. Sikula (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*, London: Prentice Hall, pp. 143-170.
- HUBERMAN, M. (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- LEITHWOOD, Kenneth (1990). The principal's role in teacher development. In B. Joyce (org.), *Changing School Culture Through Staff Development*. Virginia: ASCD, pp. 71-90.
- LITTLE, Judith W. & MCLAUGHLIN, Milbrey W. (1993). *Teachers Work. Individual, Colleagues and Contexts*. New York: Teacher College Press.
- MORIN, Edgar (1997). *O Método I. A Natureza da Natureza*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- OJA, N. S. (1995). Adult development and teacher education. In L.W. Anderson (org.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Cambridge: Pergamon, pp. 535-539.
- SPRINTHALL, Norman; REIMAN, Alan & THIES-SPRINTHALL, Lois (1996). Teacher professional development. In J. Sikula (org.), *Handbook of Research on Teacher Education*. London: Prentice Hall, pp. 666-703.

THE CHANGE OF TEACHERS, BY ACTION RESEARCH

Abstract

The present research is about the change of teachers and questions the process of teacher education and the change process occurred during and after their action research projects. It involves four teacher education sites, integrated in programmes of Lisbon University, Faculty of Psychology and of Education Sciences, where I was implicated as educator and researcher. This paper presents the research results of the multi site case study. This research is inscribed in a complexity perspective, where there is a dialogue between research approaches, by the assumption of the problematic nature of research, subject to continual revisions. It is a dialogue based on common assumptions about the subjective and contextualised nature of problems, the continual and non-linear nature of change and the reflexive character and self-criticism of research processes.

LE CHANGEMENT DES ENSEIGNANTS PAR LA RECHERCHE ACTION

Résumé

La recherche qui on présente ici c'est une étude centrée sur des situations de formation qui on privilégiée la recherche action comme dispositif de formation et prétend comprendre les changements des enseignants et ses processus de formation, pendant et après la formation. On a étudié quatre situations de formation, toutes relatives a des programmes et projets de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, de l'Université de Lisbonne, où j'étais impliquée comme formatrice et chercheuse. Le texte ici présenté est centré surtout sur les résultats de la recherche qui découlent directement de l'étude comparative entre ces cas. Cette étude est insérée dans une perspective de la complexité, où s'établi un dialogue entre approches de recherche, avec des successives révisions. Ce dialogue repose sur des pressuposés communs, tel que la nature subjectif et contextuel des problèmes, la nature continuée et non linéaire du changement et le caractère reflexif et auto-critique des processus de recherche.

Representações dos professores sobre avaliação do desempenho docente: o que avaliar? como avaliar?

Ilda Maria Lita Pereira Silva

E. B. 2/3 de Montenegro, Portugal

Joseph Edward Conboy

Instituto Superior Dom Afonso III, Portugal

Resumo

Apresentam-se neste artigo resultados de um estudo sobre as representações dos professores acerca dos modelos de avaliação do desempenho docente. Os resultados referem-se ao que os professores consideram dever ser o objecto da avaliação de desempenho e quais os métodos mais adequados para a concretizar, dando-se particular atenção ao actual modelo de avaliação de desempenho e à relação entre avaliação do desempenho e desenvolvimento profissional. O estudo foi realizado em três escolas de uma cidade do sul do País, sendo uma do 1º ciclo, uma do 2º e 3º ciclos e uma do ensino secundário.

Embora sejam escassos os recursos e apoios de que dispõem, os professores confrontam-se, actualmente, com expectativas cada vez mais exigentes sobre o seu desempenho. Para responder a esta exigência, alguns países têm vindo a desenvolver sistemas de avaliação do desempenho profissional docente, com base em esquemas e teorias, por vezes, muito diferentes nos seus princípios e modos de funcionamento. O desenvolvimento desses sistemas de avaliação tem conduzido a uma análise compreensiva do ofício de professor e ao conjunto de saberes, competências e atitudes que definem a profissão na sua complexidade e multiplicidade de funções.

Em Portugal, a avaliação de desempenho dos professores tem sido, também, nos últimos tempos, objecto de reflexão e discussão por parte de diversos sectores, parecendo consensual entre os docentes que, mesmo com as modificações recentemente introduzidas, o presente modelo não alterou, na essência, o anterior, no que respeita ao seu objecto, métodos e instrumentos, não produzindo informação/retroacção útil para os avaliados, para os avaliadores, ou para o sistema educativo globalmente considerado.

O actual modelo de desempenho de avaliação dos professores

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro) estabelece o direito dos professores a uma carreira. Posteriormente, o Dec. Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril, veio regulamentar esse direito, consagrando a necessidade da avaliação do desempenho dos docentes. O art.º 39º deste diploma (ponto 2) define os princípios orientadores da avaliação de desempenho do pessoal docente, afirmando que se visa a melhoria da qualidade da educação e do ensino, através do desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

Posteriormente, o Decreto Regulamentar nº 14/92, de 4 de Julho, veio definir o processo de avaliação de desempenho do pessoal docente do ensino não superior.

Na revisão ao Estatuto da Carreira Docente, Decreto Lei nº 1/98, de 2 de Janeiro, é reconhecida a importância do estímulo ao mérito e ao reforço do profissionalismo docente, completando-se este quadro legal com a publicação do Decreto Regulamentar nº 11/98 que vem regulamentar mais pormenorizadamente o processo de avaliação do desempenho docente. Este último diploma manteve no essencial o anterior processo de avaliação do desempenho docente, apenas introduzindo a comissão especializada a quem compete emitir parecer sobre o documento de reflexão crítica, ou relatório, como é geralmente denominado, função que antes cabia ao órgão de gestão. Para além desta alteração, o modelo de avaliação de desempenho docente permaneceu em tudo idêntico no que respeita ao seu objecto, finalidades e procedimentos.

A avaliação de desempenho do professor centra-se, actualmente, em dois momentos: (a) um primeiro momento em que lhe é solicitado um relatório,

onde o professor reflecte sobre as suas actividades e desempenho no período de permanência no escalão, o que, conjuntamente com os créditos obtidos através da formação contínua, garante o acesso ao escalão seguinte; (b) um segundo momento em que o relatório e uma informação sobre as acções de formação e créditos obtidos são entregues à Comissão Especializada para avaliação. Note-se que o tempo de serviço, o relatório e os créditos resultantes da formação contínua são os requisitos estabelecidos pelo Ministério para a mudança de escalão.

Ao relatório de avaliação é atribuída uma menção que se traduz em valores como *Muito Bom*, *Bom*, *Satisfaz* e *Não Satisfaz*. Se a emissão de um juízo de valor se constitui como marca da avaliação, poderemos dizer que estamos na presença de um acto de avaliação. Mas será que estamos?

Algumas críticas ao modelo actual

Constata-se no presente modelo uma grande margem de indefinição no que se refere ao objecto real da avaliação, à sua natureza, parecendo caracterizar-se por uma certa diluição da realidade que se pretende avaliar. A relação entre objecto, funcionamento e função da avaliação é central para o estudo de um sistema de avaliação, colocando-se a questão de saber qual a função da informação recolhida. Também aqui é patente a pouca clareza das funções da avaliação deste sistema. Qual ou quais as suas funções? De controlo, de incitamento ao trabalho, de orientação, de selecção, de informação, de regulação, de diagnóstico?

No modelo actualmente em vigor, a avaliação de desempenho do professor centra-se quase exclusivamente na auto-avaliação e na formação contínua, sendo a primeira efectuada pelo próprio avaliado, isto é, o avaliado constitui-se em avaliador, enquanto na formação contínua na prática não há qualquer avaliador. Ora, sendo assim, a avaliação de desempenho torna-se demasiado redutora, pois não contempla outros actores do processo educativo como o director de escola, o supervisor, o conselho pedagógico, os pais, os alunos e os colegas, além de outros intervenientes (Blanco, Pacheco & Silva, 1988; Peterson, 1995). A diversidade de agentes avaliadores tornaria, no entender de Pacheco (1996), a avaliação de desempenho mais objectiva e imparcial. Pelo contrário, a lógica redutora que é seguida conduz a um empobrecimento do sistema, pelo facto de as partes se complementarem

numa pretensa harmonia, levando o sistema, de acordo com Morin (1981), a tender para uma lógica funcional enfraquecida.

Um modelo de avaliação do desempenho docente pressupõe que se defina qual a função do professor, quais as competências que deverá evidenciar, quem desempenha o papel de avaliador e quais os instrumentos para a recolha de informação. A sua definição assenta na resposta a três questões básicas: O Que Avaliar? Como Avaliar? Quem Avalia? (Blanco, Pacheco & Silva, 1988).

Ao questionarmos as finalidades da avaliação, os seus procedimentos (metodologias e instrumentos) e os avaliadores, temos que equacionar também o que avaliar nas várias dimensões que integram a profissão de professor e o que consideramos susceptível de constituir padrões de competência/mérito (Scriven, 1978). A objectivação desta questão conduz-nos ao "como avaliar", isto é, ao delimitar "o que avaliar", surge a necessidade de definir o "como". Além da metodologia e instrumentação, também os avaliadores deverão ser objecto de reflexão e análise em qualquer modelo de avaliação. Esta reflexão é tanto mais fundamental quanto a função docente é complexa e específica.

O actual sistema de avaliação de desempenho dos professores tenta responder a um pedido de uma classe socialmente numerosa que não ignora a necessidade da avaliação, mas que, aparentemente, a pretende conter, utilizando-a como um simples instrumento de confirmação do "status quo". A actual avaliação de desempenho é algo que balança, paradoxalmente, entre um desejo de afirmação e, simultaneamente, a necessidade de se diluir nas intenções que determinam a sua própria existência. Esta oscilação, que ilustra a situação em que se encontra a avaliação de desempenho dos professores, é atravessada por diferentes interesses, por vezes antagónicos, dos seus intervenientes, mas que foram determinantes para a concepção do actual modelo.

Na avaliação de desempenho dos professores, as relações que se estabelecem, no acto de avaliação, entre os vários actores envolvidos neste processo (Ministério, classe profissional, sindicatos) são elucidativas da existência de uma relação de poder (Bedin, 1994) entre eles, que indicia uma certa dependência mútua.

No actual modelo de avaliação de desempenho não existem, também, momentos de hetero-avaliação, isto é, de avaliação entre pares. Se nos reportarmos ao momento da entrega do relatório, verificamos que este acto é simbólico e, na maioria das vezes, isolado, pois não parece existir qualquer tipo de reflexão ou partilha sobre aquilo que se escreveu, nem com o órgão de gestão, nem com qualquer outro órgão da instituição, apesar da "aparente concordância" com o que está escrito. Julgamos que a posição de concordância entre as partes envolvidas representa uma tentativa de evitar tensões e conflitos, e isto acontece, em parte, porque o modelo de avaliação não define e/ou delimita com precisão, "o que" avaliar, "como" avaliar, nem "quem" avalia.

A forma como a avaliação dos professores se processa, actualmente, tem sido, por isso, objecto de crítica, pois gera informação que não é analisada de modo a tornar-se numa retroacção reguladora da actividade do próprio avaliado, em particular, e da escola, em geral (Damas & De Ketele, 1985). Deste modo, é prejudicada a função reguladora da avaliação, pois embora forneça aos intervenientes um conjunto de informações e referências relevantes, elas não são utilizadas em mútuos e sucessivos reajustamentos, nos processos de tomada de decisão, dificultando a prossecução dos objectivos pretendidos.

O presente sistema de avaliação de professores e a sua relação com a formação contínua levanta, também, algumas interrogações acerca das representações que os professores constroem da sua avaliação, e da relação desta com a formação.

A coexistência da lógica institucional e da lógica decisional dos sujeitos não é pacífica. A primeira determina a obrigatoriedade de frequência de acções de formação para obtenção de créditos, a segunda tem subjacente o projecto, o desejo, a decisão individual. Este processo implica a necessidade de negociação consigo próprio, face àquilo que é mais importante no momento.

Representações dos professores sobre atitudes e competências profissionais e seu impacto na avaliação

A problemática que nos conduziu a este estudo levou-nos a procurar conhecer as representações, expectativas e intenções dos seus actores sobre a avaliação do seu desempenho. O conhecimento destas representações, da linguagem e dos conceitos utilizados pode permitir-nos saber se estas são comuns e transversais aos professores dos diversos níveis de ensino e se estes se constituem como grupos de interesses. A constituição de grupos de interesses, por parte dos professores manifesta-se nas suas representações referentes ao objecto de estudo, proporcionando-nos relevantes informações cognitivas (Ghiglione & Matalon, 1978).

O estudo das representações dos professores sobre a sua avaliação de desempenho permite conhecer algumas dimensões — objectivas e subjectivas — que são determinantes na sua construção. O sentido de pertença a uma classe profissional influi na construção da identidade social e profissional. Os professores detêm um conjunto de representações que advêm de valores, crenças, aspirações e imagens sobre a sua avaliação de desempenho, o que os leva a posicionar-se e a agir de acordo com elas. É o aspecto intrínseco destas representações que se constitui como ponto de partida da análise que pretendemos efectuar, atendendo a que estas representações estão impregnadas de um conhecimento, sobretudo, prático e espontâneo.

O ponto de vista dos actores sobre a sua avaliação de desempenho, sobre o que acham que ela deveria ser, sobre o que esperam que ela seja e sobre o que ela efectivamente é, constitui uma fonte de informação indispensável à sua compreensão.

O que avaliar?

Uma discussão pormenorizada dos vários modelos de avaliação está fora do âmbito da presente análise, contudo, Silva (2002) apresenta num outro estudo uma revisão que inclui uma análise mais detalhada sobre os paradigmas que norteiam a avaliação.

Quando se pretende avaliar é necessário saber primeiro o que se vai avaliar. Definido o que se avalia, poderemos verificar, com precisão, em que

medida alcançaremos os resultados esperados, assim há que efectuar a determinação do objecto de avaliação.

A multifuncionalidade que caracteriza a profissão docente determina a pluralidade do objecto de avaliação. Esta abordagem assenta num postulado teórico-prático orientado para a acção educativa, referindo Pacheco (1998) a este propósito que o que os professores sabem é um conhecimento de natureza intimista e social mais orientado para a acção e contextualizado no desempenho profissional.

A subjectividade e complexidade inerentes à profissão de professor levam a que muitos dos resultados da acção dos professores sejam visíveis apenas num curto espaço de tempo, podendo ser confundidos com os efeitos de outras experiências que ocorrem, em simultâneo, com os alunos. O facto de os resultados não poderem ser apreciados directamente torna difícil para os professores aferirem claramente acerca dos efeitos que os seus esforços produziram (Peterson, 1995).

Atendendo à subjectividade e complexidade da função docente, a determinação do objecto de avaliação é uma tarefa difícil, mas fundamental, pois é impossível julgar sem factos. A constatação do carácter factual da avaliação e a preocupação de a tornar objectiva e precisa têm levado ao desenvolvimento de métodos e de instrumentos de medida. Com a avaliação de desempenho profissional, o que se pretende é julgar o desempenho individual. O juízo de valor tem como base o desempenho individual, sendo este apresentado como uma estrutura organizada de elementos que compõem a personalidade do profissional, dela emergindo diversos tipos de comportamento, capacidades, competências, atitudes e esquemas mentais.

Perante a complexidade da tarefa de medir o desempenho do professor, onde se conjuga uma multiplicidade de variáveis que determinam "o que avaliar", é importante definir "o que é ser" professor, analisando a profissão no seu espectro de funções, saberes, competências e atitudes que configuram um determinado perfil ou seja o que constitui a profissionalidade docente.

No caso dos professores, a definição deste conceito não é fácil, devido à sua permanente reelaboração. Todavia, em menor ou maior escala, o mesmo se passa em relação a outras profissões que dependem de contextos

históricos e sociais. A evolução do próprio conceito de profissionalidade leva a que seja necessário olhar atentamente o estatuto profissional actual e as novas dinâmicas que podem contribuir para o desenvolvimento profissional.

A definição da profissionalidade é, assim, ponto de partida e ponto de chegada para a aplicação de um modelo de avaliação, não sendo possível, sem esta definição, chegar a um entendimento claro do que é a avaliação de professores.

Para Sacristán (1991), profissionalidade é um constructo que se elabora na especificidade de ser professor e que se constitui num conjunto de indicadores onde se incluem várias dimensões como comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores. Sobre este assunto, Sykes (1986) refere que o exercício da actividade docente comporta, para além de uma dimensão técnica, o desenvolvimento da capacidade de avaliar a prática. Assim, um profissional deve ser capaz elaborar cenários alternativos de acção.

Na perspectiva reflexiva e de resolução de problemas, de que o exercício da actividade docente não se pode alhear, Shulman (1986) indica dois tipos de conhecimento, o *conhecimento de proposições* e o *conhecimento de casos*, que se articulam e interagem no desempenho docente. Para este autor, as abordagens efectuadas pelo professor, face a situações problemáticas imprevistas, em muito ultrapassam o saber académico ou o *saber-fazer*, e é isso que as leva a serem definidas como profissionalidade, uma vez que se constituem no *saber-como* e no *saber-porquê*, ou seja, a acção praticada em situações que não estão previamente definidas remete para uma globalidade de saberes e de acções que requerem a propensão para a mudança como capacidade profissional.

Para Peterson (1995:146) um bom profissional é identificado por comportamentos tipificados pelos seguintes objectivos:

(...) tomar iniciativas a fim de obter qualidade no currículo e no ensino; avaliar o seu desempenho sistemática e objectivamente; desenvolver e actualizar a sua prática sistematicamente; dar e receber aconselhamento dos colegas; mostrar interesse na qualidade do seu trabalho; reflectir nas implicações do seu desempenho; ser auto-crítico relativamente à sua prática; cooperar com os colegas; apoiar os programas implementados na escola; assumir a responsabilidade por interesses relacionados com o campo educacional, fora da sala de aula.

Medley (1982) distingue três dimensões que interagem na profissão docente e que constituem os pilares da actuação do professor, permitindo aferir da sua adequação à função. Assim, refere: (a) a competência do professor (*teacher competence*), ou seja, o conjunto de conhecimentos, capacidades e princípios de valorização profissional; (b) o desempenho docente (*teacher performance*) que releva do comportamento de ensinar; (c) a eficácia do professor (*teacher effectiveness*) que advém dos resultados dos alunos que podem ser efectivamente atribuídos à actuação do professor.

Segundo Eraut (1996) o domínio do conhecimento profissional pode ser perspectivado através de duas dimensões: uma que respeita aos diferentes contextos nos quais o conhecimento é usado, outra que descreve os diferentes tipos de conhecimento. Na especificação dos vários contextos utilizados, este autor, refere o conhecimento da sala de aula, o conhecimento relativo à sala de aula, o conhecimento da gestão e outros papéis profissionais. Na outra dimensão diferencia diversos conhecimentos como: o conhecimento da matéria exposta, o conhecimento educacional, o conhecimento situacional e o conhecimento societal.

A capacidade do professor para compreender e interpretar os acontecimentos na sua sala de aula requer um conhecimento situacional que se baseia em experiências de situações similares ocorridas. O conhecimento societal remete para a responsabilidade dos professores serem capazes de ver além daquilo que genericamente se pretende com a educação — atendendo a que os estudantes fazem muitas das suas aprendizagens em contextos alargados plenos de significados. Enquanto o *conhecimento processual* (saber como) é o motor do desempenho profissional, para que o desempenho tenha qualidade é necessário articulá-lo com o "saber o quê", isto é, com os diversos *conhecimentos proposicionais* derivados da reflexão sobre a experiência vivenciada e aprendidos com outros colegas detentores de experiências e vivências semelhantes.

Saber como os professores se conduzem como profissionais não é de modo algum despiciendo, pois a forma é fundamental para a qualidade do ensino-aprendizagem na sala de aula, e tem sido o âmago de pesquisas efectuadas sobre as interacções entre as intenções, as competências desejadas e a prática efectiva.

É importante, assim definirmos o que entendemos por competência, na medida em que, só quando soubermos o que é realmente um docente competente, poderemos decidir qual será a melhor maneira de avaliar o desempenho do professor. Definir competências é, com efeito, tão importante para os professores como para qualquer outra profissão (Day, 1999), contudo é necessário reconhecer os seus limites em função de diferentes contextos, escolas e turmas.

Simões apoiando-se em Short, afirma que para entender "a competência pedagógica enquanto factor global, é necessário definir uma visão normativa deste constructo, através do assumir de uma teoria explícita da educação." (1996:139). A competência pedagógica, como salienta Hargreaves (1995), não é unidimensional, requer uma visão plural e abrangente, numa dinâmica interaccional e integrativa entre os vários vectores que compõem o espectro do desempenho profissional.

Partindo do pressuposto que o principal objectivo da avaliação é determinar o valor, o mérito de ensinar (Scriven, 1973a), há que considerar que entre avaliação, desenvolvimento do professor e competência existe uma relação interdependente, onde cada um dos factores condiciona e promove os restantes.

Como avaliar

Confrontando a avaliação como discrepância e avaliação como emergente, Peterson (1995) diz-nos que a diferença entre os dois conceitos reside fundamentalmente no "como" os professores são julgados. A primeira consubstancia-se no facto de que todo o ensino é avaliado, devendo utilizar-se múltiplas medidas na busca da qualidade. No que respeita à concepção emergente, o esforço concentra-se no documentar a prática ou desempenho depois de acontecer e então reconhecê-la/o e descrever e apreciar o seu valor através de juízos.

Segundo Hadji (1994a), as questões de ordem metodológica articulam-se de forma a organizarem um questionamento geral e assentam, sobretudo, em questões de interpretação distinguindo, assim, duas ordens de questões: (a) de ordem técnica que vão desde a formalização da avaliação, passando pelos procedimentos a empreender até à concretização das

operações a realizar; (b) de ordem interpretativa, pois sendo simultaneamente ponto de partida e de chegada das questões técnicas, levam à escolha da concepção metodológica que irá perspectivar o que entendemos por e o que queremos com a avaliação.

A metodologia deve ser seleccionada tendo em conta os objectivos a atingir, os seus aspectos principais incluindo as categorias e a relação custo/benefício. Mas o método é apreciado essencialmente em relação à pertinência, ou seja a escolha metodológica advém da sua adequação aos objectivos e só assim se confere credibilidade à avaliação, isto é, clareza e transparência, quer quanto às finalidades, quer quanto aos resultados. Esta credibilidade baseia-se no facto de a metodologia se fundamentar em considerações que a transcendem tanto na origem como no final do processo técnico. Por essa razão, a avaliação a empreender tanto depende do tipo de objecto, (pessoas ou estruturas), como do tipo de relação com o objecto, que se poderá constituir como poder ou como autoridade e é na conjugação destas duas dimensões que se contextualiza o jogo.

Para Shapiro (1985), a avaliação desenvolve-se circunscrita a três contextos, o ético, o organizacional e o político, que funcionam como um único, mantendo laços de efectiva dependência e associação, pelo que não se deve valorizar qualquer um dos contextos isoladamente, para não fazer surgir um clima de conflito. O contexto ético respeita ao consentimento e protecção da integridade dos participantes, definição de critérios de avaliação e interpretação. Quanto ao contexto organizacional refere-se à pertinência social do programa, sua eficiência e coerência. E, por fim, o contexto político define a apresentação da informação que leva à tomada de decisão.

Ao tomarmos em consideração a escola, temos que atender à sua organização, enquanto entidade autónoma e, como tal, como uma realidade organizacional que contextualiza a própria avaliação. Assim, a avaliação torna-se um instrumento de gestão quer a nível conceptual quer a nível da sua existência, logo intrinsecamente ligado ao contexto em que é aplicado.

Baseando-se a avaliação de desempenho do professor essencialmente em comportamentos, competências e atitudes parece-nos que ela deve ter um enquadramento teórico consistente, pois é através dela que se vão formar as impressões acerca dos avaliados. As escolhas que efectuarmos na construção do dispositivo de avaliação vão orientar o tipo de

informações a recolher, os instrumentos a usar e os fins a que se destina a avaliação.

É este sentido que determina as intenções que são organizadas estrategicamente em actividades funcionais, uma vez que se pretende a produção de resultados segundo metodologias adequadas. E se é no espaço das intenções que se inscrevem as finalidades, não o podemos dissociar dos outros espaços que com ele se correlacionam, o espaço do dispositivo onde decorrem as questões relacionadas com os procedimentos e o espaço da aplicação social da actividade de avaliação que remete de novo para o plano do sentido (Hadjj, 1994b).

Na perspectiva de Bedin (1994), que advoga o uso da avaliação como prática social, uma avaliação pluralista associa os destinatários da avaliação, os decisores, com os actores afectados pela realização da acção, os avaliados.

No que respeita à avaliação de desempenho dos professores há que equacionar se a dificuldade essencial reside no estabelecimento de critérios e técnicas para avaliar esse mesmo desempenho, ou antes na aceitação e aplicação desse mesmo modelo de avaliação num meio profissional até agora livre de julgamentos e sanções. Julgamos que o problema não residirá no plano técnico, ao pretender-se apurar indicadores adequados, mas sim nos obstáculos que se erguerão na sua aplicação. É assim, fundamental obter a cooperação dos actores envolvidos no processo, para que estes sintam a avaliação de desempenho como um elemento essencial de regulação.

Para uma avaliação autêntica é necessário torná-la o mais realista possível, abrangente em termos de âmbito e inclusão (Perrone, 1991). A avaliação centra-se, sobretudo, na experiência vivenciada, onde significados reais emergem da própria experiência educativa (materiais, objectivos, intervenientes, conhecimento, procedimentos, atitudes, inovação e resultados) sendo analisados e considerados para a determinação do impacto, do mérito e do valor. O ser realista significa, também, que o processo da avaliação (finalidade, informação, documentação, juízos) se centra no desempenho na sua globalidade, numa atitude reflexiva, o que implica interpretar mudanças, dinâmicas, relações interpessoais, adaptações e resolução de problemas, e se inscreve numa abordagem compreensiva da avaliação (Scriven, 1973a, 1973b); Fernandes, 1998).

A determinação da periodicidade da avaliação é, também, primordial para o desenho de um bom modelo de avaliação de professores. Dizemos que a avaliação é um processo contínuo é simplificar a questão. A frequência, a profundidade, os procedimentos, o(s) avaliador(es) e a finalidade variam de acordo com considerações complexas.

O factor tempo é assim requerido para se efectuar uma boa avaliação. Este factor assume um estatuto fundamental, pois permite observar os efeitos sobre os resultados dos alunos e analisar padrões de actividade profissional e de crescimento de forma proveitosa durante um certo período. Por conseguinte, a avaliação de desempenho deve ser planificada cuidadosamente, atendendo a que o que se pretende é o desenvolvimento profissional.

Outra questão importante que se coloca na determinação da adequação necessária para efectuar uma boa avaliação de professores respeita à organização da informação. Peterson (1995) indica dois métodos de organização da informação recolhida, o porta-fólio e o dossier profissional, este autor recomenda o segundo, na medida em que este permite uma análise global e abrangente da informação. Também Scriven (1973a, 1973b) entende que deverá ser feita esta diferenciação entre porta-fólio e dossier, podendo este último englobar o relatório que emana da análise do primeiro, sendo, todavia, mais condensado e explicativo e contendo múltiplas fontes de dados que deverão ser sintéticas.

A Utilização de diferentes fontes de dados na avaliação

É fundamental o uso de diversas fontes de dados na avaliação do desempenho dos professores, atendendo a que a variedade de fontes possibilita uma maior fiabilidade dos juízos de valor requeridos na avaliação de professores. Uma das razões da importância da utilização de fontes diferentes e variadas é o facto de os professores diferirem nos métodos e estratégias que utilizam. Outra razão que reforça a necessidade de várias fontes de dados advém das boas práticas variarem de forma e de estilo, na medida em que a utilização de metodologias e estratégias está dependente de contextos e situações várias. Alguns professores são bons pelos materiais que usam, outros pela metodologia aplicada, outros pela sua relação de intuição ou de percepção com os alunos, outros pela inovação que praticam

e outros ainda pela mestria com que utilizam os métodos tradicionais. Assim, a quantidade de informação obtida de fontes variadas ajuda a compreender o que é a qualidade de ensino, que varia de um professor para o outro, pelo que um bom sistema de avaliação de professores deve reconhecer e providenciar diferentes e variadas fontes de dados (Peterson, 1995; Pacheco, 1996).

O uso de diferentes fontes de dados é considerado importante na avaliação de desempenho dos professores, merecendo a concordância geral dos professores que se sentem mais seguros com a utilização de diferentes fontes de dados na sua avaliação de desempenho.

Sintonizado com esta visão, McGreal (1983) recomenda como fontes de dados na avaliação de desempenho dos professores, a observação pelo responsável do órgão de gestão, pais, pares, desempenho dos estudantes, auto-avaliação, estudantes, trabalhos dos alunos. Também Peterson (1995) propõe a utilização de várias fontes de dados: relatórios de estudantes, observação sistemática, resultados dos alunos, materiais revistos por pares, testes, actividades, relatórios do órgão de gestão e relatórios dos pais. Mas se o recurso a variadas fontes de dados é primordial, existem fontes que, para este autor, não devem ser utilizadas na avaliação de desempenho dos professores: certificados, visitas de pares à sala de aula, consenso dos pares, prosseguimento de estudos, competências do professor, desempenho a nível da sala de aula, auto-avaliação e ambiente de sala de aula.

O reconhecimento da importância de diversas fontes de dados permite um maior suporte à análise que conduzirá à emissão de juízos de valor. Além disso, contribui para a participação dos vários grupos de interesse que orbitam no sistema escolar.

Atendendo a que um dos objectivos primordiais da avaliação deverá ser o de promover a melhoria do ensino através da retroacção proporcionada, ter-se-á de encontrar um *design* que garanta que as actividades desenvolvidas pelo professor são analisadas de forma ética e de modo consentâneo com o seu desenvolvimento profissional.

Objectivos e questões da investigação

Com o presente estudo pretendemos saber que representações têm os professores acerca da sua avaliação. Da análise desta problemática e no

âmbito destas representações procurámos mais especificamente saber: (a) qual o grau de adequação dos instrumentos usados neste modelo avaliativo? (b) o que sucede à informação obtida nas avaliações? (c) em que medida o actual modelo de avaliação provoca satisfação/motivação nos avaliados? (d) qual o impacto da avaliação de desempenho na promoção da qualidade, nos diferentes níveis do sistema educativo? (e) qual o grau de adesão dos professores ao modelo de avaliação usado? (f) se existirão diferenças significativas nas representações dos professores pertencentes aos diferentes níveis de ensino.

Para além das respostas a estas questões pretendemos saber, ainda, como se relacionam as representações dos professores sobre avaliação com o seu desempenho e qual o perfil de competências e atitudes a que o desempenho profissional se deve conformar.

Metodologia

O estudo desenvolveu-se em duas fases. Primeiro, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a um pequeno número de professores e depois, com base nas respostas observadas, foi desenvolvido e aplicado um questionário sobre a avaliação de desempenho.

Procurou-se que a recolha de informação incluísse professores de todos os níveis de ensino não superior. Assim, foram escolhidas, como campo de estudo, para recolha de informação, três escolas no sul do País, uma Escola Básica do 1º ciclo, uma Escola Básica dos 2º e 3º ciclos e uma Escola Secundária. As razões que orientaram a escolha destas escolas incluíram a sua antiguidade no concelho, a estabilidade do corpo docente e o facto de constituírem o percurso de formação para um significativo número de alunos, pois a maioria dos alunos que inicia o seu percurso escolar na escola do 1º Ciclo continua os seus estudos nas outras duas escolas.

Primeira fase

Dentro das escolas seleccionadas, a escolha dos professores processou-se de forma aleatória, tendo sido entrevistadas, na primeira fase do estudo, doze professoras. Destas, duas provinham do primeiro ciclo, três do segundo/terceiro ciclos e cinco do secundário. A entrevista foi utilizada para

recolher dados descritivos na linguagem dos professores. O guião da entrevista foi organizado em blocos que visaram identificar e perceber que motivações e condições levaram a entrevistada a enveredar e a permanecer na profissão; entender a percepção que a entrevistada tem da avaliação de desempenho, determinar a importância que atribui à auto e hetero-avaliação, saber que critérios considera adequados para uma correcta avaliação de desempenho e que tipo de instrumentos deverão ser usados. Pretendeu-se, ainda, identificar a opinião e expectativas da entrevistada em relação aos avaliadores, à periodicidade da avaliação e à sua relação com a formação contínua.

Com a finalidade de permitir um melhor tratamento e análise das opiniões recolhidas, foi efectuada a gravação em áudio da entrevista, com o acordo da entrevistada.

Segunda fase

Sujeitos

Na segunda fase do estudo participaram 240 professores pertencentes às três escolas envolvidas. Deste número, 29 professores pertenciam ao primeiro ciclo, 110 aos segundo/terceiro ciclos e os restantes 101 pertenciam ao secundário. Disponibilizaram-se a colaborar e responder a este questionário 18 professores do primeiro ciclo (62%), 28 dos segundo e terceiro ciclos (25,4%) e 27 do secundário (27,7%), totalizando 73 professores dos três níveis de ensino, o que representa uma taxa de resposta de 30,4% em relação ao total das três escolas.

Material e Procedimento

O questionário foi desenvolvido com base nas respostas à entrevista tendo sido identificado os seguintes temas: Objecto de Avaliação; Finalidade da Avaliação; Representações Sobre o Actual Modelo; Avaliador, Critérios, Instrumentos, Modalidades e Periodicidade da Avaliação; Formação Contínua e Avaliação.

Na introdução, o questionário explicitava os objectivos que prosseguia e a confidencialidade dos dados. Na secção de Identificação Biográfica Profissional apresentava um conjunto de questões sobre *Grau de Ensino*

onde Exerce a sua Actividade, Sexo, Faixa Etária, Tempo de Serviço na Profissão, Habilitação Académica e Estatuto Profissional.

Na última secção do questionário foram apresentadas 89 afirmações específicas integradas nos temas apurados. Referimos apenas os itens relacionados com os temas abordados neste artigo: Objecto de Avaliação (ou *O Que Avaliar*: 15 itens — 1, 8, 15, 22, 29, 36, 43, 50, 56, 62, 68, 73, 74, 78 e 83); Critérios, Instrumentos, Modalidades e Periodicidade da Avaliação (ou *Como Avaliar*: 22 itens — 5, 7, 11, 14, 19, 20, 26, 27, 33, 34, 40, 42, 47, 48, 54, 55, 60, 61, 65, 67, 72 e 85). Os itens pertencentes a cada tema foram intercalados, alternadamente, de forma aleatória. As respostas foram dadas dentro de uma escala de cinco pontos (*Concordo Plenamente; Concordo; Discordo; Discordo Plenamente; Não Sei/Não Respondo*). Cada item foi codificado com uma variável dicotómica com valores 1 (indicando concordância) e 0 (falta de concordância).

A distribuição do questionário nas escolas foi efectuada com a colaboração do órgão de gestão de cada escola, a quem foi solicitado a distribuição pelo corpo docente e respectiva recolha.

Resultados

Os Quadros 1 e 2 apresentam as médias e desvios-padrão de concordância, relativamente aos temas *Objecto de Avaliação e Como Avaliar*. Uma vez que cada item foi codificado numa variável dicotómica com valores 1 (concordância) e 0, as médias podem ser lidas como percentagens de concordância. Nas Figuras 1 e 2 apresentam-se os valores médios dos itens, por tema, acompanhados por barras de erro com a finalidade de indicar o intervalo de confiança (95%).

Quadro 1 - Objecto de avaliação: graus de concordância (médias e desvios-padrão; N=56)

Nº	Item	M	DP
1	O relacionamento entre professor-aluno é uma das dimensões que deve ser contemplada na avaliação.	.87	.334
8	A adequação das estratégias usadas, em contexto de sala de aula, deve ser objecto de avaliação.	.91	.288
15	Os métodos utilizados, na sala de aula, devem ser avaliados, conjuntamente, com as estratégias/actividades.	.95	.227
22	Os resultados dos alunos devem integrar a avaliação de desempenho.	.41	.496
29	A avaliação de desempenho deve integrar os resultados dos alunos.	.45	.502
36	O envolvimento nas diversas actividades da escola deve ser objecto de avaliação.	.80	.401
43	O empenhamento nas diversas actividades da escola deve, também, ser avaliado.	.87	.334
50	A forma como planifico as actividades para os meus alunos deve ser avaliada.	.69	.496
58	É importante para a avaliação de desempenho a capacidade de planificação das actividades.	.68	.471
62	Uma das dimensões da avaliação deve ser o saber-ser do professor.	.90	.401
68	A avaliação deve incidir sobre a relação professor-aluno.	.77	.426
73	O que se observa na sala de aula deveria ser uma das dimensões a considerar na avaliação de desempenho.	.55	.502
74	O meu desempenho em sala de aula não é devidamente avaliado.	.62	.366
78	O objecto de avaliação deveria ser a acção do professor na sala de aula.	.50	.505
83	A dimensão pessoal do professor deve, também, ser avaliada.	.64	.463

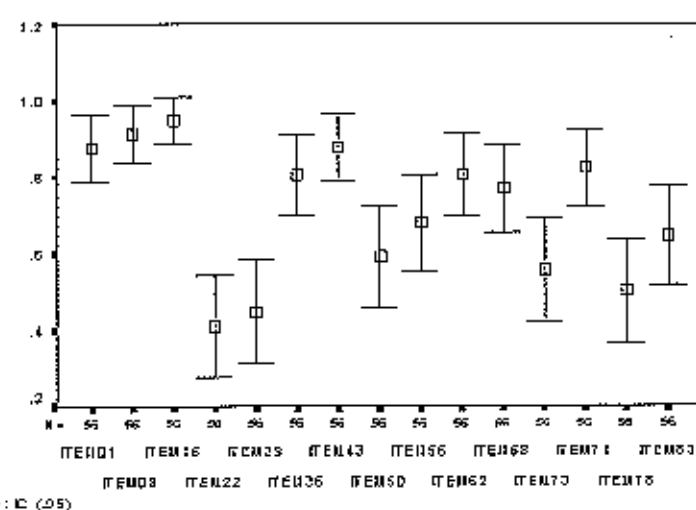


Figura 1 - Objecto de Avaliação: Médias e Intervalos de Confiança

As leituras do Quadro 1 e da Figura 1 demonstram que os itens 1, 8, 15, 43, e 74 obtiveram maior concordância (> 80%) por parte dos inquiridos. A maioria dos professores concordou que o relacionamento entre professor-aluno, a adequação das estratégias usadas, os métodos utilizados e o empenhamento nas actividades da escola deveriam ser incluídos como critérios de avaliação. Mais de 80% dos sujeitos indicaram (Item 74) que o seu desempenho na sala de aula não é devidamente avaliado através do modelo actual.

A concordância mais baixa ($\leq 50\%$) foi observada nos itens 22 e 29, que se referem aos resultados dos alunos como factor de avaliação, e no item 78, que afirma que o objecto de avaliação deveria ser a acção do professor na sala de aula.

Quadro 2 - Como Avaliar: Graus de Concordância
(médias e desvios-padrão; N=56)

Nº	Item	M	DP
5	Os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola.	.84	.371
7	A entrega do relatório é um momento de expectativa, pois sei que vai ser apreciado o meu desempenho.	.45	.502
11	O avaliado deve ser informado do processo de avaliação.	.96	.187
14	O relatório permite-me reflectir sobre as minhas actividades e sobre o meu desempenho.	.82	.388
19	A avaliação implica uma negociação onde se explicitam os objectivos, o processo e o objecto dessa mesma avaliação.	.70	.484
20	O relatório é um indicador importante da eficácia do desempenho.	.36	.483
26	Os/As colegas elogiam-me quando tenho sucesso no meu trabalho.	.48	.504
27	Não deveria ser obrigatório apresentar o relatório.	.52	.504
33	A avaliação de desempenho deveria contemplar a opinião dos colegas.	.54	.503
34	O uso de vários instrumentos tornaria a avaliação mais objectiva.	.64	.483
40	A auto-avaliação é importante para a avaliação de desempenho.	.75	.437
42	Deveriam ser utilizadas, para além do relatório, outros instrumentos de avaliação.	.68	.478
47	A auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho.	.80	.334
48	A avaliação deveria contemplar itens como a assiduidade, a pontualidade, a capacidade criativa e o interesse, entre outros.	.70	.414
54	A avaliação deveria ser anual.	.36	.483
55	A elaboração do relatório é suficiente para espelhar o meu desempenho, não sendo necessário mais nenhum instrumento.	.14	.353
60	A actual periodicidade da avaliação não é a mais eficaz.	.36	.483
61	Quando entrego o relatório, sei que aquilo que lá escrevi pouco interessa para modificar seja o que for.	.71	.456
65	Sem a obrigatoriedade do relatório, a avaliação poderia ser anual.	.46	.503
67	A utilização de vários instrumentos de avaliação elaborados por diferentes agentes tornaria a avaliação mais independente.	.75	.437
72	A periodicidade da avaliação deveria ser bienal.	.11	.312
85	A uniformização da avaliação é a forma mais eficaz e justa de medir o desempenho.	.48	.503

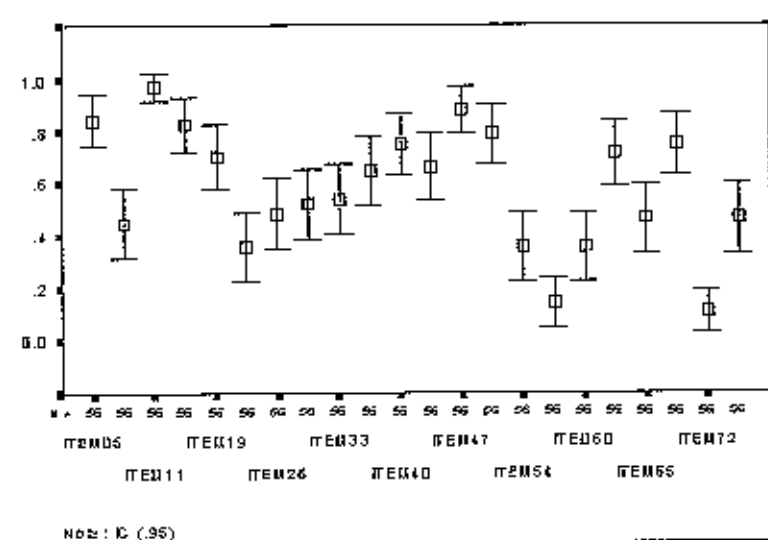


Figura 2 - Como Avaliar: Médias e Intervalos de Confiança

No Quadro 2 e na Figura 2 apresentam-se os dados relativamente ao grupo de itens associado com o tema *Como Avaliar*. Nos itens 5, 11, 14, e 47 foi observado o maior grau de concordância (> 80%).

Os professores, em geral, concordaram que: (a) os critérios da avaliação de desempenho deveriam adequar-se à realidade de cada escola; (b) o avaliado deve ser informado do processo de avaliação; (c) o relatório permite uma reflexão sobre actividades e desempenho; (d) a auto-avaliação deve ser incluída na avaliação de desempenho.

A concordância mais baixa (todas < 50%) foi observada nos itens 7, 20, 26, 54, 55, 60, 65, 72, e 85. Em três destes itens (7, 20, 55) questiona-se sobre a importância do relatório. A periodicidade de avaliação é questionada nos itens 54, 60, 65 e 72. Verificou-se que cerca de um terço dos inquiridos concordaram que a avaliação deveria ser anual. Apenas 11% concordaram com uma periodicidade bienal.

A falta de concordância com o item 60 revela uma satisfação geral com a periodicidade actual.

A relação entre pares é posta em causa pela baixa concordância obtida no item 26, bem como a uniformização da avaliação que não é perspectivada como uma forma justa de medir o desempenho (item 85).

Procurámos, também, saber se os professores do ensino básico e do ensino secundário partilham as mesmas opiniões sobre a avaliação de desempenho. Os Quadros 3 e 4 apresentam os valores descritivos dos mesmos itens analisados por grau de ensino (Secundário ou Básico), bem como os resultados de t-testes para grupos independentes. A última coluna destes quadros mostra um valor de magnitude de efeito, *d* de Cohen. Embora, esse valor não seja tipicamente relatado em estudos não experimentais, fornece-nos um índice da diferença padronizada observada entre os dois grupos, Secundário e Básico (Conboy, 2003a; 2003b).

Quadro 3 - Graus de Concordância: Diferenças entre Ensino Secundário e Básico (Objecto)

Item	Grau de Ensino	N	M	DP	t	gl	p	d**
01	SEC.	26	.85	.368	-599	54	.552	.148
	BÁS.	30	.90	.305				
08	SEC.	26	.85	.368	-1.516	35.417	.138	.413
	BÁS.	30	.97	.183				
15	SEC.	26	.92	.272	-.713	54	.478	.216
	BÁS.	30	.97	.183				
22	SEC.	26	.50	.510	1.280	54	.213	.344
	BÁS.	30	.33	.479				
29	SEC.	26	.38	.496	-.856	54	.398	.239
	BÁS.	30	.50	.509				
36	SEC.	26	.81	.402	.071	54	.944	.025
	BÁS.	30	.80	.407				
43	SEC.	26	.85	.368	-.580	54	.552	.148
	BÁS.	30	.90	.305				
50	SEC.	26	.58	.504	-.172	54	.864	.040
	BÁS.	30	.80	.498				
58	SEC.	26	.58	.504	-1.503	49.527	.139	.406
	BÁS.	30	.77	.430				
62	SEC.	26	.65	.485	-2.641	36.487	.012	.729
	BÁS.	30	.93	.251				

68	SEC.	26	.69	.471	-1.222	47.944	.226	.327
	BÁS.	30	.83	.379				
73	SEC.	26	.54	.506	-.208	54	.636	.060
	BÁS.	30	.57	.504				
74	SEC.	26	.77	.400	-.940	54	.351	.258
	BÁS.	30	.87	.346				
78	SEC.	26	.62	.496	1.616	54	.112	-.443
	BÁS.	30	.40	.408				
83	SEC.	26	.62	.496	-.303	54	.606	.102
	BÁS.	30	.57	.479				

* Valores estatísticos baseados em estimativas de variância não iguais.

** *d* de Cohen: Valores positivos representam maior concordância no nível do ensino básico do que do ensino secundário.

Quadro 4 - Graus de concordância: diferenças entre ensino secundário e básico (como avaliar)

	Grau de Ensino	N	M	DP	t	gl	p	d**
05	SEC.	26	.73	.452	-2.024	36.052	.050	.545
	BÁS.	30	.93	.254				
07	SEC.	26	.98	.456	-.856	54	.398	.239
	BÁS.	30	.50	.509				
11	SEC.	26	.96	.186	-.101	54	.920	.053
	BÁS.	30	.97	.183				
14	SEC.	26	.73	.452	-1.616	42.869	.114	.441
	BÁS.	30	.90	.305				
19	SEC.	26	.62	.496	-1.210	49.921	.232	.329
	BÁS.	30	.77	.400				
20	SEC.	26	.27	.452	-1.274	54	.208	.334
	BÁS.	30	.43	.504				
26	SEC.	26	.27	.452	-3.175	54	.002	.859
	BÁS.	30	.67	.479				
27	SEC.	26	.54	.509	.262	54	.779	.079
	BÁS.	30	.50	.509				
33	SEC.	26	.46	.509	-1.027	54	.309	.278
	BÁS.	30	.60	.498				
34	SEC.	26	.58	.504	-.949	54	.347	.247
	BÁS.	30	.70	.466				
40	SEC.	26	.65	.485	-1.526	47.087	.134	.414
	BÁS.	30	.83	.379				

42	SEC.	26	.65	.485	-.099	54	.921	.021
	BÁS.	30	.67	.479				
47	SEC.	28	.81	.402	-1.374	41.030	.177	.967
	BÁS.	30	.93	.254				
48	SEC.	26	.73	.452	-.923	54	.560	.240
	BÁS.	30	.83	.379				
54	SEC.	26	.27	.452	-1.284	53.924	.205	.334
	BÁS.	30	.43	.504				
55	SEC.	26	.00	.000	-3.247	29.000	.093	.049
	BÁS.	30	.27	.450				
60	SEC.	26	.31	.471	-.709	54	.481	.188
	BÁS.	30	.40	.498				
61	SEC.	28	.69	.471	-.339	54	.740	.087
	BÁS.	30	.73	.450				
65	SEC.	28	.31	.471	-2.248	54	.029	.598
	BÁS.	30	.60	.498				
67	SEC.	28	.73	.452	-.304	54	.782	.081
	BÁS.	30	.77	.430				
72	SEC.	28	.04	.198	-1.619	44.731	.112	.431
	BÁS.	30	.17	.379				
85	SEC.	28	.54	.508	1.027	54	.308	.278
	BÁS.	30	.40	.498				

Da análise comparativa entre os Quadros 3 e 4 constata-se que o grupo do ensino básico evidencia uma forte tendência para uma maior concordância do que o grupo do ensino secundário. De facto, apenas cinco itens se apresentam com valores de concordância superiores para o grupo do ensino secundário. O outro factor que se salienta é a homogeneidade nas respostas, pois somente em cinco itens é que se observam diferenças entre os dois grupos estatisticamente significativas (item 62 do tema *Objecto* e itens 5, 26, 55 e 65 do tema *Como Avaliar*). Em todos estes itens, o nível de concordância foi superior no grupo do ensino básico.

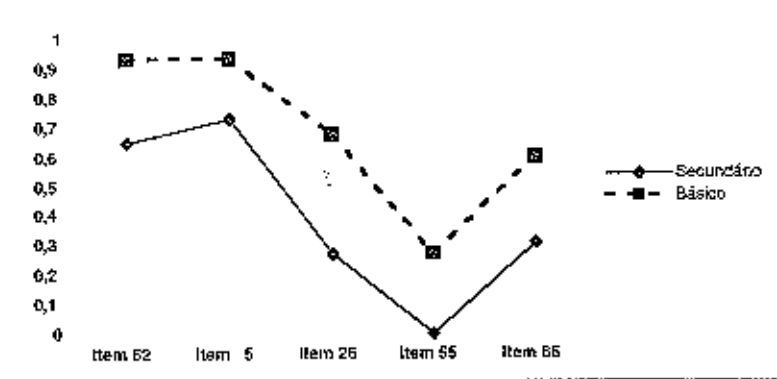


Figura 3 - Diferenças entre ensino básico e secundário

Apresentam-se na Figura 3 os valores médios dos cinco itens em que a diferença observada entre os dois grupos foi significativa ($p < .05$). Os professores do ensino básico demonstraram maior concordância que os do ensino secundário relativamente: (a) à adequação de critérios à realidade de cada escola; (b) aos colegas elogiarem o sucesso; (c) à elaboração do relatório ser condição suficiente para espelhar o desempenho; (d) à avaliação anual, sem relatório.

Discussão

Os resultados mostram que relativamente ao objecto de avaliação de desempenho, os professores possuem convicções bastante consensuais. Fácil é verificar, atendendo às percentagens de concordância obtidas nos itens que a compõem, que esta dimensão é considerada plural. A delimitação de "o que avaliar" parece assim ter em conta a complexificação da função docente e a sua difícil especificação, sugerindo uma certa preocupação com o risco de algum subjectivismo na avaliação. A pluridimensionalidade do objecto de avaliação para que apontam os resultados obtidos está de acordo com o que vários teóricos defendem (Scriven, 1986; Meyer, 1991; Peterson, 1995), quando delimitam e especificam as dimensões a incluir no objecto de avaliação.

Assim, os professores parecem aceitar que na sua avaliação de desempenho sejam tidos em consideração os seguintes indicadores: (a) os métodos utilizados em sala de aula; (b) a adequação das estratégias/actividades utilizadas em sala de aula; (c) o empenhamento e o envolvimento nas diversas actividades da escola; (d) o saber-ser do professor; (e) a relação professor-aluno; (f) a dimensão pessoal do professor; (g) a planificação das actividades; (h) o que se observa na sala de aula.

A concordância expressa sobre esta diversidade de itens vai ao encontro do que a literatura especializada refere sobre a utilização de diversas fontes de dados, onde se incluem também estes indicadores (Tuckman e Oliver, 1968; McGreal, 1983; Peterson, 1995; Pacheco, 1996; Eraut, 1996; Darling-Hammond, 1997).

Relativamente aos resultados obtidos pelos alunos, os professores encontram-se muito divididos, não havendo uma maioria expressiva a concordar com a sua utilização.

Estas componentes do que deve ser o objecto de avaliação são aceites pela maioria dos professores inquiridos, vindo confirmar investigações anteriores que apontam precisamente para a variedade de fontes de informação. Pacheco refere a este propósito que *"quer a performance perante os alunos, quer a colaboração com os seus pares, quer ainda o envolvimento no projecto educativo"* (1996: 48), deverão fazer parte do objecto de avaliação.

No segundo tema, *Como Avaliar*, procurámos conhecer as representações dos professores acerca dos instrumentos, critérios, periodicidade e fontes de avaliação de desempenho (auto e hetero).

Da análise efectuada parece-nos importante referir alguns aspectos que se salientam em relação ao "como avaliar". No que respeita ao relatório, os professores, embora o considerem importante, entenderam que este instrumento não é um indicador indispensável para uma melhor eficácia do desempenho e que deveriam ser contempladas outras dimensões, instrumentos e agentes. A utilização de vários instrumentos concebidos por diferentes agentes, é também apontada na literatura especializada (McGreal, 1983; Peterson, 1995), como sendo a que determina uma avaliação mais objectiva.

Embora os inquiridos concordem com a utilidade do relatório, único instrumento utilizado no actual modelo de avaliação de desempenho, uma vez que este permite reflectir sobre as actividades e sobre o desempenho, não o consideram, contudo, um indicador importante desse mesmo desempenho. Consideram, ainda, que a entrega do relatório é um momento de expectativa, embora pensem que a elaboração do relatório não é suficiente para avaliar o desempenho, sugerindo que a sua apresentação não deveria ser obrigatória. Ainda, relativamente a este instrumento entendem que a informação nele produzida não modifica nada do que está instituído, formal ou informalmente, na organização da escola.

Os professores consideram que a avaliação de desempenho deve contemplar o uso de outros instrumentos (questionários, por exemplo) elaborados por diferentes agentes, para além do relatório, porque a utilização de instrumentos variados permite uma avaliação mais independente e fiel.

Consideram, também, primordial a inclusão da auto e da hetero avaliação, como fontes de informação na avaliação de desempenho e referiram que os critérios utilizados na avaliação de desempenho deveriam ser contextualizados face à realidade de cada escola, corroborando assim, a posição de diversos teóricos como Kane e Lawler, 1978; French-Lazovitz, 1981; Blanco, Pacheco e Silva, 1988; Meyer, 1991, entre outros.

Entenderam, ainda, que a actual periodicidade de avaliação não é a mais eficaz, devendo antes revestir um carácter anual, mas sem a obrigatoriedade da apresentação do relatório no seu actual formato.

Parece, assim, poder concluir-se que, no entender dos professores, a avaliação de desempenho deverá recorrer a diversas fontes, pois só assim a pluralidade de dimensões e funções que fazem parte da sua actividade profissional poderá ser devidamente contemplada. Não obstante, encontram-se bastante divididos quanto à possibilidade de os resultados dos alunos integrarem esse conjunto de informações.

Quanto aos métodos e instrumentos, os professores manifestam-se também pela diversidade, devendo os critérios adequar-se à realidade de cada escola. Entendem a avaliação como um processo que deve basear-se numa lógica de diálogo e de negociação entre avaliador e avaliado. O facto de entenderem a avaliação como um processo negociado, onde se devem

explicitar os objectivos, o objecto e o processo de avaliação, parece indicar a opção por um modelo de avaliação participativa (Fernandes, 1998).

O estudo actual sofreu de uma baixa taxa de resposta especialmente a nível do ensino secundário e dos segundo e terceiro ciclos. Importará verificar se outros estudos confirmam os resultados que obtivemos. É nossa expectativa que a reflexão sobre os resultados deste e doutros estudos que apresentam conclusões semelhantes possa contribuir para a definição de um modelo de avaliação de desempenho docente que contemple as dimensões e a metodologia sugeridas e que verdadeiramente se oriente para o desenvolvimento profissional dos professores e consequente melhoria da sua intervenção educativa.

Interessará, ainda, que outros estudos sobre a avaliação de desempenho dos professores se debrucem sobre as diversas formas de tratamento das várias fontes de informação e a sua organização. Do mesmo modo, relativamente à caracterização das representações que os professores têm da sua formação, avaliação e dos factores que condicionam a eficácia do desempenho, pois uns e outros constituem elementos necessários para compreender as lógicas subjacentes à tomada de decisão nas acções de formação e os seus reflexos na avaliação.

Referências

- ANDRADE, E. (1997). *Avaliação em Educação e Formação. Contributo para a Construção de um Quadro de Referência*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- BEDIN, V. (1994). A avaliação dos primeiros ciclos universitários – Uma prática social. In A. Estrela e P. Rodrigues (org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 61-74.
- BLANCO, E., PACHECO, J. A. & SILVA, B. (1998). Avaliação do professor. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 1, nº 2, pp. 89-102.
- CAETANO, A. (1997). *Avaliação de Desempenho - Metáforas, Conceitos e Práticas*. Lisboa: RH Editora.
- CONBOY, J. (2003a). Algumas Medidas Típicas Univariadas da Magnitude do Efeito. *Análise Psicológica*, vol. 21, nº 2, pp. 145-158.
- CONBOY, J. (2003b). A magnitude de efeito como forma de análise em ciências sociais. *Lusiada Psicologia*, vol. 1, nº 1, pp. 187-210.
- DAMAS, M. J. & DE KETELE, J. M. (1985). *Observar para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- ERAUT, M. E. (1996). Professional knowledge in teacher evaluation. *Bulletin of the Faculty of Education*, nº 64, pp. 1-27. Vilnius: University of Joensuu.
- FERNANDES, M. R. (1997). Avaliação e supervisão: Uma relação a repensar. Comunicação apresentada no I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Aveiro, 18 a 20 de Setembro.
- FERNANDES, M. R. (1998). A mudança do paradigma na avaliação educacional. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 9, pp. 7-32.
- FERNANDES, M. R. (2000). O currículo na pós-modernidade: Dimensões a reconceitualizar. *Revista de Educação*, vol. 9, nº 1, pp. 27-36.
- FRENCH-LAZOVIK, G. (1981). Peer review: Documenting evidence in the evaluation of teaching. In J. Millman (org.), *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: CA: Sage, pp. 73-69.
- GARAWAY, G. B. (1995). Participatory evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21, pp. 85-102.
- GUERRA, I. C. (2000). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção. O Planeamento em Ciências Sociais*. Cascais: Principia.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1978). *Les Enquêtes Sociologiques – Théories et Pratique*. Paris: Armand Colin.
- HADJI, C. (1994a). *A Avaliação e as Regras do Jogo – das Intenções aos Instrumentos*. Porto: Porto Editora.
- HADJI, C. (1994b). A avaliação dos professores: Linhas directivas para uma metodologia pertinente. In A. Estrela e P. Rodrigues (org.), *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação*. Lisboa: Edições Colibri, pp. 27-36.
- HARGREAVES, A. (1995). Development and desire: A postmodern perspective. In T. Guskey e M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Nova Iorque: Teachers College Press, pp. 9-34.
- KANE, J. S. & LAWLER, E. (1978). Methods of peer assessment. *Psychological Bulletin*, vol. 85, pp. 555-586.
- MCGREAL, T.L. (1983). *Successful Teacher Evaluation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MEDLEY, D. M. (1982). Teacher effectiveness. In H.E. Mitzel (Ed.) *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed.. New York: MacMillan, pp. 1894-1903.
- MEYER, H. H. (1991). A Solution to the performance appraisal feedback enigma. *Academy of Management Executive*, vol. 5, pp. 68-76.
- MILLMAN, J. & DARLING-HAMMOND, L. (1990). *Manual para la Evaluación del Profesorado*. (ed. 1997) Madrid: La Muralla.
- MORIN, E. (1981). *Sociologia*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- PACHECO, J.A. (1996). A avaliação do professor: Alguns consensos. *Noesis*, vol. 38, p. 47.
- PACHECO, J.A. (1998). A avaliação da aprendizagem. In L. Almeida & J. Tavares (org.), *Conhecer, Aprender, Avaliar*. Porto: Porto Editora, pp. 110-132.
- PACHECO, J.A. & FLORES, M.A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- PERRONE, V. (1991). *Expanding Student Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- PETERSON, K.D. (1995). *Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- SACRISTÁN, J. G. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, pp. 81-92.
- SCRIVEN, M. (1973a). *Handbook for Model Training Program in Qualitative Educational Evaluation*. Berkeley: University of California Press.
- SCRIVEN, M. (1973b). *The Evaluation of Educational Goals, Instructional Procedures and Outcomes*. (ERIC Document Reproduction Service N° ED 079 394) Berkeley: University of California Press.
- SCRIVEN, M. (1978). Perspectivas e procedimentos. In L. Bastos, L. Paixão & R. Messick (org.), *Avaliação Educacional II - Perspectivas, Procedimentos e Alternativas*. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 11-101.
- SCRIVEN, M. (1986). Evaluation ideologies. In G.F. Madaus, M.S. Scriven & D. L. Stufflebeam (eds.), *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*. Boston: Kluwer Nijhoff Publishing, pp. 229-260.
- SCRIVEN, M. (1995). A unified theory approach to teacher evaluation. *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21, pp. 111-129.
- SHAPIRO, J. Z. (1985). Where we are and where we need to go. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 7, n° 3, pp. 245-248.
- SHULMAN, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, vol. 15, n° 2, pp. 4-14.
- SILVA, I. (2002). *Contributo para um Estudo da Avaliação de Desempenho dos Professores*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- SIMÕES, C. M. (1996). *O Desenvolvimento do Professor e a Construção do Conhecimento Pedagógico*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SYKES, G. (1986). Teaching as reflective practice. In K. Sirotnik & J. Oakes (Eds.), *Critical Perspectives on the Organization and Improvement of Schooling*. Boston: Kluwer-Nijhoff Publishing, pp. 229-245.

Referências legislativas

- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO – LEI n° 46/86
 DECRETO-LEI N.° 139-A/90 de 28 de Abril.

- DECRETO-REGULAMENTAR N.° 14/92 de 4 de Julho.
 DECRETO-LEI N.° 207/96 de 2 de Novembro.
 DECRETO-LEI N.° 1/98 de 2 de Janeiro.
 DECRETO-REGULAMENTAR N.° 11/98 de 15 de Maio.
 DECRETO -LEI N.° 155/99 de 10 de Maio.

Agradecimentos

À Prof. Doutora Margarida Ramires Fernandes, que tão generosa e pacientemente partilhou conhecimentos e atitudes. Os autores agradecem, igualmente, aos dois referes anónimos os seus comentários e sugestões.

TEACHERS' REPRESENTATIONS OF EVALUATION: WHAT TO EVALUATE? HOW TO EVALUATE?

Abstract

Teachers' representations of models of teacher evaluation are presented. Teachers from three educational levels, basic through secondary, completed inventories measuring their perspectives regarding the goals and methods of teacher evaluation. Special attention in the study was given to the teacher evaluation model currently in use in Portugal and the link between teacher evaluation and professional development.

**REPRESENTATIONS DES PROFESSEURS DE L'EVALUATION DU DEGAGEMENT
DES PROFESSEURS: L'OBJET E LES METHODES DE L'EVALUATION**

Résumé

Cet article expose les résultats d'une étude portant sur les représentations des professeurs au sujet des modèles d'évaluation de l'accomplissement des fonctions du corps enseignant. Les résultats se réfèrent à que les enseignants considèrent être l'objet de l'évaluation du dégageant des professeurs et les méthodes les plus adéquates pour y parvenir, doit particulier attention au l'actuel model d'évaluation du dégageant et à la relation entre l'évaluation du dégageant des professeurs et le développement professionnel. La recherche a été réalisé dans trois écoles d'une ville du Sud du pays, à savoir une du premier cycle, une des deuxième et troisième cycles e une de l'enseignement secondaire.

**Integração dos princípios da Teoria da
Flexibilidade Cognitiva no hiperdocumento
"Arquitectura de Computadores": testes de
usabilidade realizados**

Célio Gonçalo Cardoso Marques
Instituto Politécnico de Tomar, Portugal

Ana Amélia Amorim Carvalho
Universidade do Minho, Portugal

Nuno Guimarães
Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

O hiperdocumento "Arquitectura de Computadores" teve subjacente a ideia de criar materiais didáticos para o módulo de arquitectura de computadores, com o propósito de proporcionar uma melhor aprendizagem. Este documento encontra-se estruturado em duas partes: uma primeira que designámos por nível de iniciação, onde são apresentados os conteúdos do módulo e uma segunda parte designada por nível avançado, onde são utilizadas situações concretas que são analisadas de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Neste artigo apresentamos o módulo de arquitectura de computadores, a Teoria da Flexibilidade Cognitiva e o modo como foi aplicada ao módulo referido. De seguida, descreve-se a estrutura do hiperdocumento e os testes de usabilidade realizados.

Uma revolução tecnológica, centrada nas tecnologias de informação, tem invadido todas as esferas da actividade humana, alterando o nosso modo

de viver, trabalhar, divertir, pensar e aprender. Para Levinson (1998), nunca uma tecnologia de informação desenvolvida por seres humanos esteve tão perto de igualar, senão de exceder ou de substituir, a centralidade da linguagem como essência da nossa espécie.

Este novo paradigma implica uma pedagogia na qual o professor assume um papel ainda mais crucial (cf. Patrocínio, 2002). Cabe-lhe adaptar o ensino à actual população estudantil, procurando e utilizando novos meios didácticos na tentativa de facilitar a aprendizagem e aumentar a motivação dos alunos. Segundo Junqueiro (2002), é preciso reinventar a escola e o próprio ensino, evitando fossos maiores entre a realidade quotidiana.

Dentro desta perspectiva surgiu o hiperdocumento "Arquitectura de Computadores", através do qual se pretende: melhorar os resultados de aprendizagem; aumentar a capacidade de aplicação dos conhecimentos; aumentar a capacidade de transferência do conhecimento para novas situações e criar uma maior motivação nos alunos relativamente ao domínio da arquitectura de computadores.

Esta nova forma de apresentação da informação, baseada no pensamento humano, permite o acesso não linear à informação e a utilização de vários *media* para representar o conhecimento (texto, imagens, animações, áudio e vídeo). A aplicação destes documentos em contexto educativo é hoje uma realidade cada vez mais consistente. Na opinião de Dias *et al.* (1998), estes estarão mesmo a provocar uma das mais profundas e significativas revoluções na comunicação educacional.

Apesar de toda esta euforia, aspectos como a desorientação e a sobrecarga cognitiva têm vindo a questionar a sua eficácia. O facto dos hiperdocumentos estruturados segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva evitarem que o utilizador se perca e promoverem o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, indispensável na transferência do conhecimento para novas situações (Carvalho, 1999), despertou o nosso interesse.

Assim, aplicámos os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva ao hiperdocumento criado para o módulo de arquitectura de computadores e procedemos à sua avaliação recorrendo a peritos na área e a utilizadores.

A avaliação teve como objectivo testar a usabilidade do hiperdocumento, sendo esta fundamental para assegurar o seu sucesso. Não

se trata de uma exigência supérflua como alguns indivíduos a encaram, mas de uma necessidade capital (Carvalho, 2002).

O módulo Arquitectura de Computadores

O módulo de arquitectura de computadores faz parte do programa de várias disciplinas que integram o currículo das licenciaturas da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Tomar e tem por objectivos:

- Descrição dos sistemas físicos de computação e suas tecnologias fundamentais;
- Descrição dos componentes, o seu funcionamento, características e localização física na máquina;
- Promover a compreensão dos termos mais importantes associados à arquitectura de computadores;
- Dotar os alunos com a capacidade de comparação e escolha dos componentes e sistemas tecnológicos;
- Capacitar os alunos para resolverem os principais problemas de hardware.

Os destinatários deste módulo são maioritariamente alunos do 1º ano do ensino superior e quase todos eles já possuem alguns conhecimentos acerca desta área, geralmente aprendidos no ensino secundário ou no ensino técnico-profissional.

Estamos perante uma aquisição de conhecimentos relativamente complexa e perante um domínio pouco-estruturado sobre o qual os alunos já têm alguns conhecimentos, evidenciando uma capacidade limitada na sua aplicação e na sua transferência para novas situações.

O desejo de criar novos materiais didácticos que ultrapassassem estes obstáculos levou-nos à criação do hiperdocumento "Arquitectura de Computadores". Este hiperdocumento divide-se em dois níveis: um de introdução à temática referida e um segundo nível implementado de acordo com os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma teoria construtivista de ensino e aprendizagem, desenvolvida por Rand Spiro e seus colaboradores, cujos princípios visam a aquisição de conhecimentos de nível avançado em domínios complexos e pouco-estruturados (*complex and ill-structured domains*), bem como a sua transferência para novas situações (Spiro *et al.*, 1987; 1991).

Esta teoria foi concebida para solucionar a dificuldade que os alunos dos cursos de medicina apresentavam em transferir o conhecimento para novas situações (Feltovich *et al.*, 1989) e utiliza a metáfora da travessia da paisagem em várias direcções, inspirada em Wittgenstein (1987), na obra *Investigações Filosóficas*.

A sua implementação em hipertextos facilita o acesso a múltiplas abordagens ao conhecimento, uma vez que a informação pode ser explorada através de diferentes percursos e de diferentes perspectivas conceptuais, o que facultava uma melhor compreensão da situação em análise e a transferência do conhecimento para novas situações.

Por outro lado, os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva evitam que o utilizador se perca ou se sinta desorientado no hipertexto (Spiro e Jehng, 1990), uma vez que mantêm a informação apresentada sempre dentro dos limites de uma única ligação, criando desta forma uma zona próxima de movimentação cognitiva (Moreira, 1996).

Os hipertextos implementados com base na Teoria da Flexibilidade Cognitiva centram-se no estudo do caso e não no conhecimento abstracto (Spiro e Jehng, 1990). Esta teoria dá ênfase a dois processos complementares na aprendizagem: o *processo de desconstrução* e as *travessias temáticas pré-definidas* (Carvalho, 2000). O primeiro centra-se na análise do Mini-caso, que é perspectivado segundo diferentes pontos de vista ou perspectivas (os Temas), enquanto que o segundo, as *travessias temáticas pré-definidas*, centra-se num Tema ou combinações de Temas que mostram a sua aplicação a vários Mini-casos de diferentes Casos. Os hipertextos que a aplicam incluem o seguinte:

- a) descrição dos Temas que vão ser usados na análise do domínio abordado;

- b) desconstrução de cada Mini-caso segundo os Temas que se lhe aplicam, através dos respectivos Comentários temáticos;
- c) as Travessias em várias direcções — travessias pré-definidas — a partir de um Tema, de uma questão ou da combinação de dois ou mais Temas; levando o utilizador por mini-casos de diferentes Casos onde esse Tema ou Temas se aplicam;
- d) a possibilidade do utilizador fazer uma pesquisa, combinando Casos e Temas;
- e) o acesso à Tabela de conteúdos e respectiva Matriz temática (Carvalho, 1999).

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva pode ser aplicada a qualquer domínio, tendo já sido utilizada em áreas tão díspares como medicina, estratégia militar, história, biologia, linguística e interpretação literária (Carvalho, 2000). Em Portugal, concretamente, encontram-se em curso estudos em áreas como a formação de futuros professores, a aprendizagem do meio ambiente no primeiro ciclo do ensino básico e o estudo da cultura e língua inglesa (Carvalho, 2001).

Os estudos realizados permitem concluir que a Teoria da Flexibilidade Cognitiva promove o desenvolvimento da flexibilidade cognitiva, indispensável na transferência de conhecimento para novas situações (Carvalho, 2000).

Nesta perspectiva, e tendo em conta que o módulo de arquitectura de computadores se enquadra nos pressupostos da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, recorreremos à sua implementação no nível avançado do nosso hipertexto.

Aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva

A implementação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva é uma tarefa difícil, como referem os seus mentores, já que são vários os requisitos que têm que ser cumpridos.

Começamos por definir os Casos e os Temas considerados pertinentes para a abordagem do módulo de arquitectura de computadores, procedendo à elaboração da Matriz Temática. De seguida, redigiram-se os Comentários temáticos e, atendendo ao conteúdo abordado, considerou-se pertinente

introduzir duas informações complementares, designadas por Contexto e por Modo de proceder, que ajudam a melhor compreender a situação (mini-caso) em análise. Seguiu-se a definição das Travessias temáticas. Depois elaborou-se a Ajuda a ser disponibilizada ao utilizador e indicaram-se as Referências bibliográficas utilizadas na abordagem dos diversos Temas. Por fim, implementou-se a Pesquisa temática.

Criámos três Casos, que consideramos potencialmente portadores de situações verosímeis, eleitas como fundamentais aos objectivos do módulo de arquitectura de computadores: "Compra de computador pessoal", "Actualização de equipamento informático" e "Problemas do dia-a-dia".

Cada Caso foi dividido em extractos mais pequenos, designados por Mini-casos, tendo em conta que estes devem ser suficientemente pequenos para permitirem uma leitura rápida e suficientemente ricos para serem perspectivados de acordo com os diversos Temas. Os títulos dos Casos e dos Mini-casos devem ser sugestivos, mas não demasiado longos, como se pode verificar no quadro 1.

Quadro 1- Lista dos casos e respectivos mini-casos

Casos	Mini-Casos
Compra de computador pessoal	Compra de computador
	Compra de impressora
	Compra de scáner
Actualização de equipamento informático	Actualização de computador
	Substituição de impressora
Problemas do dia-a-dia	Problemas com o rato
	Problemas no arranque
	Problemas de funcionamento

Na tabela 1, a seguir, representamos os componentes do processo de desconstrução segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. Para cada Mini-caso, foram indicados os Temas que se lhe aplicavam redigindo-se os Comentários temáticos, havendo também a necessidade de contextualizar o sujeito na informação apresentada no Mini-caso (Contexto) e de lhe indicar o modo mais correcto de proceder perante determinadas situações (Modo de proceder).

Tabela 1 - Componentes do processo de desconstrução segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva

Casos	Mini-Casos	Contexto	Modo de Proceder	Comentários Temáticos
Compra de computador pessoal	3	2	0	12
Actualização de equipamento informático	2	1	0	10
Problemas do dia-a-dia	3	2	3	8

Através do Contexto fornecem-se explicações adicionais para uma melhor compreensão do Caso e, em particular, do Mini-caso. Por exemplo, no Mini-caso "Compra de computador" do Caso "Compra de computador pessoal", apresenta-se a descrição do jogo *Unreal Tournament 2*, explica-se a certificação ISO no Mini-caso "Substituição de impressora" do Caso "Actualização de equipamento informático" e indica-se o significado dos beeps no arranque do computador no Mini-caso "Problemas de arranque" do Caso "Problemas do dia-a-dia".

Através do Modo de proceder é indicada aos utilizadores a forma mais correcta de proceder perante as situações apresentadas no caso "Problemas do dia-a-dia".

Para se seleccionar os temas, teve-se em conta os objectivos do módulo de arquitectura de computadores, a estruturação dos conteúdos da primeira parte do hiperdocumento e os conselhos de especialistas das áreas da Teoria da Flexibilidade Cognitiva e da arquitectura de computadores.

Com base nestes pressupostos, seleccionaram-se oito Temas, que correspondem às secções do nível de iniciação: Placa mãe, Barramentos, Interfaces, UCP, Memória, Placas de expansão, Dispositivos de entrada e saída e Caixa.

A selecção destes Temas permite percorrer as principais áreas do módulo de arquitectura de computadores, facultando ao utilizador uma compreensão mais enriquecida dos conteúdos deste módulo. Tal como recomendam os mentores da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (Spiro e Jehng, 1990), os Temas também se sobrepõem ligeiramente entre si, uma vez que estão relacionados.

Os Comentários temáticos foram revistos por especialistas da área, havendo alguns que não geraram um consenso total, algo que já esperávamos, dada a complexidade e pouca estruturação do domínio de estudo.

A selecção das Travessias temáticas não se revelou uma tarefa fácil. Escolhemos os Temas que julgamos facultar ao utilizador uma compreensão mais profunda do domínio em questão e que melhor o preparam para transferir o conhecimento para novas situações.

Foram propostas cinco Travessias temáticas que evidenciam um ou dois Temas: "Capacidade de memória", "Expansão dos recursos do sistema", "Formatos da placa mãe", "Utilização das portas na ligação de dispositivos" e "Resolução dos dispositivos" (quadro 2).

Quadro 2 - Lista das Travessias temáticas, respectivos Temas e Mini-casos

Travessias Temáticas	Tema(s)	Mini-casos
Capacidade de memória	Memória	Compra de computador Actualização de computador Compra de impressora Substituição de impressora
Expansão dos recursos do sistema	Placas de Expansão	Compra de computador Actualização de computador
Formatos da placa mãe	Placa Mãe Caixa	Compra de computador Actualização de computador
Utilização das portas na ligação de dispositivos	Interfaces Dispositivos de Entrada e Saída	Compra de computador Actualização de computador Compra de impressora Substituição de impressora Compra de scanner Problemas com o rato Problemas no arranque
Resolução dos dispositivos	Dispositivos de Entrada e Saída	Compra de impressora Substituição de impressora Compra de scanner

Após a definição dos elementos imprescindíveis aos princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, procedemos à implementação do nível avançado.

O hiperdocumento

Numa época em que se multiplicam os ambientes facilitadores de aprendizagem assistida por computador, é fundamental que a sua selecção e *design* sejam apropriados à situação, disso dependendo o (in)sucesso da aprendizagem (cf. Moreira, 1996).

Desta forma, apostou-se num *design* sóbrio que fosse adequado a alunos do ensino superior e aos conteúdos do módulo de arquitectura de computadores. Procurou-se criar uma hierarquia visual consistente que privilegiasse a compreensão da informação, assim como páginas equilibradas que favorecessem a percepção visual.

O hiperdocumento é constituído por dois níveis: o nível de iniciação e o nível avançado. No nível de iniciação são apresentados os conteúdos do módulo de arquitectura de computadores, enquanto que no nível avançado o utilizador depara com situações complexas que são analisadas segundo determinadas perspectivas ou temas (relacionados com a arquitectura de computadores), facultando uma compreensão mais profunda dos conteúdos. Este último é o nível em que são aplicados os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva e que se coaduna com os dois últimos objectivos do módulo.

A exploração do hiperdocumento tem início na página de entrada que permite o acesso a todos os elementos do documento. Esta página é constituída pelo título da aplicação no topo, pelo menu principal ao centro e pela barra auxiliar na base da página (figura 1).

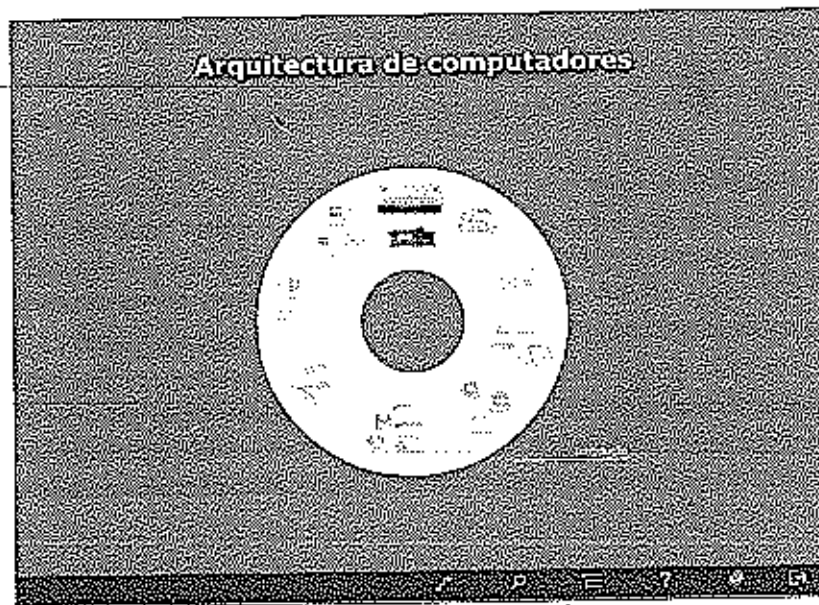


Figura 1 - Página de entrada

O menu principal apresenta a forma de CD-ROM, na qual se encontram distribuídos nove grupos de elementos, cada um representando uma das secções de conteúdos do nível de iniciação. Estes nove grupos são constituídos por fotografias (com o efeito marca de água), que tentam ser o mais representativas possível dos conteúdos da secção.

Quando o utilizador desloca o cursor por cima de um dos grupos, as fotografias passam a ser vistas com as suas cores reais (desaparecendo o efeito de marca de água), o tamanho dos elementos aumenta ligeiramente e junto ao canto inferior direito do CD-ROM — menu principal — aparece uma legenda com o título da secção. Para entrar na secção basta clicar no grupo respectivo de fotografias.

A barra auxiliar, situada na parte inferior, permite aceder ao nível Avançado, à Pesquisa, ao Índice, à Ajuda, à Autoria e à opção Sair. Embora os ícones tivessem sido criados de forma a serem o mais representativos possível das suas funções, foi também criada uma legenda, disponibilizada à passagem do cursor, para tentar evitar qualquer interpretação errada.

Tendo em conta a menor utilização das páginas Autoria e Sair, ambas só são acessíveis a partir da página inicial. A página de Autoria tenta imitar o genérico de um filme, onde o nome do autor, dos orientadores e das pessoas que ajudaram a desenvolver o hiperdocumento se desloca lentamente ao longo do ecrã. Ao mesmo tempo é reproduzida uma música, criada para o efeito, que procura tornar a página mais agradável. Se o utilizador não desejar ouvi-la pode facilmente interrompê-la, utilizando o botão "desligar som".

A opção Sair permite ao utilizador abandonar o hiperdocumento. Como se trata de uma acção radical, é solicitada a sua confirmação. Se o utilizador confirmar a sua acção, a aplicação será encerrada; se optar por a cancelar, regressará ao menu principal.

Na página de saída, são sugeridos alguns endereços electrónicos (URLs — *Universal Resource Locators*) relacionados com a arquitectura de computadores, que o utilizador poderá consultar para aprofundar o seu estudo. São também indicados o nome e o contacto do autor, dos orientadores e das pessoas que apoiaram o autor na concepção e desenvolvimento do hiperdocumento.

O nível de iniciação

No nível de iniciação encontram-se os conteúdos das secções, assim como um Índice de conteúdos e um Motor de pesquisa para auxiliar na navegação da informação, bem assim como uma secção de ajuda para aumentar a inteligibilidade do hiperdocumento.

Os conteúdos foram organizados em nove secções: Introdução, Placa Mãe, Barramentos, Interfaces, UCP, Memória, Placas de Expansão, Dispositivos de E/S e "Caixa. Esta organização foi feita com base na matéria leccionada no módulo de arquitectura de computadores. Todavia, estamos cientes que esta organização não é totalmente consensual, facto que se deve ao forte inter-relacionamento entre os conteúdos.

Página inicial de cada secção

Quando o utilizador entra numa das nove secções apresentadas no menu principal surge a página inicial dessa secção onde são descritos os

conteúdos que ela retrata. Para facilitar a organização da informação optou-se pela utilização de três *frames*, conforme a figura 2.

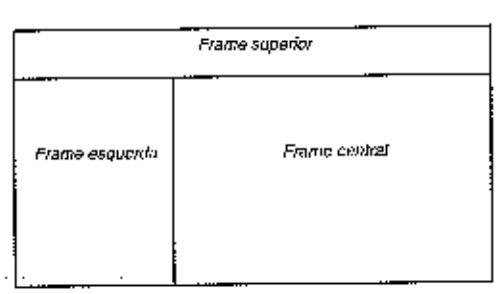


Figura 2 - Estrutura das páginas do hiperdocumento

Na *frame superior* encontra-se o menu principal, a barra auxiliar e a indicação da data actual. O menu principal permite o acesso às nove secções de conteúdos do hiperdocumento e é constituído por ícones que reproduzem uma pequena animação quando o utilizador desloca o cursor por cima destes. Esta animação, para além de evidenciar o ícone activo, pretende tornar o hiperdocumento mais atractivo e motivante.

A barra auxiliar, para além do título do hiperdocumento, apresenta ligações para o nível avançado, pesquisar, índice, ajuda e início (figura 3). Em vez da inclusão dos ícones que permitem o acesso à autoria e ao sair optou-se por criar o ícone início que permite o regresso à página de entrada. O facto da barra auxiliar ter mudado de local em relação à página de entrada (cf. figura 1) e dos ícones serem ligeiramente menores, ajuda a evidenciar essas alterações.

Na *frame esquerda* encontra-se o título da secção seleccionada e os capítulos e sub-capítulos dessa secção. Para explorar um capítulo ou sub-capítulo, o utilizador deve começar por seleccioná-lo, fazendo clique sobre ele.

A *frame central* é constituída pelo título da secção, pela informação acerca da secção e pelo "Consultar também", delimitados por duas barras horizontais, e pelas "Referências", conforme se pode observar na figura 3.

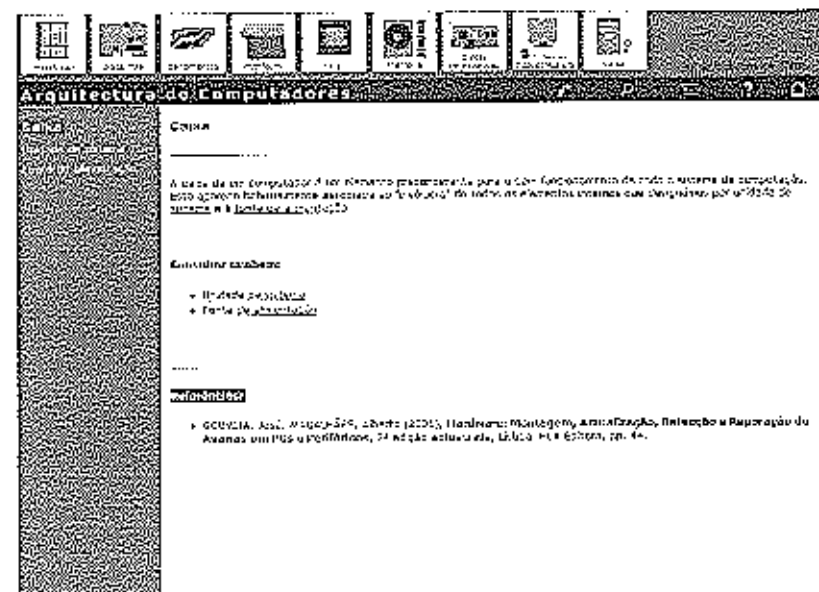


Figura 3 - Página inicial da secção Caixa

No "Consultar também" é disponibilizada uma lista de hiperligações internas para assuntos relacionados com aquela secção, favorecendo uma melhor compreensão do assunto. Nas "Referências" são apresentadas as referências bibliográficas que serviram de base à construção dos textos e que o utilizador pode usar para explorar mais os assuntos.

Pesquisar

A página Pesquisar é constituída por uma caixa de texto onde são inseridas as palavras a pesquisar, pelo botão "pesquisar" que permite iniciar a pesquisa, e por uma breve descrição de como deve ser utilizado o serviço de pesquisa (figura 4).

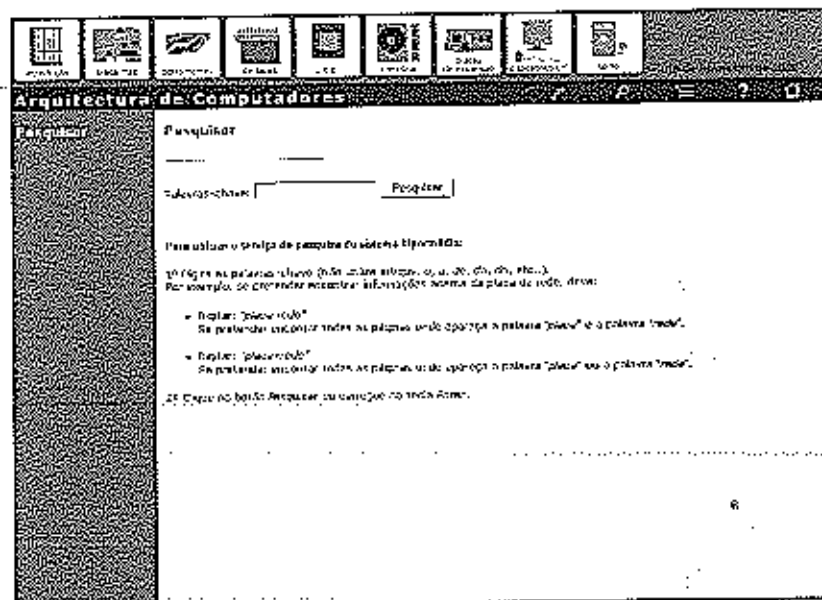


Figura 4 - Página Pesquisar

Após a execução da pesquisa, surge no ecrã uma nova página com as páginas encontradas. Esta página, para além de apresentar os resultados da pesquisa, exhibe no topo uma breve descrição da pesquisa e, no final da página, um botão que permite efectuar uma nova pesquisa.

Os resultados da pesquisa são ordenadas pela taxa de coincidência. Isto é, as páginas que obedecem a um maior número de palavras aparecem simultaneamente. Por exemplo, se fizermos uma pesquisa sobre "ucp+pentium", as páginas que obedecem às duas palavras são as primeiras a aparecer (taxa de coincidência: 100%), enquanto que as páginas que obedecem só a uma palavra aparecem depois (taxa de coincidência: 50%). Cada resultado da pesquisa está numerado e, para além do título da página, apresenta uma hiperligação para a mesma, o nome do ficheiro e, como referimos, a taxa de coincidência.

Índice

O Índice é um mecanismo de auxílio à navegação no conteúdo que permite aos utilizadores compreenderem facilmente como a informação está organizada. No Índice são apresentadas as nove secções do hiperdocumento e os itens em que se subdividem, possibilitando um rápido acesso aos respectivos conteúdos, já que se apresentam sob a forma de hiperligações.

Para uma melhor apresentação da informação foi utilizada uma lista numérica e para distinguir mais facilmente os níveis hierárquicos, fez-se uso da indentação.

Ajuda

A Ajuda encontra-se dividida em três secções: "Navegação", "Perguntas frequentes" e "Acerca do sistema". Na "Navegação" é explicado o funcionamento da navegação no hiperdocumento. Na secção "Perguntas frequentes" encontram-se as respostas às possíveis perguntas sobre o hiperdocumento. Finalmente, na opção "Acerca do sistema" encontram-se informações acerca de quem concebeu o hiperdocumento e dos seus objectivos.

O nível avançado

A estrutura do nível avançado encontra-se assente em sete secções: Casos, Travessias temáticas, Pesquisa, Tabela de conteúdos, Temas, Referências e Ajuda. Geralmente, a descrição geral dos Temas surge em primeiro lugar, mas como neste hiperdocumento no nível de iniciação os alunos estudam os Temas, optámos por dar ênfase aos Casos para se iniciar o processo de desconstrução.

Este nível preserva as mesmas cores, os mesmos tipos de letra e a mesma estrutura organizacional do nível de iniciação do hiperdocumento.

Casos

A secção Casos apresenta a lista de Casos referida no quadro 1 e é carregada automaticamente sempre que o utilizador entra no nível avançado.

A estrutura das páginas desta secção é ligeiramente diferente do resto do hiperdocumento, uma vez que a *frame central* se encontra dividida em duas *frames* (uma *frame central superior* e uma *frame central inferior*), cuja dimensão pode ser ajustada pelo utilizador (figura 5). Esta situação sucede também na secção Travessias temáticas.

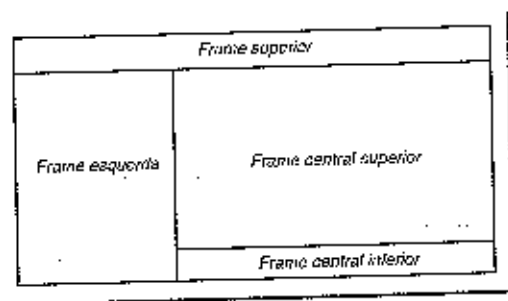


Figura 5 - Estrutura das páginas de Casos e Travessias temáticas

Para explorar um Caso, o utilizador deve começar por seleccioná-lo na *frame esquerda*, clicando sobre ele. Por ser uma hiperligação, mudará automaticamente para a cor laranja (hiperligação activa), ao mesmo tempo que surge na *frame central superior* o primeiro Mini-caso do Caso seleccionado.

No topo da página aparece como ante título a designação do Caso e como título a designação do Mini-caso (figura 6). Abaixo destes, o utilizador depara-se com uma barra de navegação que lhe permite percorrer todos os Mini-casos do caso seleccionado. Só depois é apresentado o texto do Mini-caso, cujos parágrafos são separados por um espaçamento para facilitar a sua leitura. No final da página da *frame central superior* é exibida uma lista de hiperligações para os Comentários temáticos e, em alguns casos, informação sobre o Contexto do Mini-caso e uma hiperligação para o Modo de proceder (figura 6).

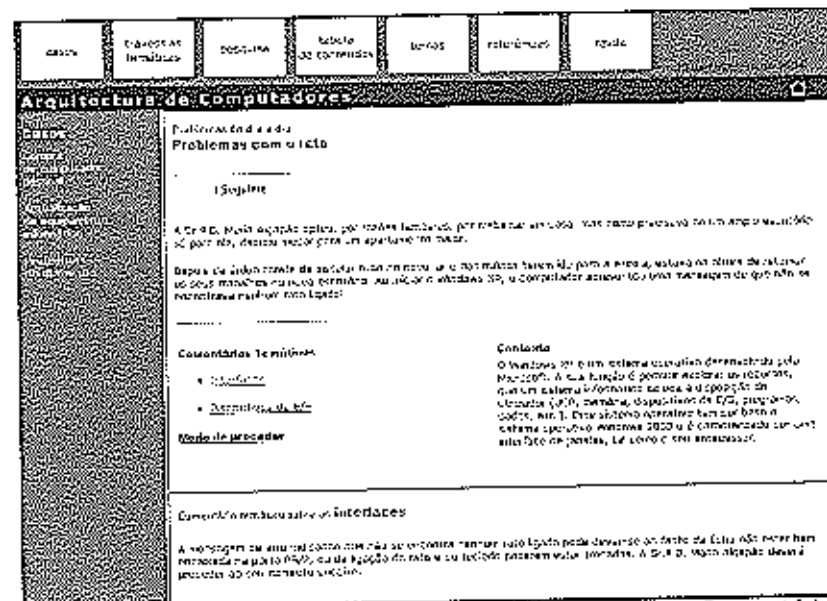


Figura 6 - Mini-caso com Contexto e hiperligações para os Comentários temáticos e Modo de proceder

Se o utilizador clicar num dos Comentários temáticos ou no Modo de proceder, surge na *frame central inferior* o referido Comentário ou informação sobre o Modo de proceder. O facto da dimensão das *frames* poder ser ajustada pelo utilizador facilita a leitura dos diversos elementos: Mini-caso, Contexto, Comentários temáticos e Modo do proceder. Desta forma, o utilizador não deixa de ter acesso ao *mini-caso* e não está a mais de uma ligação do foco de instrução, o que evita que este se perca (Spiro e Jehng, 1990).

Os Comentários temáticos e o Modo de proceder apresentam o título a negrito. Nos primeiros, o nome do Tema aparece com um tamanho de letra superior ao da expressão Comentário temático, para que este seja facilmente identificado pelo utilizador (cf. figura 6). Nos Comentários temáticos surgem também diversas imagens com o intuito de facilitar a compreensão do Mini-caso.

Tentou-se que os Mini-casos não fossem muito longos, sem que isso afectasse a sua riqueza. Existem, no entanto, alguns Mini-casos que são precedidos por um parágrafo entre parêntesis recto que faz a ligação do Mini-

caso anterior com o Mini-caso apresentado. Esta situação é necessária já que existem Mini-casos que se encontram tão relacionados que o utilizador não entenderia o Mini-caso que está a ler se não tivesse presente o que aconteceu no Mini-caso anterior.

Para que a aprendizagem tenha sucesso, o utilizador deve começar por ler atentamente o Mini-caso e, antes de desconstruí-lo através dos Comentários temáticos, deve ler o Contexto. Este, por vezes, é imprescindível para se poder perceber componentes do Mini-caso. Em alguns Mini-casos deverá também ler o Modo de proceder (cf tabela 1).

Travessias temáticas

A secção Travessias temáticas apresenta as travessias referidas no quadro 2. A estrutura das páginas desta secção é igual à estrutura das páginas da secção Casos, excepção feita à primeira página de cada travessia. Esta não apresenta a *frame central* dividida em duas, uma vez que a sua função é disponibilizar a lista de Mini-casos que constitui a *travessia*.

A sequência em que os Mini-casos são apresentados não tem a ver com a sua sequência nos Casos, devendo antes ser agrupados de modo a que a sua sequência faça mais sentido, como refere Carvalho (1999). Se o utilizador não pretender seguir a ordem definida pode clicar no Mini-caso que deseja ler.

Os Mini-casos apresentam várias passagens a negrito para despertar a atenção do utilizador para expressões relacionadas com o *tema* ou *temas* evidenciados pela travessia temática. Os Comentários temáticos disponibilizados estão apenas relacionados com o *tema* ou *temas* da travessia temática.

Pesquisa temática

A Pesquisa temática permite ao utilizador efectuar uma pesquisa combinando Casos e Temas que lhe suscitem interesse. Para efectuar uma pesquisa, o utilizador deve começar por seleccionar os Casos e os Temas. Seguidamente, deve premir o botão "pesquisar" para obter os resultados, que surgirão no final da página juntamente com a indicação dos Casos e Temas seleccionados.

Por exemplo, se fizermos uma pesquisa sobre o Tema "Placas de Expansão" nos Casos "Compra de Computador Pessoal", "Actualização de equipamento informático" e "Problemas do dia-a-dia", no final da página surge uma lista com os Mini-casos dos Casos seleccionados onde este Tema se aplica (cf. figura 7).

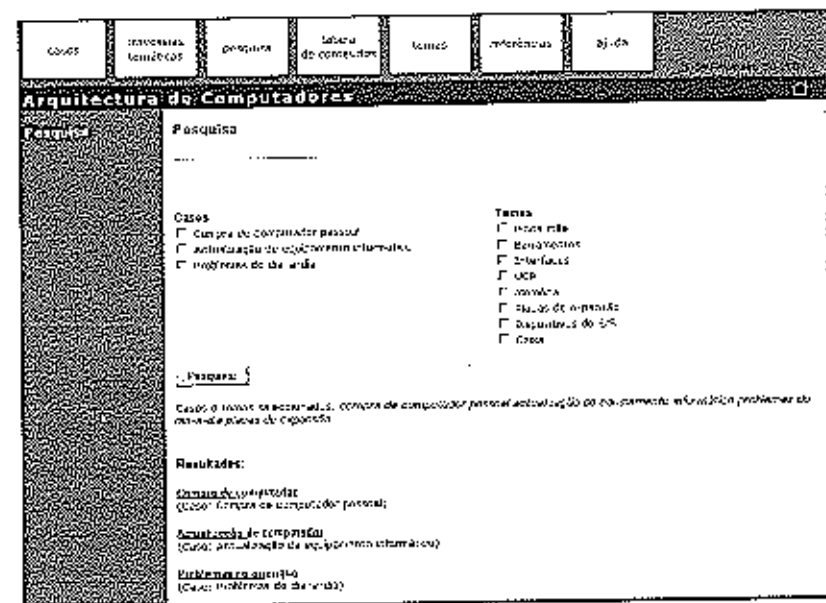


Figura 7 - Pesquisa temática

Pode-se considerar uma travessia temática, em que a pesquisa é determinada pelo próprio utilizador, em vez dos percursos serem definidos pelos autores do hiperdocumento.

Tabela de conteúdos

A Tabela de conteúdos disponibiliza ao utilizador a lista de todos os Casos e respectivos Mini-casos, indicando os Temas que lhes são aplicáveis. Os nomes dos Mini-casos são interactivos, facultando, por isso, a ligação aos mesmos se o utilizador o pretender.

Temas

A secção Temas apresenta uma descrição geral dos oito Temas. Optou-se por uma descrição sucinta dado que já existe um conhecimento dos Temas assimilado no nível de inciao do hiperdocumento.

Referências

A secção Referências apresenta um conjunto de referências bibliográficas que permitirão aprofundar o estudo de cada um dos oito Temas apresentados.

Ajuda

Por fim, a Ajuda fornece uma breve descrição dos elementos que constituem o nível avançado, ajudando o utilizador a compreender melhor o seu funcionamento.

Avaliação do hiperdocumento

Antes de um hiperdocumento ser utilizado  necessário avaliar a sua usabilidade, nomeadamente, a sua facilidade de utilização (orientação e navegação), a sua eficiência, a agradabilidade da sua interface e a facilidade de lembrar (Nielsen, 1995).

Para proceder a esta avaliação, optámos por recorrer a especialistas e a utilizadores com as características do público-alvo. Estes dois tipos de avaliadores realizam avaliações que são complementares, conseguindo encontrar conjuntos de problemas de usabilidade bastantes distintos (Nielsen, 1993).

Através da avaliação com especialistas pretendemos identificar o maior número de problemas com referência aos princípios de usabilidade que não foram respeitados — as heurísticas — e, por conseguinte, executar as correcções necessárias. Com os testes com utilizadores procurámos detectar possíveis dificuldades de navegação e obter as reacções dos mesmos ao documento.

A avaliação heurística foi realizada três vezes ao longo do processo de concepção da interface. A primeira avaliação foi realizada na fase inicial de desenvolvimento para definir a componente gráfica; a segunda avaliação foi realizada na fase avançada de desenvolvimento; e a terceira avaliação foi realizada na fase terminal.

Os testes com utilizadores foram realizados na fase final, depois do hiperdocumento ter sido redesenhado tendo em conta a avaliação heurística.

Antes dos testes com utilizadores realizou-se um estudo piloto para verificar a clareza das instruções, estimar o tempo que os sujeitos demoram a realizar as tarefas e a responder a todos os instrumentos, para deste modo se estimar o tempo necessário para realizar o estudo.

Instrumentos utilizados

Na avaliação heurística foi utilizado um questionário que designámos por questionário de avaliação heurística.

Para a construção deste questionário basemo-nos nas dez heurísticas definidas por Nielsen (1994), cada uma delas contendo várias sub-heurísticas consideradas pertinentes para a avaliação deste hiperdocumento, representadas na tabela 2.

Tabela 2 - Heurísticas utilizadas no questionário de avaliação

#	Heurística	Sub-heurísticas
1	Visibilidade das funcionalidades do sistema	7
2	Reflexo de convenções no sistema	6
3	Liberdade e controlo dos utilizadores	3
4	Consistência e normas	10
5	Prevenção de erros	12
6	Reconhecimento em vez de recordação	4
7	Flexibilidade e eficiência na utilização	6
8	Desenho esttico e múltipla lista	14
9	Ajudar os utilizadores a reconhecer, diagnosticar e a recuperar de erros	3
10	Documentação e ajuda	5

Cada especialista é solicitado a indicar as sub-heurísticas que não estão a ser respeitadas, descrevendo o problema. Na descrição do problema, para além de um relato completo do mesmo, o especialista pode apresentar soluções para o resolver. , também, permitido ao especialista apresentar novas sub-heurísticas consideradas relevantes para a avaliação do hiperdocumento.

Nos testes com utilizadores utilizou-se uma ficha de identificação, uma lista de questões, um questionário sobre os ícones, um questionário de opinião sobre o hiperdocumento e um questionário sobre o nível avançado, cujos objectivos vão ser explicitados de seguida.

A ficha de identificação teve por objectivo caracterizar os sujeitos que constituem a amostra relativamente ao sexo, à idade e à sua familiaridade e experiência com o computador, com a Internet e com os suportes multimédia mais populares: CD-ROMs e DVD-ROMs.

Para avaliar a usabilidade do hiperdocumento concebeu-se uma lista de questões sobre os conteúdos do hiperdocumento estruturada em duas partes, grupo I e grupo II, sendo a primeira para o nível de iniciação e a segunda para o nível avançado. O grupo I é constituído por nove questões, cujo objectivo é testar a facilidade do utilizador em localizar a informação e orientar-se no documento. O meio como eles o fazem (recorrendo aos menus, ao índice ou pesquisa) revela a preferência dos sujeitos e a forma como pesquisam a informação. Para evitar que os sujeitos respondam sem consultar o hiperdocumento, optámos por lhes pedir que respondessem num documento do *Microsoft Word* incentivando-os a utilizar a função "copiar/colar". As questões deste grupo abrangem todas as secções do hiperdocumento obrigando o utilizador a um elevado nível de interacção com o mesmo. O grupo II da lista de questões é constituído por quatro questões e visa verificar a compreensão alcançada da aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva à arquitectura de computadores. Por esse motivo, só recebiam o grupo II depois de terem explorado o nível avançado, podendo, no entanto, recorrer às anotações que retiraram do hiperdocumento. Este instrumento foi validado por peritos da área e a clareza das questões foi analisada no estudo piloto, não tendo sido assinaladas quaisquer incompreensões.

O questionário sobre os ícones, realizado após os sujeitos terem explorado o hiperdocumento e respondido à lista de questões, teve por função verificar se o hiperdocumento é fácil de lembrar (Nielsen, 1993). Nele constam vários ícones do hiperdocumento, sendo pedido aos sujeitos que identifiquem a sua função. Este questionário foi validado por especialistas da área e preenchido no estudo piloto, não tendo havido qualquer dificuldade no seu preenchimento ou compreensão.

Através do questionário de opinião pretendeu-se registar a posição dos sujeitos relativamente a diversas características do hiperdocumento. Optámos

pela utilização de uma escala de diferencial semântico com valores de 1 a 7 (Nielsen, 1993; LaLomia e Sidowski, 1990). Esta escala utiliza dois termos antagónicos e os sujeitos são solicitados a escolher a posição, relativamente aos dois termos, que mais se adequa ao hiperdocumento. O número 1 indica o valor mais elevado positivo e o número 7 o valor mais elevado negativo. Neste questionário pudemos obter a opinião dos sujeitos relativamente aos conteúdos, estrutura, navegação, linguagem, ícones, cores, animações, imagens, tipos de letra, ajuda, índice e motor de pesquisa. Este questionário foi validado por especialistas da área e a clareza e adequação das questões foi verificada no estudo piloto. Com base nos comentários recebidos foram realizadas algumas alterações.

Para obter a opinião dos alunos relativamente ao nível avançado do hiperdocumento utilizou-se o questionário sobre os componentes do nível avançado. Este instrumento inquiri sobre a opinião dos sujeitos relativamente ao papel dos Comentários temáticos na compreensão das situações (Minicases) em análise e sobre se consideram que as Travessias temáticas fornecem alguma mais valia na aprendizagem, solicitando-se aos sujeitos que justificassem a sua opinião. A validação de conteúdo deste questionário foi feita por especialistas da área e a clareza e adequação das questões foi analisada no estudo piloto, não se tendo verificado qualquer incompreensão.

Foi concebida uma grelha de observação para ser preenchida pelos observadores durante o estudo para anotar as reacções dos sujeitos e eventuais erros ou grialhas que eles viessem a encontrar.

Procedeu-se, também, ao registo automático de percursos para se indagar do meio utilizado pelos sujeitos para localizar a informação. Para registar automaticamente os percursos, o hiperdocumento foi colocado num servidor com o sistema operativo *Windows 2000* e com o software *Internet Information Server*.

Solicitou-se aos sujeitos permissão para utilizar e analisar o registo automático de percursos, tendo-se criado uma declaração para estes assinarem, caso concordassem.

Recolha de dados

Os dados da avaliação heurística foram recolhidos pelo investigador nos dias 23 de Outubro de 2001, 7 de Janeiro de 2002 e 18 de Março de 2002 através do questionário de avaliação heurística.

Os dados dos testes com utilizadores foram recolhidos pelo investigador e por dois observadores nas duas sessões de testes com utilizadores, realizadas nos dias 8 e 9 de Maio de 2002, através da ficha de identificação, lista de questões, questionário sobre os ícones, questionário de opinião, questionário sobre o nível avançado, grelha de observação, registo de percursos e permissão para usar o registo dos percursos.

Todos os dados recolhidos são individuais e por escrito, excepto o registo automático dos percursos e a grelha de observação.

Embora se tivesse estimado o tempo de resposta para cada instrumento, respeitou-se o ritmo individual de cada utilizador e especialista.

Caracterização da amostra

Os especialistas

Foram utilizados 3 especialistas em cada sessão de avaliação heurística. Os especialistas escolhidos são indivíduos com experiência na concepção e avaliação de hiperdocumentos, assim como no campo educacional, sendo dois deles docentes do ensino superior. Dois dos especialistas são do sexo masculino e um é do sexo feminino. No que respeita à idade, ela oscila entre os 29 e os 40 anos.

Os três especialistas têm formação superior, dois na área de informática e um na área do *design* da comunicação e a experiência profissional na concepção e avaliação de hiperdocumentos varia entre os 5 e os 7 anos.

Os utilizadores

O grupo de utilizadores é constituído por alunos voluntários, que já tinham feito o módulo de arquitectura de computadores. Deste modo, os sujeitos conhecem o conteúdo e poderão dar a sua opinião sobre a estrutura e representação do mesmo.

Os sujeitos da amostra são predominantemente femininos (78,3%) e no que respeita à idade constatámos que a moda se situa nos 19 anos, que é geralmente a idade dos alunos do primeiro ano do ensino superior. A idade mínima situa-se nos 18 anos, a idade máxima situa-se nos 26 anos e a média é aproximadamente de 21 anos.

Relativamente à familiaridade com o computador verifica-se que cerca de dois terços dos sujeitos (65,3%) começaram a usar o computador no ensino secundário e mais de um quarto dos sujeitos (26,1%) começou a utilizá-lo no ensino preparatório. A excepção vai para dois sujeitos, um que começou a usar o computador no trabalho e outro que começou a usá-lo apenas no ensino superior.

No que respeita à utilização do computador, mais de metade dos sujeitos (52,2%) utilizam-no diariamente e 47,8% semanalmente. Todos os sujeitos utilizam a plataforma Windows, pelo que estarão familiarizados com a plataforma onde vão trabalhar.

No que concerne à familiaridade com documentos interactivos constata-se que todos os alunos já acederam à Internet (tabela 3). Verificamos que 47,8% dos sujeitos acedem semanalmente à Internet, seguindo-se, com igual percentagem (26,1%), os sujeitos que acedem diariamente e esporadicamente.

No que respeita aos CD-ROMs multimédia existem 26,1% dos sujeitos que os exploram frequentemente, enquanto 52,2% os exploram às vezes e 21,7% nunca exploraram nenhum. Os DVD-ROMs multimédia, suportes mais recentes, ainda não são tão explorados como os CD-ROMs. Apenas 4,3% dos sujeitos os exploram frequentemente, enquanto 52,2% os exploram às vezes e 43,5% nunca exploraram nenhum (tabela 3).

Tabela 3 - Exploração de documentos interactivos em diversos suportes tecnológicos (n=23)

Tecnologias	Exploração	f	%
CD-ROM multimédia	Frequentemente	6	26,1
	Às vezes	12	52,2
	Não	5	21,7
DVD-ROM multimédia	Frequentemente	1	4,3
	Às vezes	12	52,2
	Não	10	43,5
Acesso à Internet	Diariamente	6	26,1
	Semanalmente	11	47,8
	Esporadicamente	6	26,1
	Raramente	0	0,0
	Não	0	0,0

Todos os sujeitos indicaram utilizar o programa de navegação (*browser*) *Internet Explorer* para navegar na *Web*, o que não colocará entrave à exploração do nosso hiperdocumento, que está optimizado para trabalhar sobre ele.

Apresentação e análise de dados

Passamos a apresentar os dados recolhidos nos testes com especialistas e com utilizadores e a respectiva análise em função dos objectivos propostos.

Avaliação heurística

Através da avaliação heurística pudemos corrigir diversos problemas e obter várias sugestões para melhorar a usabilidade do hiperdocumento antes deste ser testado pelos utilizadores. Na primeira avaliação foram encontrados problemas em seis heurísticas (visibilidade das funcionalidades do sistema, reflexo de convenções no sistema, consistência e normas, prevenção de erros, desenho estético e minimalista, documentação e ajuda), enquanto que na segunda avaliação verificaram-se problemas em quatro heurísticas (reflexo de convenções no sistema, liberdade e controlo dos utilizadores, prevenção de erros e desenho estético e minimalista) e na última avaliação foram detectados problemas em três heurísticas (reflexo de convenções no sistema, prevenção de erros e desenho estético e minimalista), que foram rectificadas em conformidade com as sugestões propostas.

Localização da Informação

As questões do grupo I visavam avaliar a facilidade ou dificuldade dos sujeitos em encontrar a informação no hiperdocumento. Obtivemos 94,2% de respostas correctas, 5,3% de respostas erradas e apenas 0,5% de respostas incompletas, como se pode verificar na tabela 4. Estes resultados indicam a facilidade dos sujeitos em encontrar a informação no hiperdocumento.

Tabela 4 - Respostas dos sujeitos ao grupo I (n=23)

Questão	Respostas correctas		Respostas incompletas		Resposta incorrectas	
	f	%	f	%	f	%
1	23	100,0	0	0,0	0	0,0
2	23	100,0	0	0,0	0	0,0
3	23	100,0	0	0,0	0	0,0
4	21	91,3	0	0,0	2	8,7
5	22	95,7	0	0,0	1	4,3
6	16	69,6	0	0,0	7	30,4
7	23	100,0	0	0,0	0	0,0
8	23	100,0	0	0,0	0	0,0
9	21	91,4	1	4,3	1	4,3
Total	195	94,2	1	0,5	11	5,3

Através de uma análise do registo dos percursos efectuados pelos sujeitos verificámos quais os meios que estes utilizaram para localizar a informação.

Na tabela 5 é apresentado o meio de interacção que lhes facultou responder a cada questão. Constatamos que os sujeitos utilizaram os menus para responder a 56% das questões, o motor de pesquisa para responderem a 42,5% e o índice para responderem a 1,5% das questões.

Tabela 5 - Meio utilizado na localização da informação (n=23)

Questão	Menus		Motor de Pesquisa		Índice	
	f	%	f	%	f	%
1	8	34,8	15	65,2	0	0,0
2	16	69,6	5	21,7	2	8,7
3	17	73,9	6	26,1	0	0,0
4	4	17,4	19	82,6	0	0,0
5	22	95,7	1	4,3	0	0,0
6	11	47,8	12	52,2	0	0,0
7	6	26,1	17	73,9	0	0,0
8	12	52,2	11	47,8	0	0,0
9	20	87,0	2	8,7	1	4,3
Total	116	56,0	88	42,5	3	1,5

Apesar destes resultados evidenciarem o meio que os sujeitos utilizaram para localizarem as respostas às questões, em 37,7% das respostas os sujeitos testaram mais que um meio para localizar a informação.

Parece-nos que a forma como os conteúdos estavam estruturados e a fácil navegação no hiperdocumento facilitaram a localização da informação, nomeadamente quando os sujeitos já têm algum conhecimento acerca dela. O índice foi quase sempre utilizado quando os sujeitos não conseguiram localizar a informação através de um dos outros meios.

Teste de conhecimentos sobre o nível avançado

O grupo II foi realizado depois dos alunos terem acabado de percorrer o nível avançado. Este grupo foi cotado de zero a vinte valores, estando os resultados na tabela 6.

Tabela 6 - Resultados do grupo II (n=23)

Resultados do Grupo II (Teste de Conhecimentos)	
Nota Máxima	16,0
Nota Mínima	8,6
Moda	12,5
Média	13,2

Como podemos verificar na tabela 6, a média dos resultados obtidos é 13,2 valores, sendo a nota máxima 16 valores e a nota mínima 8,6 valores. A moda situa-se nos 12,5 valores. Dos 23 sujeitos, 20 (87%) obtiveram nota positiva, apesar da complexidade das questões. Estes resultados parecem apontar para a adequação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva à arquitectura de computadores. No entanto, será necessário realizar um estudo em que os alunos possam explorar livremente o hiperdocumento e aprender ao seu ritmo.

Identificação dos ícones

Os sujeitos identificaram a totalidade dos ícones, excepto um sujeito que para os ícones "início" e "sair" indicou sair.

Tabela 7 - Indicação da função correcta dos ícones (n=23)

Ícone	f	%
Ajuda	23	100,0
Autoria	23	100,0
Índice	23	100,0
Início	22	95,7
Nível Avançado	23	100,0
Pesquisar	23	100,0
Sair	23	100,0

A elevada taxa de sucesso em todos os ícones, representada na tabela 7 é um bom indicador de que o sistema é fácil de lembrar.

Opinião sobre o hiperdocumento

Os sujeitos foram convidados a manifestar a sua opinião sobre o hiperdocumento, através de uma escala de diferencial semântico com sete itens. Vamos começar por abordar os conteúdos, para seguidamente passarmos à sua estruturação e navegação, interface, linguagem e ajuda.

Conteúdos

Solicitou-se aos sujeitos que classificassem os conteúdos do hiperdocumento relativamente ao facto de os considerarem desde completos até incompletos.

Na tabela 8 verificamos que os sujeitos consideraram os conteúdos completos, sendo a média 1,3, o valor máximo 1 e o valor mínimo 2.

Tabela 8 - Classificação dos conteúdos (completos-incompletos) do hiperdocumento (n=23)

Diferencial semântico	Completos	Incompletos
Estatística descritiva	← i →	
Média	1,3	
Valor Máximo	1	
Valor Mínimo	2	

Através destes resultados podemos constatar que os sujeitos estão satisfeitos com a abrangência dos conteúdos, achando-os suficientes para realizarem com sucesso o módulo de arquitectura de computadores.

Estrutura dos conteúdos e navegação

Procurámos também saber qual a opinião dos sujeitos acerca da estruturação dos conteúdos, da velocidade de navegação e da utilidade do motor de pesquisa e do índice (tabela 9).

No que respeita à estrutura do hiperdocumento solicitou-se aos sujeitos que a classificassem quanto ao seu grau de complexidade, que poderia oscilar entre simples e complicada. Através da tabela 9 verificamos que os sujeitos consideraram a estrutura do nível de iniciação do hiperdocumento simples, sendo a média 1,1, o valor máximo 1 e o valor mínimo 2.

Tabela 9 - Classificação da estrutura, da velocidade de navegação, da utilidade do motor de pesquisa e do índice (n=23)

Estatística descritiva	Média	Valor Máximo	Valor Mínimo
Itens da escala de Diferencial semântico			
Estrutura (simples - complicada) do nível de iniciação do hiperdocumento	1,1	1	2
Estrutura (simples - complicada) do nível avançado do hiperdocumento	2,2	1	5
Velocidade (rápida - lenta) de navegação	1,2	1	3
Utilidade (útil - inútil) do motor de pesquisa	1,2	1	3
Utilidade (útil - inútil) do índice	1,3	1	4

No que concerne à estrutura do nível avançado, esta já não reúne um consenso tão grande, sendo a média de 2,2, o valor máximo 1 e o valor mínimo 5.

Para saber a opinião dos sujeitos acerca da velocidade da navegação, pediu-se aos mesmos que a classificassem através do diferencial semântico rápido e lento. Verificamos que a navegação foi considerada rápida, sendo a média 1,2, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Solicitou-se também aos sujeitos que classificassem o motor de pesquisa e o índice relativamente à sua utilidade. Constata-se, na tabela 9, que os sujeitos consideraram o motor de pesquisa útil, sendo a média 1,2, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Os sujeitos também consideraram útil o índice, sendo a média 1,3, o valor máximo 1 e o valor mínimo 4.

Em termos gerais, poder-se-á afirmar que os sujeitos ficaram satisfeitos com a estrutura do documento, embora achassem a estruturação dos conteúdos do nível avançado menos simples que a apresentada no nível de iniciação. Consideram a navegação rápida e acham útil a existência do motor de pesquisa e do índice. Podemos, assim, concluir que os sujeitos não têm dificuldade em se orientar, devido à estrutura simples do documento e consideram a navegação rápida, o que é um elemento imprescindível para aprender.

Interface

No que concerne à interface começamos por questionar os sujeitos acerca da sugestibilidade dos ícones do menu principal e da apazibilidade das suas animações. Através da tabela 10 podemos concluir que os sujeitos consideraram os ícones do menu principal sugestivos, sendo a média 1,4, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Tabela 10 - Classificao da interface no que concerne aos ícones, às cores, às imagens, aos tipos de letra e ao seu aspecto global (n=23)

Itens da escala de Diferencial semântico	Estatística descritiva	Média	Valor Máximo	Valor Mínimo
Sugestibilidade (sugestivos – nada sugestivos) dos ícones do menu principal		1,4	1	3
Aprezabilidade (apraziveis – incomodativas) das animao es dos ícones do menu principal		1,4	1	3
Sugestibilidade (sugestivos – nada sugestivos) dos ícones da barra auxiliar		1,2	1	3
Utilidade (teis – inúteis) das imagens utilizadas no texto		1,3	1	3
Aprezabilidade (agradáveis – irritantes) das cores utilizadas no hiperdocumento		1,3	1	4
Legibilidade (fácil – difícil) dos tipos de letra utilizados no hiperdocumento		1,0	1	2
Aspecto (agradável – irritante) global da interface do hiperdocumento		1,4	1	3

Verificamos que os sujeitos também acharam as animao es apreziveis, sendo a média 1,4, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3. O facto destas animao es s surgirem quando o utilizador passa com o ponteiro do rato por cima dos botões ou quando clica nelas, poderá ter contribuído para a sua apreabilidade.

Solicitou-se também aos sujeitos que classificassem os ícones da barra auxiliar quanto à sua sugestibilidade. Os sujeitos consideraram-nos sugestivos, sendo a média 1,2, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

As imagens utilizadas no texto foram classificadas pelos utilizadores quanto à sua utilidade, tendo-se verificado que os sujeitos as consideraram úteis, sendo a média 1,3, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Os sujeitos foram também solicitados a classificar as cores do hiperdocumento, relativamente ao facto de poderem oscilar de agradáveis a irritantes, tendo-as considerado agradáveis, embora haja um sujeito que assinalou que elas não são agradáveis, nem irritantes. A média é 1,3, o valor máximo 1 e o valor mínimo é 4.

No que concerne à legibilidade do tipo de letra, relativamente ao facto de poder oscilar de fácil leitura a difícil leitura, constatamos que os sujeitos consideraram os tipos de letra utilizados de fácil leitura, sendo a média de 1, o valor máximo 1 e o valor mínimo 2.

Solicitou-se, ainda, aos utilizadores que classificassem o aspecto global da interface, relativamente ao facto de poder oscilar de agradável a irritante. Como se pode verificar na tabela 10, os sujeitos consideraram o aspecto global da interface agradável, sendo a média 1,4, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Podemos concluir que a interface agradou aos sujeitos, o que é facilmente comprovado pelas mdias das diversas questões. Apenas há o registar um sujeito que considerou que as cores não eram agradáveis, embora também não as considerasse irritantes.

Linguagem

Solicitou-se aos sujeitos que classificassem a linguagem utilizada, relativamente ao facto de poder oscilar de acessível a inacessível.

Na tabela 11 verificamos que os sujeitos consideraram a linguagem acessível, sendo a média 1,1, o valor máximo 1 e o valor mínimo 2.

Tabela 11 - Classificao da acessibilidade (acessível – inacessível) da linguagem utilizada no hiperdocumento (n=23)

Diferencial semântico	Acessível	Inacessível
Estatística descritiva	1 ←	→ 2
Média		1,1
Valor Máximo		1
Valor Mínimo		2

Podemos concluir que a linguagem utilizada não é um elemento repulsivo, podendo, pelo contrário, a sua acessibilidade promover um maior interesse pelo hiperdocumento e melhor compreensão do contdo.

Ajuda

Solicitou-se igualmente aos sujeitos que classificassem a ajuda quanto à sua utilidade.

Na tabela 12 apuramos que os sujeitos consideram a ajuda útil, sendo a média 1,3, o valor máximo 1 e o valor mínimo 3.

Tabela 12 - Classificação da utilidade (útil – inútil) da ajuda do hiperdocumento (n=23)

Diferencial semântico	Útil	Inútil
Estatística descritiva	1 ←————→	
Média		1,3
Valor Máximo	1	
Valor Mínimo		3

Através destes resultados podemos constatar que os sujeitos consideram a ajuda uma ferramenta útil. Ela é necessária para poder proporcionar uma melhor compreensão ou esclarecimento sobre o funcionamento do sistema.

Opinião sobre a importância dos Comentários temáticos e das Travessias temáticas na aprendizagem

Todos os sujeitos consideram importantes os Comentários temáticos e as Travessias temáticas na aprendizagem. Para os sujeitos, os Comentários temáticos são cruciais pois explicam como cada Tema se aplica aos diferentes Mini-casos facilitando-lhes uma compreensão mais profunda dos mesmos.

- “Os comentários temáticos explicam como cada tema se aplica a cada um dos mini-casos, facilitando a sua compreensão” (02);
- “Facilita a resolução dos mini-casos, explicando como cada tema se aplica a cada um deles” (04);
- “Visto que explicam de uma forma mais clara e concisa como cada tema é aplicado no mini-caso” (05);
- “Os comentários temáticos têm um elevado grau de importância, uma vez que nos ajudam a compreender melhor a situação em análise, bem como, a resolvê-la” (20).

Os sujeitos consideram também as Travessias temáticas decisivas na aprendizagem, uma vez que permitem rever os Mini-casos perspectivados segundo um Tema ou um conjunto de Temas, permitindo-lhes uma melhor compreensão destes.

- “Facilitam rever os casos e conteúdos dos mesmos, perspectivados segundo um tema ou um conjunto de temas” (04);
- “As travessias temáticas permitem-nos uma melhor compreensão dos temas mencionados” (05);
- “Aborda o tema de várias maneiras [em diversos contextos] permitindo uma melhor percepção deste” (07);
- “Ao serem destacadas a negrito certas passagens do texto é-nos mostrada a informação realmente importante sobre o tema em análise o que permite uma melhor aprendizagem do mesmo” (13);
- “Ajuda por analisarmos o mesmo tema várias vezes e de formas distintas, o que torna ainda mais fácil a assimilação da matéria” (14);
- “As travessias temáticas destacam os comentários pertinentes, de forma a nós compreendermos o mini-caso em questão na perspectiva do tema em análise” (20).

Estes comentários dos sujeitos revelam que compreenderam a finalidade da estrutura do nível avançado do hiperdocumento, estruturado segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva.

Observação das sessões

Durante as sessões em que decorreram os testes de usabilidade, utilizou-se a grelha de observação para anotar as reacções dos sujeitos e eventuais erros ou gralhas que eles viessem a encontrar. Foram detectadas quatro gralhas, sendo duas relativas a falta de parêntesis, inexistência de um acento agudo e a falta do artigo definido masculino singular. Testemunhou-se também o entusiasmo dos alunos pelo hiperdocumento.

Conclusão

A partir dos testes de usabilidade realizados podemos concluir que os sujeitos ficaram bastante satisfeitos com este novo meio de estudo. Verificámos também que a aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva foi bem aceite pelos alunos que reconheceram a importância dos seus elementos fundamentais.

Com base nas respostas às questões do grupo I constatámos a facilidade dos sujeitos em encontrar a informação no sistema hipermédia, uma vez que obtivemos 94,2% de respostas correctas. Relativamente ao grupo II, sobre a aplicação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, também 87% dos sujeitos obtiveram nota positiva.

No que se refere à facilidade de recordação do sistema hipermédia, verificámos que os sujeitos identificaram facilmente os ícones do sistema hipermédia após a sua utilização. Constatámos que os sujeitos consideraram os conteúdos do sistema hipermédia completos e a estrutura do sistema simples, apesar do nível avançado não reunir tanto consenso. Verificámos, também, que os sujeitos consideraram a navegação rápida e o motor de pesquisa e o índice úteis. No que se refere à interface, os sujeitos referem que os ícones do menu principal e da barra auxiliar são sugestivos, que as animações dos ícones do menu principal são aprazíveis, que as imagens utilizadas no texto são úteis, que as cores utilizadas no sistema hipermédia são agradáveis, que o tipo de letra utilizado é de fácil leitura e que o aspecto global da interface é agradável. Constatámos igualmente que os alunos consideraram a linguagem acessível e a ajuda útil.

Foi ainda indagada a opinião dos sujeitos sobre a importância atribuída aos dois processos cruciais da Teoria da Flexibilidade Cognitiva na aprendizagem: os Comentários temáticos e as Travessias temáticas. Verificámos que todos os sujeitos consideraram ambos os elementos importantes, referindo que os Comentários temáticos são cruciais pois explicam como cada Tema se aplica ao Mini-caso, facultando uma compreensão mais profunda dos mesmos. No que concerne às Travessias temáticas elas são decisivas na aprendizagem, uma vez que permitem rever os Mini-casos com base num Tema ou num conjunto de Temas.

Neste estudo destaca-se, ainda, a importância da avaliação heurística, que permitiu rectificar a interface de alguns problemas de usabilidade antes desta ser testada pelo grupo de utilizadores.

Referências

- CARVALHO, Ana A. A. (1999). *Os Hipermédia em Contexto Educativo. Aplicação e Validação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- CARVALHO, Ana A. A. (2000). A Representação do Conhecimento Segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva. *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (1), pp. 169-184.
- CARVALHO, Ana A. A. (2001). Princípios para a Elaboração de Documentos Hipermédia. In P. Dias & C. V. Freitas (Org.), *Actas da II Conferência Internacional de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação, Desafios 2001, Challenges 2001*. Braga: Centro de Competência Nónio Século XXI da Universidade do Minho, pp. 499-520.
- CARVALHO, Ana A. A. (2002). Testes de Usabilidade: exigência supérflua ou necessidade? *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 235-242.
- DIAS, Paulo, GOMES, Maria J. & CORREIA, Ana P. S. (1998). *Hipermédia & Educação*. Braga: Edições Casa do Professor.
- FELTOVICH, Paul; SPIRO, Rand & COULSON, Richard (1989). The Nature of Conceptual Understanding in Biomedicine: The Deep Structure of Complex Ideas and the Development of Misconceptions. In D. Evans & V. Patel (eds.), *The Cognitive Sciences in Medicine*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, pp. 113-172.
- JUNQUEIRO, Raul (2002). *A Idade do Conhecimento. A Nova Era Digital*. 2ª Edição. Lisboa: Notícias Editorial.
- LALOMIA, Mary & SIDOWSKI, Joseph (1991). Measurements of Computer Attitudes: A Review. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 3 (2), pp. 171-197.
- LEVINSON, Paul (1998). *A Arma Suave. História Natural e Futura da Revolução da Informação*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- MOREIRA, António (1996). *Desenvolvimento da Flexibilidade Cognitiva dos Futuros Professores: Uma Experiência em Didáctica do Inglês*. Dissertação do Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- NIELSEN, Jakob (1993). *Usability Engineering*. London: Academic Press.
- NIELSEN, Jakob (1994). Heuristic Evaluation. In J. Nielsen & R. L. Mack (eds.), *Usability Inspection Methods*. New York: John Wiley & Sons, pp. 25-62.

- NIELSEN, Jakob (1995). *Multimedia and Hypertext. The Internet and Beyond*. London: Academic Press.
- PATROCÍNIO, Tomás (2002). *Tecnologia, Educação e Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SPIRO, Rand; VISPOEL, Walter P.; SCHMITZ, John G.; SAMARAPUNGAN, Ala & BOERGER, A. E. (1987). Knowledge Acquisition for Application: Cognitive Flexibility and Transfer in Complex Content Domains. In B.C. Britton & S. M. Glynn (eds.), *Executive Control in Processes in Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 177-199.
- SPIRO, Rand & JEHNG, Jih-Chang (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. Spiro (eds.), *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 163-205.
- SPIRO, Rand; FELTOVICH, Paul; JACOBSON, Michael & COULSON, Richard (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31 (5), pp. 24-33.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (1987). *Tratado Lógico-Filosófico. Investigações Filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

INTEGRATING COGNITIVE FLEXIBILITY THEORY PRINCIPLES IN THE HYPERDOCUMENT "COMPUTERS' ARCHITECTURE": DESCRIPTION OF USABILITY TESTS

Abstract

The "Computers' Architecture" hyperdocument was developed to support students learning. It has two main parts: the first one, the initiation level, focuses on computers' architecture contents, and the second one, the advanced level, is organised according to Cognitive Flexibility Theory. This paper presents Cognitive Flexibility Theory and its application to the hyperdocument "Computers' Architecture". Then, it describes the hyperdocument and the usability tests conducted.

APPLICATION DES PRINCIPES DE LA THÉORIE DE LA FLEXIBILITÉ COGNITIVE AU MODULE "ARCHITECTURE DES ORDINATEURS" : DESCRIPTION DES TESTS D'USABILITÉ

Résumé

On présente les objectifs du module "Architecture des Ordinateurs" et on décrit les principes de la Théorie de la Flexibilité Cognitive. Après on explique comment on a appliqué ces principes au module mentionné. On décrit l'hyperdocument "Architecture des Ordinateurs" qui est constitué par deux niveaux : le niveau d'initiation où les contenus du module sont présentés et le niveau intermédiaire, celui-ci structuré selon les principes de la théorie indiquée. Finalement, on décrit les tests d'usabilité qui ont été faits.

Percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala para professores

Pedro Dias, Isabel Soares & Teresa Freire
Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste artigo é apresentada uma escala de avaliação da percepção do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos para professores — PCV-P. Os autores analisam os construtos teóricos subjacentes a este instrumento e caracterizam o processo de elaboração da escala. Apresentam-se os resultados relativos ao estudo psicométrico desta escala junto de uma amostra de professoras de 92 crianças, que indicam a existência de bons indicadores de validade e fidelidade. Finalmente, são discutidas as principais vantagens e limitações do instrumento.

Introdução

A teoria e investigação da vinculação têm recebido uma atenção crescente pelos estudiosos da psicologia e da psicopatologia do desenvolvimento e têm tido um impacto especial nos domínios da intervenção psicológica, nomeadamente na psicologia clínica e, mais recentemente, na psicologia escolar. Desde os seus primórdios, esta teoria do desenvolvimento humano tem articulado a construção conceptual e a avaliação dos seus pressupostos e manifestações, salientando-se na fase inicial a trilogia de John Bowlby (1969/1982, 1973, 1980) ao longo da qual são apresentadas as principais linhas da teoria e os estudos levados a cabo por Mary Ainsworth no Uganda e em Baltimore, que conduziram ao desenvolvimento de um procedimento laboratorial, central neste campo de estudo, designado Situação Estranha (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). A partir da

criação deste procedimento de avaliação da vinculação, vários têm sido os instrumentos de medida desenvolvidos neste campo, para a avaliação de crianças (e.g. procedimento de separação aos 6 anos, de Main & Cassidy, 1998), de adolescentes (e.g. Separation Anxiety Test, de Resnick, 1991) e de adultos, (e.g. Adult Attachment Interview, de George, Kaplan & Main, 1984, 1985, 1996).

Para além deste tipo de procedimentos, nos últimos anos tem-se verificado um aumento significativo de medidas de auto-relato da vinculação, os quais embora não permitam aceder à avaliação da organização da vinculação dos sujeitos, possibilitam a avaliação da percepção que estes têm das suas relações de vinculação. A principal vantagem deste tipo de instrumentos consiste na possibilidade de aplicação a grandes amostras de sujeitos, de um modo mais rápido e económico. Tendo em conta estes aspectos¹, os autores desenvolveram dois instrumentos de avaliação da percepção do comportamento de vinculação de crianças no início da idade escolar, um para mães, designado PCV-M (Dias, Soares & Freire, 2002) e outro para professores intitulado PCV-P, cujo estudo de construção é objecto deste artigo.

Desenvolvimento do comportamento de vinculação no período pré-escolar

O desenvolvimento do comportamento de vinculação decorre, de acordo com Bowlby (1969/1982), ao longo de quatro fases. As três primeiras fases ocorrem no primeiro ano de vida e caracterizam-se pelos seguintes aspectos, numa ordem sequencial: (1) orientação e sinais sem discriminação de figura; (2) orientação e sinais dirigidos a uma ou mais figuras discriminadas; (3) manutenção da proximidade em direcção a uma figura discriminada através da locomoção e de sinais. A última fase é designada por relação recíproca orientada para objectivos e começa por volta do terceiro ano de vida. Estas quatro fases são influenciadas pelas mudanças que ocorrem ao nível das competências emocionais, cognitivas, motoras e sociais, o que significa que o comportamento de vinculação vai apresentando diferentes manifestações, de acordo com as aquisições desenvolvimentais da criança, tanto ao nível da procura da proximidade, como ao nível da representação interna das relações de vinculação (modelos internos dinâmicos). Apesar de

Bowlby considerar que o desenvolvimento do comportamento de vinculação termina com a quarta fase, vários autores têm proposto que a relação de vinculação, após o período pré-escolar, apresenta características diferenciadas da relação recíproca. Waters, Kondo-Ikemura, Richters & Posada (1991) apresentam um modelo de desenvolvimento do comportamento de vinculação com oito fases, algumas delas comuns às propostas por Bowlby. A última fase proposta por estes autores é designada por "supervisão partilhada". De acordo com Waters *et al.*, uma das principais funções da vinculação na infância é promover o desenvolvimento da independência. As alterações introduzidas pela transição progressiva do pensamento sensorio-motor para o pensamento representacional (ao nível da procura de proximidade, manutenção de contacto e comunicação com os pais) possibilitam que a base segura se torne "portátil", permitindo um alargamento progressivo da exploração e do desenvolvimento de novas relações sociais. Assim, se no passado, a criança, quando confrontada com situações incertas, desconfortáveis ou geradoras de tensão, tendia a procurar a proximidade física com a figura de vinculação, no presente é mais provável que recorra à comunicação verbal e a estratégias mais autónomas para lidar com a situação problemática. A relação com as figuras de vinculação passa a ser de supervisão partilhada, no sentido em que a criança e as figuras de vinculação partilham o objectivo de manter um certo grau de supervisão e contacto quando a criança se encontra afastada da supervisão directa.

Marvin e Britner (1999), em consonância com Bowlby, não consideram que essas mudanças se organizem numa fase distinta do desenvolvimento do comportamento de vinculação, embora reconheçam que existe um conjunto de alterações importantes no comportamento de vinculação após o período pré-escolar. Assim, a relação da criança com as figuras de vinculação continua a ser uma relação próxima e as interacções entre o comportamento de vinculação e a prestação de cuidados continuam a organizar-se numa relação recíproca cada vez mais complexa.

A relação com os professores

Para além das relações com os pais e outros familiares, a partir do período pré-escolar as crianças desenvolvem também relações próximas com outros adultos, especialmente com os seus professores. No contexto destas

relações podem manifestar-se os padrões de comportamento, crenças e sentimentos da criança construídos no contexto da relação com as figuras de vinculação (Pianta, 1994). Neste âmbito, um tópico que tem merecido a atenção dos investigadores da área da vinculação prende-se com o impacto da relação de vinculação com os pais — avaliada previamente durante a primeira infância ou avaliada no presente — nas relações estabelecidas em contexto escolar, tanto com os professores como com os pares.

Num importante estudo longitudinal levado a cabo com famílias provenientes de um meio socioeconómico desfavorecido em Minneapolis, as crianças em idade pré-escolar com história de vinculação segura eram menos dependentes dos professores do que as crianças inseguras (Sroufe, 1983; Sroufe, Fox & Pancake, 1983). As mesmas crianças, aos 10 anos, revelavam-se menos dependentes dos monitores no campo de férias em que participaram, do que as crianças inseguras (Urban, Carlson, Egeland & Sroufe, 1991).

Para além do impacto da qualidade da vinculação na primeira infância na relação com os professores e outros adultos no período escolar, um conjunto de estudos centrou-se na relação entre a qualidade da vinculação durante o período escolar e o desenvolvimento de relações com outros significativos durante este período. Dois desses estudos utilizaram um procedimento de separação em contexto de laboratório para avaliar a organização de vinculação de crianças de 6 anos (baseado no procedimento proposto por Main & Cassidy, 1988), tendo sido verificado que as crianças com uma vinculação segura eram mais competentes no jogo e na resolução de problemas em contexto escolar do que as crianças inseguras (Wartner *et al.*, 1994) e que os rapazes com uma vinculação segura eram mais apreciados pelos professores e pelos pares do que os rapazes com uma vinculação insegura (Cohn, 1990).

O estudo de caso apresentado por Peterson, Fancher & Eaton (1978, cit. in Pianta, 1994) ilustra bem a importância da segurança da vinculação no contexto da relação professor-aluno. Este estudo incidiu sobre um professor do primeiro ano de escolaridade que desenvolveu uma relação com os alunos na qual os fazia sentir valorizados, apoiava a sua autonomia, motivava-os para a obtenção de objectivos e fornecia-lhes suporte para interpretar e lidar de forma adequada com as exigências ambientais, o que se traduziu na

melhoria do rendimento académico, competência comportamental e adaptação às exigências do mundo adulto. Como Pianta (1994) sublinha, este estudo revela o impacto das características promotoras de uma relação de vinculação segura — experiência de segurança com liberdade para explorar o mundo de forma competente — na relação professor-aluno.

Avaliação da qualidade da vinculação nos períodos pré-escolar e escolar

Numa revisão da literatura sobre avaliação da qualidade da vinculação no período pré-escolar (3-6 anos), é possível encontrar três grandes grupos de metodologias de avaliação: procedimentos laboratoriais de separação/reunião com as figuras de vinculação e respectivos sistemas de classificação (e.g. Main & Cassidy, 1988; Crittenden, 1992), procedimentos baseados na representação simbólica da criança (e.g. Kaplan, 1995; Bretherton, Ridgeway & Cassidy, 1990; George & Solomon, 1994) e um procedimento centrado na observação de comportamento em contexto natural, o *Attachment Q-Sort — AQS* — (Waters, 1995). Este último procedimento distingue-se dos anteriores pelo facto de procurar avaliar os comportamentos de vinculação em casa, procurando identificar padrões habituais de interacção da criança com as figuras de vinculação, ao passo que os outros dois métodos avaliam a relação com as figuras de vinculação em contextos que estrategicamente activam o sistema de vinculação da criança.

Tendo em vista o nosso objectivo de construção de uma escala de avaliação da vinculação para o contexto escolar, procedeu-se a uma revisão da literatura específica neste domínio, tendo sido analisada em particular a escala de avaliação *Student-Teacher Relationship Scale* (Pianta, 1996), centrada na percepção que os educadores/professores têm da relação com uma determinada criança. Este instrumento é composto por 28 itens em formato *Likert*, que incidem por um lado nas emoções e crenças do professor acerca da relação que estabelece com um aluno específico e por, outro lado, no comportamento desse aluno face a ele próprio. Os itens encontram-se organizados em três sub-escalas, que avaliam aspectos centrais das relações entre as crianças e os professores: Conflito (composta por itens como por exemplo "esta criança e eu estamos sempre em conflito"), Proximidade (composta por itens como por exemplo "esta criança partilha abertamente os

seus sentimentos e experiências comigo") e Dependência (composta por itens como por exemplo "esta criança reage negativamente quando é separada de mim").

A partir da revisão da literatura sobre o desenvolvimento da vinculação e sobre a sua avaliação nos períodos pré-escolar e escolar, foram identificados os principais construtos a incluir na nossa escala de avaliação do comportamento de vinculação em crianças no início da idade escolar para professores. O início do período escolar exige à criança um progressivo distanciamento das figuras de vinculação, sendo no entanto necessário que continue a ser capaz de recorrer ao apoio e ajuda das figuras de vinculação sempre que se sinta em *stress* (comportamento base-segura). É também esperado que a criança revele uma capacidade de regulação das suas emoções e impulsos, necessária a uma integração adequada em contextos exteriores à família (auto-regulação emocional). Importa ainda que a criança seja capaz de partilhar com os outros as emoções que vai experienciando (partilha de afecto). De uma forma geral, o funcionamento adequado da criança nestas dimensões é o fruto de uma relação de vinculação segura, que permitiu o desenvolvimento de modelos internos que moldam as expectativas positivas face ao *self* e face ao estabelecimento de novas relações.

Método

Participantes

Participaram no estudo quatro professores do primeiro ano primeiro ciclo do ensino básico em duas escolas da cidade de Braga. Foram avaliadas 92 crianças, cuja média de idades é de 6 anos e 2 meses (com um desvio-padrão de 4.6 meses), sendo 46% do sexo masculino e 54% do sexo feminino. A amostra foi seleccionada após contacto prévio com os conselhos executivos das escolas e respectiva autorização. Foi pedido às professoras que avaliassem um número reduzido de alunos de cada vez, para evitar a comparação entre os sujeitos e o efeito de fadiga.

Instrumentos

Os itens a incluir na escala partiram da elaboração de um banco de cerca de 60 itens, recolhidos em instrumentos existentes (e.g. AQS, de

Waters, *Student-Teacher Relationship Scale*, de Pianta), nos resultados de investigações longitudinais com crianças já avaliadas com a Situação Estranha e nos principais construtos referidos pelos investigadores da vinculação para os períodos pré-escolar e escolar.

Este banco de itens foi submetido a um primeiro momento de avaliação qualitativa conduzida por um conjunto de especialistas na Teoria da Vinculação e ainda de investigadores e profissionais, no sentido de analisar a adequação dos itens à população-alvo e às dimensões conceptuais subjacentes. A formulação dos itens procurou seguir os princípios básicos apontados por Almeida e Freire (2000): objectividade, simplicidade, relevância, amplitude do domínio em que o item se insere e clareza dos itens. O princípio da objectividade dos itens foi seguido de modo particular de forma a evitar possíveis enviesamentos, tendo em conta a proximidade da relação entre os observadores (mães e professores) e os sujeitos-alvo (crianças). Os vários investigadores no domínio da vinculação foram convidados a ler os itens e a procurar relacioná-los com diferentes dimensões relevantes para a investigação da vinculação em idade escolar. Em relação aos profissionais, foi contactado um grupo de professoras do 1º ano de escolaridade que contribuiu para a maior adequação da linguagem dos itens à população a que se destinam.

O passo seguinte consistiu na realização da "reflexão falada" dos itens junto de sujeitos próximos dos futuros destinatários do instrumento. Para tal foram ouvidos vários professores com o objectivo de avaliar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos da prova.

Deste processo de avaliação qualitativa das escalas resultou a formulação final de um conjunto de 36 itens. Com estes itens elaborou-se uma primeira versão do instrumento, com uma apresentação destinada à auto-administração, sendo incluídas questões relativas aos dados biográficos da criança (género e idade) e instruções de preenchimento. Os itens foram distribuídos de forma aleatória relativamente às dimensões de pertença e o formato de resposta foi uma escala tipo *likert* de 5 pontos com o seguinte significado: 1 = totalmente diferente deste(a) aluno(a); 2 = um pouco diferente deste(a) aluno(a); 3 = nem parecido nem diferente deste(a) aluno(a); 4 = um pouco parecido com este(a) aluno(a); 5 = totalmente parecido com este(a)

aluno(a). As escalas incluíram itens formulados pela positiva e pela negativa dentro de cada dimensão.

O passo seguinte no processo de construção das escalas consistiu na sua administração a uma amostra de professores de crianças a frequentar o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico com o objectivo de estudar as suas características psicométricas.

Procedimento

Características psicométricas

Uma vez administrado o questionário procedeu-se, num primeiro momento, à análise dos itens. Todos os dados foram trabalhados utilizando o programa informático SPSS, versão 11.5 para Windows (SPSS, 2002).

Na análise dos dados, para além das estatísticas descritivas dos itens, tais como a média, mediana, desvio-padrão, valor mínimo e máximo, foram também realizadas a análise da consistência interna (através da análise do coeficiente de *alpha* de Cronbach) e da dimensionalidade dos itens (através da Análise Factorial Exploratória de Componentes Principais) tendo em vista avaliar a validade de construto do instrumento. Integrámos estes dois tipos de análise, como complementares, pois ambos podem ser usados para determinar a estrutura final das escalas (Janda, 1998).

Resultados

Partindo do princípio que a escala em estudo seria de utilização complementar à escala de percepção materna, foram calculados os índices de fidelidade para cada uma das três dimensões da PCV-M (Dias, Soares & Freire, 2002): Auto-regulação emocional, Partilha de Afecto e Comportamento Base-Seguro. A realização deste procedimento levou à eliminação de 6 itens (2 na dimensão auto-regulação emocional e 4 dimensão comportamento base-seguro) cujos valores de correlação item-total contribuíam para a diminuição dos índices de fidelidade destas dimensões.

De seguida, foi realizada uma análise factorial (com rotação *oblimin*) forçada à extracção de 3 factores, com os 30 itens que resultaram das análises de fidelidade efectuadas. Esta análise factorial permitiu concluir que

os itens pertencentes à dimensão partilha de afecto se distribuíram por dois factores, cada um deles concentrando a maioria dos itens das duas restantes dimensões. Tendo em conta este facto, foi necessário proceder a uma análise qualitativa dos dois principais factores, o que permitiu concluir que os itens pertencentes à dimensão partilha de afecto poderiam ser enquadrados nas outras duas dimensões. Com base nesta análise dos resultados, procedeu-se à realização de uma nova análise factorial, desta vez forçando a extracção de dois factores, o que permitiu enquadrar de forma mais clara os itens. Desta análise resultou a eliminação de dois itens que não saturaram em nenhuma das dimensões, tendo a escala ficado reduzida a 28 itens (ver quadro 1).

Os quadros 2 e 3 apresentam os itens pertencentes às sub-escalas de comportamento base-seguro e de auto-regulação emocional.

Quadro 1 - Estrutura factorial da escala PCV-P, valor-próprio, percentagem da variância explicada e α de Cronbach para cada uma das dimensões

Itens	F1 (Comportamento Base Segura)	F2 (Auto-regulação emocional)
31	,850	
19	,755	
2	,751	
32	,748	
8	,686	
7	,667	
6	,654	
4*	,639	
25	,603	
26	,531	
3	,571	
1	,542	
15	,541	
29	,485	
30	,404	
28*	,398	
10*		,789
34		,756
27*		,758
18*		,750
9		,742
26		,727
16*		,721
20*		,615
24		,612
14*		,471
21*		,462
33*		,436
Valor-próprio	10,85	3,01
% variância explicada	36,78%	10,75%
Alpha	,93	,89

Quadro 2 - Conteúdo dos itens da sub-escala de comportamento base-segura

Itens	Conteúdo
1	Quando este(a) aluno(a) está aflito(a) ou preocupado(a), aceita que eu o(a) conforto.
2	Este(a) aluno(a) fala comigo acerca de preocupações que tem sobre o relacionamento dele(a) com outras pessoas (p.ex., com colegas).
3	Este(a) aluno(a) demonstra espontaneamente afecto por mim.
4*	Este(a) aluno(a) é frio(a) e indiferente em relação a mim.
6	Este(a) aluno(a) tem facilidade em estabelecer relações de amizade com os colegas.
7	Quando confrontado(a) com uma situação de dificuldade, este(a) aluno(a) procura ajuda junto de mim, se tal for necessário.
8	Este(a) aluno(a) mostra interesse em obter a minha aprovação quando consegue fazer alguma coisa pela primeira vez.
13	Depois deste(a) aluno(a) apanhar um susto ou estar aflito, acalma-se depressa tendo contacto físico comigo.
15	Este(a) aluno(a) não tem medo de fazer alguma coisa quando eu lhe digo que é seguro ou que não há problemas.
25	Este(a) aluno(a) procura-me quando está ferido(a) ou magoado(a).
26	Este(a) aluno(a) confia-me situações em que é excluído(a) pelos outros.
29	Quando a lurma vai passear para um local pela primeira vez, este(a) aluno(a) mostra-se interessado(a) em conhecê-lo.
31	Este(a) aluno(a) pede-me ajuda quando está aflito(a) ou tem problemas.
32	Este(a) aluno(a) gosta de me contar experiências positivas ou divertidas que aconteceram com ele(a).
35	Quando este(a) aluno(a) aprende algo de novo, mostra-se curioso(a) por aprender mais acerca desse assunto (p.ex., fazendo perguntas).
35*	Este(a) aluno(a) demonstra uma grande distância emocional relativamente aos colegas.

*itens invertidos

Quadro 3 - Conteúdo dos itens da sub-escala de auto-regulação emocional

Itens	Conteúdo
9	Este(a) aluno(a) aceita restrições relacionadas com a sua segurança (p.ex., não sair do recinto da escola, não saltar muros,...)
10*	Este(a) aluno(a) diz coisas para má magoar
14	Este(a) aluno(a) esconde de mim as experiências más que teve, com medo de ser culpado(a) por elas
16*	Este(a) aluno(a) ameaça portar-se mal
18*	Este(a) aluno(a) demonstra comportamentos de hostilidade e agressividade em relação aos colegas mais fracos e indefesos
20*	Este(a) aluno(a) esconde de mim erros e acidentes que viviu, com medo que eu não goste mais dele(a)
21*	Este(a) aluno(a) gosta que o(a) deixem sozinho(a) quando está com problemas (triste, chateado(a), etc.)
24	Este(a) aluno(a) procura resolver da forma não violenta os problemas com colegas agressivos
27*	Este(a) aluno(a) grita comigo, com riva
28	Este(a) aluno(a) é capaz de controlar os seus impulsos quando a situação o exige (p.ex., quando eu lhe chamo a atenção)
33*	Este(a) aluno(a) fica zangado(a) comigo durante muito tempo
34	Este(a) aluno(a) é capaz de controlar as suas emoções quando tal é necessário (p.ex., quando os colegas "pegulham" com ela(a)).

*Itens invertidos

De seguida, foram calculados novamente os índices de fidelidade, sendo encontrados valores de alpha de Cronbach de .93 para a sub-escala Comportamento Base Segura, .89 para a sub-escala Auto-regulação Emocional e .93 para o total da escala, que constitui um indicador da segurança da vinculação.

Finalmente, procedeu-se a uma análise de correlação de Spearman entre as sub-escalas obtidas e a escala total, apresentada no Quadro 4. A análise destes resultados permite concluir que as duas sub-escalas, se correlacionam significativamente com a escala total e entre si.

Quadro 4 - Matriz de Correlação de Spearman entre as sub-escalas e a escala total

	Comportamento Base-Segura	Auto-regulação Emocional	Total
Comportamento Base-Segura	—		
Auto-regulação Emocional	.539**	—	
Total	.870**	.666**	—

Conclusão

Após este estudo preliminar, a escala de avaliação da percepção do comportamento de vinculação da criança para professores (PCV-P) apresenta valores de validade e fidelidade considerados aceitáveis, constituindo assim um instrumento útil para a avaliação pelo professor da segurança da vinculação em crianças no período escolar. Dos índices psicométricos estudados, destacam-se os elevados valores de consistência interna das sub-escalas e da escala total e a organização dos itens em dois factores relevantes do ponto de vista da teoria da vinculação, conforme atestado pela análise factorial exploratória efectuada.

As duas sub-escalas da PCV-P — auto-regulação emocional e comportamento base-segura — correspondem a dimensões importantes do desenvolvimento da vinculação neste período e a indicadores da qualidade das relações estabelecidas pela criança, que poderão ser úteis na avaliação em contexto escolar. A nota global da escala é um indicador da segurança da vinculação da criança, a partir da percepção do seu comportamento em contexto escolar. Outra vantagem deste instrumento reside na possibilidade de utilização em grandes amostras, devido à sua reduzida dimensão (28 itens) e facilidade de resposta, podendo assim vir a constituir-se como uma alternativa às metodologias de avaliação da vinculação utilizadas nesta população que apresentam, como já foi referido, custos elevados de aplicação.

No entanto, este instrumento apresenta, ainda, algumas limitações que importa ter em consideração. Em primeiro lugar, a escala necessita ser aplicada em amostras mais vastas, de modo a ser possível proceder a

análises psicométricas que contribuam para o estudo mais aprofundado da sua validade e fidelidade. Em segundo lugar, será importante estudar esta escala em amostras da população clínica e de população em risco, permitindo analisar a sua validade discriminante². Finalmente, importa proceder à avaliação da validade convergente do instrumento com outros procedimentos de avaliação da qualidade da vinculação nesta faixa etária reconhecidos na literatura científica³.

Notas

- 1 O projecto de investigação longitudinal "Estudo de Coortes — do uso ao abuso de substâncias psicoactivas: os mecanismos de "risco adictivo" da infância à idade adulta", coordenado pelo Prof. Doutor Carlos Farate (Instituto Superior Miguel Torga, Coimbra) previa o acompanhamento de uma coorte, composta por 2500 crianças do 1º ano de escolaridade, durante 10 anos, com o objectivo de identificar factores de risco e factores protectores do consumo de droga. Estes sujeitos seriam avaliados relativamente a aspectos médicos, sociais e psicológicos considerados importantes para o desenvolvimento de comportamentos de uso de drogas. A temática da vinculação foi considerada importante para examinar o percurso desenvolvimental, pelo que foi proposto aos autores o desenvolvimento de um instrumento que permitisse a avaliação da vinculação numa larga amostra de crianças que frequentam o primeiro ano de escolaridade.
- 2 Está a decorrer a aplicação destas escalas em populações de diferentes zonas do país e junto de uma amostra de crianças em risco (institucionalizadas).
- 3 O estudo da validade convergente está já em curso com uma ampla amostra de crianças do primeiro ano de escolaridade envolvidas num programa de promoção do desenvolvimento emocional.

Referências

- AINSWORTH, M., BLEHAR, M., WATERS, E. & WALL, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2000). *Metodologia de investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- BOWLBY, J. (1969/1982). *Attachment and loss: Attachment* (1ª e 2ª edição respectivamente). London: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss: Separation*. London: Basic Books.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness and depression*. London: Basic Books.
- BREHERTON, I., RIDGEWAY, D. & CASSIDY, J. (1990). Assessing internal working models of the attachment relationship: An attachment story completion task for 3-year-olds. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 273-308.
- COHN, D. A. (1990). Child-mother attachment of 6-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, pp. 152-162.
- CRITTENDEN, P. M. (1992). *Preschool Assessment of Attachment*. Manuscrito não publicado, Family Relations Institute, Miami, FL.
- DIAS, P., SOARES, I. & FREIRE, T. (2002). Percepção materna do comportamento de vinculação da criança aos 6 anos: construção de uma escala. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, pp. 335-347.
- GEORGE, C., KAPLAN, N. & MAIN, M. (1984, 1985, 1996). *Attachment interview for adults*. University of California at Berkeley. (Manuscrito não publicado).
- GEORGE, C. & SOLOMON, J. (1994). *Six-year attachment doll play procedures and classification system*. Manuscrito não publicado, Mills College, Oakland, CA.
- JANDA, L. H. (1998). *Psychological testing: theory and applications*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- KAPLAN, N. (1987). *Individual differences in six-years-olds' thoughts about separation: Predicted from attachment to mother at one year of age*. Dissertação de doutoramento não publicada, Berkeley, CA: University of California.
- MAIN, M. & CASSIDY, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, pp. 1-12.
- MARVIN, R. & BRITNER, P. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment supervision partnership. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, pp. 44-67.
- PIANTA, R. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology*, 32, pp. 15-31.
- PIANTA, R. (1996). *The Student-Teacher Relationship Scale*. Manuscrito não publicado, Charlottesville, VA: Universidade de Virginia.
- RESNICK, G. (1991). *Measuring attachment in early adolescence: A manual for the administration, coding and interpretation of the Separation Anxiety Test for 11 to 14 year olds*. Auburn University, Department of Family and Child Development. (Manuscrito não publicado).
- SROUFE, L. A. (1983). Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology: Vol. 16. Development and policy concerning children with special needs*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 41-83.
- SROUFE, L. A., FOX, N. E. & PANCAKE, V. R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 54, pp. 1615-1627.

- THOMPSON, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford Press, pp. 265-285.
- URBAN, J., CARLSON, E., EGELAND, B. & SROUFE, L. A. (1991). Patterns of individual adaptation across childhood. *Development and Psychopathology*, 3, pp. 445-460.
- WARTNER, U. G., GROSSMANN, K., FREMMER-BOMBIK, E. & SUESS, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behaviour. *Child Development*, 65, pp. 1014-1027.
- WATERS, E. (1995). The attachment Q-Set. In E. Waters, B. E. Vaughn, G. Posada & Kondo-Ikemura (Eds.), *Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior and working models*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (2-3 Serial No. 244), pp. 247-254.
- WATERS, E., KONDO-IKEMURA, K., RICHTERS, J. E. & POSADA, G. (1991). Learning to love: Milestones and mechanisms. In M. Gunner & A. Sroufe (Eds.), *Self processes and development. The Minnesota Symposia on Child Development* (v.23). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

A SCALE FOR ASSESSING THE TEACHER'S PERCEPTION OF THE ATTACHMENT BEHAVIOR IN 6-YEARS OLD CHILDREN

Abstract

This text presents a scale for assessing the teacher's perception related to 6-years old student's attachment behavior. First, the authors analyse the scale's theoretical framework and describe its elaboration procedure. A psychometric study with a sample of teachers of 92 children is presented and the results show high levels of validity and reliability. Finally, the authors discuss the main advantages and limitations of this measure.

PERCEPTION DU COMPORTEMENT DE LIAISON DE L'ENFANT DE 6 ANS: LA CONSTRUCTION D'UNE MESURE D'ÉVALUATION POUR LES PROFESSEURS

Résumé

Ce texte présente un instrument pour évaluer la perception du comportement de liaison des enfants de 6 ans, par des professeurs. Dans un premier moment, les auteurs analysent le cadre théorique de l'instrument et décrivent les procédures suivies. C'est aussi présenté l'étude psychométrique avec un échantillon de 92 enfants. Les résultats montrent des haut niveaux de validité et fidélité. Les auteurs terminent avec la discussion des principaux avantages et limitations de cet instrument.

leituras



Silva, Pedro (2003). *Escola-Família, uma Relação Armadilhada. Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto: Edições Afrontamento, 412 p.

S. Stoer, no prefácio à obra que agora se recenseia, observa que o estudo da relação escola-família tem sido para Pedro Silva "simultaneamente a paixão e a obsessão [...] ao longo de mais de 20 anos de carreira como sociólogo particularmente virado para as questões da educação" (p. 13). Na verdade, Pedro Silva representa seguramente o autor que, em Portugal, mais insistentemente e de forma mais esclarecida, tem posto em destaque o carácter complexo e paradoxal da "interface escola-família". A obra em apreço é disso um testemunho indelével. Trata-se de uma investigação, como o autor esclarece, na confluência de uma problemática — a relação escola-família — com um campo disciplinar — a sociologia da educação.

A arquitectura da presente obra contempla três partes subdivididas em seis capítulos. Na primeira parte, organizada em três capítulos, procede-se a uma reflexão teórica e conceptual e faculta-se uma leitura crítica da bibliografia dedicada à problemática da relação escola-família. Na segunda parte, segmentada em dois capítulos, a análise centra-se no contexto nacional, primeiro explorando as políticas educativas e a participação parental no contexto nacional, depois apresentando e discutindo os resultados do trabalho etnográfico levado a cabo ao longo de dois anos lectivos em três escolas do 1º ciclo. Na terceira parte, condensada num capítulo (VI), recupera-se uma ideia transversal a toda a obra: a relação escola-família é, potencialmente, uma relação armadilhada, mas, insiste-se, desarmadilhável. Recuperam-se também aqui outros vectores estruturantes do conjunto da obra: a relação escola-família, como qualquer relação social, é atravessada por relações (assimétricas) de poder; a relação escola-família constitui uma relação entre culturas; a relação escola-família é marcada por clivagens sociológicas. Da confluência destas linhas de força resulta uma conclusão lógica: na sua relação com a escola (e não só), "alguns pais são mais iguais do que outros".

No primeiro capítulo, depois de se constatar que a "relação escola-família está hoje na moda" (p. 27), investe-se na explicação da "emergência,

desenvolvimento e paradoxos" daquela relação. Nesta análise interroga-se o sentido do "consenso legislativo" (p. 29) que caracteriza o "mundo ocidental", sobretudo no pós-2ª Guerra Mundial. Na linha de N. Beattie e de P. Brown, P. Silva destaca o facto ter sido o "Estado o principal 'patrocinador' de uma maior interligação escola-família e não uma qualquer pressão de eventuais movimentos populares" (p. 35).

Duas questões relevantes estruturam o percurso indagativo do autor: O que são e quem são os pais face à escola? A primeira questão cria o ensejo para se explorarem algumas das tipologias sobre os possíveis papéis que os pais podem assumir na sua relação com a escola — *consumidores; gestores; consumidores-cidadãos; e educadores, colaboradores e/ou parceiros* — conferindo-se particular atenção ao desvelar dos potenciais *efeitos perversos* de certas ofertas participativas, com destaque para o estatuto de *consumidor*, sobretudo quando inscrito num modelo mercadorizado. A resposta à segunda questão proporcionou a oportunidade para se porem a descoberto as "clivagens sociológicas" que atravessam os pais enquanto actor colectivo, denunciando-se os efeitos marginalizantes da "indiferença à diferença" da escola monocultural, sobretudo para a classe operária. Neste cenário, adverte P. Silva, "a relação escola-família pode constituir-se (não forçosamente, note-se) num meio de reprodução social e cultural, pode consistir numa *relação armadilhada*" (p. 76).

No segundo capítulo, P. Silva ensaia "um sobrevoo" sobre alguns conceitos e teorias relevantes para a exploração do seu objecto de estudo, começando por denunciar a pouca problematização em torno desses mesmos conceitos e teorias. A abrir confere centralidade à discussão em torno do termo "pais" pondo em destaque algumas das linhas de clivagem que o atravessam — *género, classe social, tipo de família, etnia/raça, orientação sexual e profissão*. Faz ainda uma breve incursão no debate em torno dos termos *pais e/ou família(s), envolvimento e participação, relação, colaboração e parceria, parceria e parceria, procurando explicitar as suas próprias opções*. Num capítulo que pretende discutir e clarificar conceptualmente termos "usados e abusados" no debate sobre a relação escola-família, surpreendeu-nos a quase ausência de problematização do termo *participação*. Ficou também de fora desta clarificação conceptual a expressão "comunidade educativa".

A primeira parte encerra com um capítulo dedicado à revisão da bibliografia especializada sobre a problemática em apreço. Esclarece o autor que o que está em causa não é a exaustividade, o que, dada a "vastidão" do campo se revelaria impossível, mas antes "a interpretação — necessariamente pessoal, subjectiva — daquilo que têm sido os traços dominantes daquela bibliografia" (p. 98). As cerca de três dezenas de páginas que compõem este capítulo condensam, na verdade, um trabalho moroso, denso e criterioso de análise crítica de uma ampla produção quer nacional, quer estrangeira. A "interpretação" proposta por P. Silva traduziu-se na arrumação da ampla bibliografia analisada em três grandes perspectivas: i) a *escolocêntrica*; ii) a *centrada na comunidade*; iii) a *centrada na relação pedagógica*.

O que há de comum à vasta bibliografia sobre a relação escola-família submetida a exame é que, apesar de os pais (e os alunos) serem partes interessadas naquela relação, a sua voz está quase sempre ausente. Como nota Silva, da revisão da bibliografia em apreço conclui-se que "não só predomina uma visão 'professorocêntrica', como 'adultocêntrica'" (p. 121).

A segunda parte da obra abre com uma abordagem sócio-histórica centrada no contexto de emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, problemática explorada no quarto capítulo. Da leitura crítica que o autor faz do "puzzle legislativo-normativo" (p. 159) do período compreendido entre 1974 e 2000, cruzada com dados provenientes de outras fontes de evidência, conclui-se que, não obstante os "zigzagues" de percurso, no final do período em análise, "pode finalmente afirmar-se que existe uma legislação minimamente coerente sobre a participação dos pais, quer a nível de estabelecimentos de educação e ensino, quer a outros níveis do sistema educativo, quer ainda para além do próprio sistema educativo" (p. 157). Três breves notas sobre a proposta de periodização da participação parental em Portugal. Embora o "puzzle legislativo-normativo" que sustenta a periodização proposta seja bastante exaustivo, surpreende-nos que os diversos "textos preparatórios" produzidos no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo não tenham sido objecto de análise. Por outro lado, o porque se considerou a "produção legislativa específica" como 9º critério mais indicado para organizar a tipologia, parece-nos contraditório designar o 2º período (1974-75) de "Período revolucionário"/"ruptura revolucionária" e, simultaneamente, se concluir que "Do ponto de vista legislativo [...] o que há a

assinalar é a ausência de legislação específica" (p. 134). Finalmente, constituindo a relação escola-família a problemática do estudo, não faria mais sentido uma tipologia sobre a *globalidade* daquela problemática, e não apenas sobre uma *parcela*, neste caso a *participação parental*?

Se na primeira parte do quarto capítulo se privilegiou um registo mais descritivo na apresentação do processo de emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, na segunda parte investe-se na problematização teórica acerca do sentido daquele processo. SubscREVendo a "tese" da condição de semiperiferia do Estado português, na linha, por exemplo, de Boaventura de Sousa Santos, e cruzando essa condição com a concepção de Estado de Roger Dale, P. Silva procura articular um *puzzle* teórico que permita fazer sentido com alguns dos "paradoxos" antes referenciados. Daquela cruzamento resultou a produção de lentes teóricas que permitiram refinar o olhar e formular algumas das questões/hipóteses mais estimulantes e desafiadoras colocadas ao longo do trabalho. Destacamos, por exemplo, as interrogações levantadas pelo autor a propósito do voluntarismo do Estado em promover uma maior participação dos encarregados de educação. Admitindo que tal promoção tanto pode significar a expansão do "espaço-tempo estrutural do Estado" como do "espaço-tempo doméstico", Silva concluiu estarmos perante uma "relação escola-família [que] constitui um entre dois", ou seja, "situa-se entre o Estado-regulador e a sociedade-providência" (p. 172), sendo que a sua localização, em concreto, não é determinável *a priori*.

Na última parte do quarto capítulo, P. Silva "especializa" mais a análise e explora o que denomina de "paradoxos nacionais de uma relação". Aqui destacamos a problematização do significado da "relativa invisibilidade" do movimento associativo de pais no período subsequente ao 25 de Abril (1974-75), "invisibilidade" que contrasta com o protagonismo e visibilidade social de outros movimentos populares então emergentes. Na tentativa de explicar a "invisibilidade" do referido movimento associativo, P. Silva convoca sobretudo dois argumentos: a sua "composição sociológica de classe média" e o seu "sentido político conservador" (p. 182). Mesmo admitindo que possa haver alguma sustentação empírica para as duas "teses" invocadas, como observámos noutro estudo (Lima & Sá, 2002: 45), "fica contudo por explicar por

que razão os pais *progressistas* e das classes populares não se organizaram em movimento associativo para a intervenção na escola, como o fizeram para a intervenção noutros contextos organizacionais, políticos e sociais", questão incontornável por não podermos presumir que o movimento associativo de pais seja *naturalmente* conservador¹. Neste capítulo P. Silva aprofunda ainda aquela que é seguramente uma das ideias centrais da sua tese: "a emergência da participação parental corresponde a uma iniciativa e uma imposição do poder, mais do que uma resposta a pressões de 'baixo' e constitui "uma resposta a uma crise de legitimação do Estado" (p. 185), crise que, no caso de Portugal, sustenta o autor, tem uma tripla face: *universal* — crise de legitimação do Estado comum às outras sociedades capitalistas; *particular* — crise de legitimação endémica típica dos Estados semi-periféricos; *singular* — crise específica da formação social portuguesa decorrente, nomeadamente, do processo de transição da ditadura para a democracia. Apesar da centralidade que as questões da *legitimidade* assumem na economia da argumentação do autor a propósito da emergência, desenvolvimento e consolidação da participação parental em Portugal, em nenhum momento se faz qualquer referência à perspectiva teórica que mais mobiliza aquela dimensão na explicação das estruturas, das actividades, dos discursos e das ideologias organizacionais. Referimo-nos, obviamente, à perspectiva (neo)institucional.

A segunda parte da obra encerra com um extenso capítulo (cerca de 150 páginas) onde se procura "etnografar uma relação". Dois anos de trabalho de campo em três escolas do 1º ciclo, inseridas em outras tantas "comunidades educativas" do centro-litoral do país, cada uma com as suas especificidades sócio-culturais, possibilitaram a P. Silva reunir cerca de novecentas páginas de notas de campo (p. 343) que, cruzadas com a reflexão teórica anterior, lhe permitiram construir o "prisma multifacetado" com que procurou retratar a realidade. Ao fazê-lo, P. Silva pôs em destaque a natureza *cateidoscópica* da relação escola-família. Neste capítulo, como em toda a obra, o autor procura gerir a relação tensa entre, por um lado, uma leitura crítica em que põe em destaque a interacção escola-família como uma relação (assimétrica) de poder e, portanto, potencialmente geradora de (novos) mecanismos de reprodução social e cultural, e, por outro lado, a sua postura sociológica de recusa intransigente de qualquer tipo de determinismos ou

fatalismos que reduzam os actores a meros *drogados culturais e/ou estruturais* (Giddens, 2000)². A possibilidade de "pôr um pauzinho na engrenagem" (p. 241) e de "fazer circular o vício para fora do círculo" (p. 344), constituem alternativas em aberto pois, mesmo considerando que "a cultura é uma arma", no território das relações escola-família, "ninguém está desarmado" (p. 344), ainda que, sublinha o autor, a sofisticação das armas seja diferente.

A selecção das três "comunidades educativas" em que se desenvolveu o trabalho etnográfico permitiu a P. Silva demonstrar como a "clivagem sociológica", nas suas diversas configurações, com destaque para a classe social e para o género, exerce uma forte influência sobre as expectativas, representações e práticas familiares, mas também sobre o modo como os professores, neste caso as professoras, interagem com as crianças e com os próprios pais. Mergulhar no terreno da acção foi ainda relevante para pôr a descoberto a distância entre os discursos (quase sempre "politicamente correctos") e as práticas que, embora diversas, nunca chegaram a ameaçar o *status quo*, a traduzir-se na *reinvenção* da escola, condição necessária a uma "efectiva abertura da escola à família e à comunidade" (p. 254). Aqui, julgamos nós, a mobilização do conceito de "hipocrisia organizacional" de Brunsson (1989) poderia ter introduzido outro sentido naquela desarticulação.

"O poder invisível da directora", a "associação de pais como ofício da classe média", o papel específico dos "pais-professores" e as implicações da "correspondência positiva" e da "correspondência negativa" sobre a autonomia deste segmento de encarregados de educação face à escola, o papel da criança como "carteiro de serviço" e como "moeda de troca", constituem algumas das "problemáticas e actores" que a opção por uma etnografia reflexiva, aliada à sensibilidade sociológica do autor, permitiram recolocar no espaço do vivido, condição necessária à sua inteligibilidade pois, como se esclarece logo no início da obra, "a relação escola-família não acontece num vácuo — social e físico. Ela é interpretada por seres humanos que ocupam um espaço e um tempo concretos" (p. 20). Na representação dos seus papéis, os vários actores em presença, aí incluído o investigador, mobilizam, naturalmente, as suas bases de poder, porque, como tantas vezes se insiste ao longo deste trabalho, a relação escola-família, como toda a relação social, é uma *relação de poder*, e porque envolve actores *situados* (investigados e

investigador)³, é também uma *relação entre culturas*. Estas duas dimensões, como tão profusamente documenta P. Silva, irão marcar, sem determinar, todas as interações que se desenvolvem no interior das "teias múltiplas" das várias interfaces que se estabelecem no "polígono" (escaleno, acrescentamos nós) que delimita o espaço em que acontecem aquelas interações. Os vários incidentes críticos captados pelas lentes teóricas do investigador revelam, de forma expressiva, as disputas "territoriais" entre pais e professores e a forma como a "legislação" e o "pedagógico", "meios" aparentemente *inócuos*, podem ser convertidos em instrumentos de delimitação e legitimação de fronteiras, de apropriação desigual pelos vários contendores.

No capítulo que encerra a terceira e última parte da obra, P. Silva respiga algumas das pontas da trama com que procurou urdir a complexa teia das relações escola-família, aprofundando a matriz teórica com que procurou desvelar as "armadilhas" que se escondem sob as roupagens apelativas dos discursos apologéticos que incentivam aquela relação. Recuperando uma das linhas de força da sua tese — a relação escola-família como uma relação entre culturas — o autor refina ainda mais a análise confrontando, na linha de Tomaz Tadeu da Silva, a *equivalência antropológica* das culturas com a sua *desigualdade e hierarquização sociológicas*, deixando claro que há "culturas dominantes" e "culturas dominadas" e, conseqüentemente, oportunidades desiguais para as diferentes crianças e famílias face à escola. A leitura crítica do autor adensa-se ao denunciar que a escola monocultural não o é apenas em relação às minorias étnicas. Ao *multiculturalismo exógeno* acrescenta-se o *multiculturalismo endógeno* (p. 362) e, portanto, parafraseando B. S. Santos, a possibilidade de *excluídos do interior*.

Conclui P. Silva que "Construir uma relação escola-família não-folclorista, não-daltónica, significa, na prática, construir uma relação assente na promoção da participação de todos (democracia participativa e não apenas representativa) e na promoção da igualdade de direitos (sociais, culturais, cívicos) de cada indivíduo e de todos os grupos (*cidadania colorida*, na expressão de Luísa Cortezão, 2000)" (p. 384-5). Ora tal desiderato implica, entre outras coisas, uma nova concepção de professor, um *intelectual transformador* dotado de "*sensibilidade sociológica e antropológica*" (p. 372), mas também uma nova concepção de escola. Talvez assim se possa "fazer

circular o vício para fora do círculo" e a "armadilha" se revele afinal "desarmadilhável".

Na sua longa "viagem às margens do sistema educativo", P. Silva descreve-nos, numa linguagem sóbria e elegante, um território minado de "armadilhas", mas também prenhe de possibilidades de emancipação. A triangulação disciplinar que privilegiou (sociológica, antropológica e histórica), aliada à sua opção *epistemo-metodológica* por uma *etnografia reflexiva*, permitiram-lhe produzir um retrato dinâmico e singular de cada uma das três "comunidades educativas" onde se confrontaram actores de "carne e osso", dotados de valores, interesses, expectativas e agendas distintas. O seu olhar *teoricamente educado* permitiu-lhe desvelar *riscos*, mas também *descofinar possibilidades*, uns e outras raramente visíveis a *olho nu*. Estamos, seguramente, perante uma obra de referência sobre a complexa teia das relações escola-família, cuja leitura vivamente se recomenda.

Notas

- 1 Num estudo mais recente em que retomamos esta questão (Sá, 2003: 63-4), procurámos mobilizar outras racionalidades e, sobretudo, uma concepção distinta de actor social, para tornar mais inteligível a compreensão do que já antes designámos de "conspiração de silêncio". Essa concepção de actor social é inspirada no olhar específico da abordagem neo-institucional e, mais especificamente, no texto de Meyer, Boli & Thomas (1994).
- 2 Tomámos aqui as expressões de "drogados culturais" e "drogados estruturais" de Giddens (2000: 9)
- 3 Como afirmam Denzin & Lincoln (1998: 23), "Every researcher speaks from within a distinct interpretative community, which configures, in its special way, the multicultural, gendered components of the research act."

Referências

- BRUNSSON, N. (1989). *The Organization of Hypocrisy: Talk, Decisions and Actions in Organizations*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.
- GIDDENS, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura*. Oeiras: Celta Editor.
- LIMA, L. C. & SÁ, V. (2002). A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas. In J. Lima (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto: Edições ASA, pp. 25-95.

MEYER, J., BOLI, J. & THOMAS, G. (1994). Ontology and Rationalization in the Western Cultural Account. In W. R. Scott & J. W. Meyer. *Institutional Environments and Organizations*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 9-27.

SÁ, Virgínio (2003). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.

Virgínio Sá
Universidade do Minho

**dissertações e
projectos de investigação**



Dissertações de Doutoramento

Eugénio Adolfo Alves da Silva (2003). *O burocrático e o político na administração universitária. Continuidade e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Organização e Administração Escolar)

Resumo

Esta tese, construída em torno da análise compreensiva de uma universidade africana, aborda fundamentalmente as interconexões entre duas dimensões organizacionais estudadas no âmbito da teoria das organizações: a dimensão racional-burocrática, com as suas características de rigidez, estabilidade e uniformidade, e a dimensão política, com os traços de conflitualidade, ambiguidade e variabilidade. Ambas, abordadas através dos modelos respectivos da burocracia e de sistema político, configuram sistemas de dominação que mantêm entre si relações complexas que vão do reforço mútuo à anulação recíproca.

Pretende-se discutir e argumentar a prevalência da configuração burocrática da Universidade de Angola relativamente à sua feição política num contexto de mudanças socioculturais ligadas à substituição revolucionária de uma sociedade colonial capitalista por um regime socialista e, mais recentemente, a evolução para uma situação de economia de mercado. O problema objecto da tese é a análise das articulações e desarticulações entre o burocrático e o político para esclarecer o modo como o sistema burocrático tem sobrevivido às mutações político-ideológicas do contexto universitário.

Do ponto de vista teórico trata-se de compreender como é que as lógicas burocráticas fundadas na hierarquia, autoridade e conformidade "convivem" com a racionalidade política baseada no dissenso, na negociação e instabilidade. Na prática, trata-se de "descobrir" como uma revolução de carácter socialista reproduziu e reforçou a dimensão burocrática da administração universitária em Angola apesar da influência político-ideológica do "partido de vanguarda". Admitindo o "modo bifacial de administração universitária" tentou-se caracterizar, através do estudo das percepções e representações dos docentes universitários angolanos, as manifestações das

articulações e desarticulações entre o burocrático e o político e conhecer as influências desta "administração dual" sobre a actividade e carreira académicas e, em particular, sobre as políticas e práticas de gestão dos recursos humanos docentes nesta universidade.

Fátima Antunes (2003). *Políticas educativas nacionais e globalização. Novas instituições e processos educativos. O Subsistema de Escolas Profissionais em Portugal (1987-1998)*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Sociologia da Educação)

Resumo

No trabalho que agora se apresenta analisam-se algumas das tendências que marcam as actuais políticas educativas portuguesas. A partir de um estudo de caso — a criação e desenvolvimento do subsistema de Escolas Profissionais — delinham-se e discutem-se alguns dos processos envolvidos na elaboração da agenda política nacional para a educação no contexto de dinâmicas de globalização e de europeização das políticas públicas.

Enquanto parte de um processo longo de reestruturação do ensino secundário — que se estende pelas décadas de oitenta e noventa, com desenvolvimentos até hoje — procura-se apreender o significado daquela inovação sócio-política em conexão com outras mudanças sociais e educativas em curso na sociedade portuguesa como também em outras latitudes. A criação e desenvolvimento do subsistema de Escolas Profissionais são assim examinados nas suas relações com transformações nos mecanismos e processos de escolarização, na provisão dos serviços de bem-estar, nos papéis e formas de actuação do Estado, na relação salarial e, portanto, no modo de regulação social.

O estudo de orientações e práticas identificadas em Escolas Profissionais permite reforçar a interpretação de que algumas das mudanças experimentadas nas últimas décadas estão envolvidas com o ensaio de novas instituições e processos educativos. A discussão sustentada sinaliza a ambiguidade, heterogeneidade, conflitualidade e indeterminação — numa

palavra, a complexidade — dos processos em curso. A interpretação destes processos no contexto de mudanças sociais mais vastas aponta para configurações e/ou dimensões emergentes da participação da educação na regulação social cujas estabilização, alcance, sentidos e resultados permanecem em aberto.

Francisco José Brito Peixoto (2003). *Auto-Estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada à Universidade do Minho (Área de conhecimento: Psicologia da Educação)

Resumo

O estudo do autoconceito e da auto-estima tem conhecido grande interesse no seio da Psicologia da Educação. Grande parte desse interesse reside na associação comprovada entre essas representações pessoais e indicadores de ajustamento escolar. Deste modo, o presente estudo centra-se nas relações entre auto-estima, autoconceito e resultados escolares. Pretendemos analisar o modo como o estatuto escolar individual diferencia os alunos relativamente à auto-estima, autoconceito, relacionamento com o grupo de pares, com a família e com a escola. Um segundo objectivo centrou-se na análise do modo como o nível de sucesso global das escolas e a frequência de actividades extra-curriculares influenciavam as representações sobre si próprio e os resultados escolares. Pretendemos, ainda, analisar o modo como as dinâmicas relacionais se associavam com a auto-estima, o autoconceito e os resultados escolares, assim como o modo como estas relações evoluem com o desenvolvimento do adolescente.

Para a realização desta investigação procedemos à construção e adaptação de diversos instrumentos. Partindo do Perfil de Auto-Percepção para Adolescentes de Harter (1988), elaboramos uma escala de Autoconceito e Auto-Estima, introduzindo-lhe duas novas dimensões, alguns itens novos e alterando-lhe o formato de resposta. Construímos uma escala de avaliação da percepção da qualidade do relacionamento com a família e uma outra para avaliação da imagem social e do suporte fornecido pelo grupo de pares.

Procedemos, ainda, ao estudo de validação de duas escalas utilizadas em estudos anteriores: a escala de atitudes em relação à escola e a escala de caracterização de grupos. Os estudos de validação comprovaram as boas propriedades psicométricas dos vários instrumentos utilizados.

O presente trabalho envolveu 955 adolescentes a frequentarem o 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade.

Relativamente ao primeiro objectivo enunciado, os resultados obtidos permitiram constatar a inexistência de diferenças na auto-estima em função do estatuto escolar do aluno. Verificou-se ainda que a relação entre o rendimento académico e a auto-estima diminui com a evolução da escolaridade. Apesar da inexistência de diferenças na auto-estima, verificou-se que o estatuto escolar introduz diferenças para algumas dimensões do autoconceito, nomeadamente no autoconceito académico. Os resultados mostraram, ainda, que os alunos sem repetências apresentam atitudes mais favoráveis em relação à escola e percepções da qualidade do relacionamento com a família mais positivas que os seus colegas de estatuto escolar inferior. No que se refere ao relacionamento com os pares não se constataram grandes diferenças em função do estatuto escolar. Os resultados permitiram também evidenciar que, para alguns alunos com história de insucesso, a protecção da auto-estima poderá estar associada à desvalorização das competências associadas à escola e à existência de auto-percepções positivas em dimensões não académicas do autoconceito.

No que se refere ao segundo objectivo, verificámos que o nível de sucesso da escola não diferencia os alunos relativamente aos níveis de auto-estima e autoconceito académico patenteados, mas introduz diferenças na atitude em relação à escola, com os alunos da escola de rendimento médio mais elevado a apresentarem atitudes mais favoráveis. Relativamente aos efeitos da participação em actividades extracurriculares verificámos que esta diferencia os alunos relativamente ao autoconceito e ao rendimento académico.

Os resultados obtidos no modelo de relações, testado através de modelos de equações estruturais, mostraram que a auto-estima é predominantemente afectada pelo autoconceito académico, pela percepção da qualidade do relacionamento com a família e pelo grau de identificação ao grupo de pares.

Dissertações de Mestrado

Juho a Dezembro de 2003

AGUIAR, Miriam Brum Arguelho (2003). *A abordagem das TIC nas novas propostas curriculares de Portugal e Brasil*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

ALVES, Maria Conceição Marques Matos (2003). *A expansão do método da Cartilha Maternal João de Deus em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

BASTOS, Ana Maria Matos Ferreira (2003). *A utilização de software educativo multimédia na superação de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita de palavras no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

BASTOS, Luzia Conceição Alves Lage Machado (2003). *O trabalho de grupo na aula de língua materna: contributos para o desenvolvimento de competências verbais orais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino de Português).

BOAVENTURA, Maria Gracelina Matos (2003). *Dificuldades de alunos do ensino secundário em conceitos estatísticos — o caso das medidas de tendência central*. 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, Antonio Alberto Carvalho (2003). *Ensino Primário no Concelho de Coimbra (1836-1901) — A Lenta Municipalização da Instrução Elementar*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

CARVALHO, Maria Helena Andrade (2003). *A implementação da reorganização curricular no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

COSTA, Maria Judite Rodrigues (2003). *A educação/função no feminino — o modelo pedagógico-familiar da escola D. Luís de Castro*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

FERNANDES, Manuel Joaquim Flores (2003). *A construção de um agrupamento de escolas: introdução política, participação e gestão*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Organizações Educativas e Administração Educacional).

FREITAS, Vera Patrícia Silva (2003). *A perspectiva de ensino CTS no 1º CEB: um estudo de intervenção pedagógica no 4º 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 das Ciências da Natureza).

GONÇALVES, Nelson Alexandre Fernandes (2003). *A utilização de ambientes virtuais em contexto educativo: a perspectiva dos professores do 1º ciclo do ensino básico — estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

LOURENÇO, Conceição Gomes (2003). *Gestão flexível do currículo: que implicações nas práticas curriculares dos professores — o caso de uma escola*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

MOREIRA, Ana Paula Génio (2003). *Integração das tecnologias da informação e comunicação: perspectivas no contexto da reorganização curricular do Ensino Básico*. 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).

RAFAEL, Virgínia Maria Lemos Silva (2003). *Escrever para Descrever: um estudo com alunos do nono e décimo segundo anos 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 Português).

SARAIVA, Maria Glória Costa (2003). *As práticas educativas nas escolas João de Deus (1940-1990): um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

TAVARES, Maria Guia Novo (2003). *Reacções Ácido-Base no 10º ano de escolaridade: um estudo de orientação CTS*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Supervisão Pedagógica em Ensino da Física e Química).

VAZ, Maria Alzira (2003). *Da utilização da imagem à World Wide Web na aprendizagem da Língua Inglesa no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada à Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

Projectos de investigação

Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança

Coordenadora: M. Assunção Flores & Isabel Carvalho Viana

Está em curso o projecto *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*, financiado pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) e pelo British Council, no âmbito das Acções Integradas Luso-Britânicas 2004 (Acção Nº - B-67/04) com a Universidade de Nottingham, Reino Unido. Trata-se de um projecto que se insere no sub-projecto colectivo intitulado "Os professores em contextos de mudança: implicações para o desenvolvimento profissional, profissionalismo docente e identidade profissional", inscrito no Centro de Investigação em Educação, da Universidade do Minho, sob a coordenação de Maria Assunção Flores.

A equipa de investigação é constituída por dois elementos da Universidade do Minho — Maria Assunção Flores (coordenadora da parte portuguesa) e Isabel Carvalho Viana — e dois elementos da Universidade de Nottingham — Christopher Day (coordenador da parte britânica) e Mark Hadfield.

Breve Descrição

Num tempo em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que são colocadas às escolas e aos professores, um pouco por todo o mundo, expectativas e exigências cada vez mais complexas, urge investigar e compreender os efeitos das alterações mais recentes verificadas no trabalho dos professores e suas implicações para o seu profissionalismo e identidade profissional.

O ensino é uma profissão em mudança, social e historicamente situada, pelo que o trabalho dos professores tem sofrido profundas alterações ao longo dos tempos. Intensificação, burocratização, crescente ênfase nas perspectivas gerencialistas e uma maior prestação de contas e escrutínio público são apenas alguns dos exemplos das mais recentes mudanças ocorridas no ensino um

pouco por todo o mundo, o que parece ter conduzido a uma maior desmotivação por parte dos professores com implicações ao nível da satisfação profissional, do seu profissionalismo docente e, conseqüentemente, da sua identidade profissional.

Este estudo pretende analisar e compreender a(s) forma(s) como os professores (portugueses e ingleses) entendem as mais recentes mudanças ocorridas no ensino, bem como os seus efeitos no modo como encaram o profissionalismo docente e a(s) sua(s) identidade(s) profissional(ais).

Objectivos

- Realizar a revisão da literatura sobre profissionalismo docente e identidade profissional tendo em conta a produção nacional e internacional;
- Identificar as mudanças (e factores) que têm afectado o trabalho dos professores nos últimos anos nos dois países;
- Realizar um estudo empírico em duas escolas em cada um dos países envolvidos nesta investigação;
- Discutir os conceitos de profissionalismo e de identidade profissional e as formas como estes têm sido (re)definidos nos dois países ao longo dos últimos anos.

No âmbito deste projecto foram já realizadas as seguintes actividades:

- Revisão da literatura;
- Elaboração e validação dos instrumentos de recolha de dados;
- Recolha dos dados;
- Análise preliminar dos resultados;
- Visita dos membros da equipa portuguesa à Universidade de Nottingham (de 19 a 22 de Fevereiro de 2004);
- Visita dos membros da equipa britânica à Universidade do Minho (de 12 a 14 de Junho de 2004);
- Apresentação de uma comunicação na European Conference on Educational Research (ECER) realizada em Creta, Grécia, de 22 a 25

de Setembro de 2004, intitulada "The impact of recent elementary school curriculum reorganisation on teachers' attitudes and practices of teaching", de M. Assunção Flores e Isabel Carvalho Viana.

Neste momento está em curso a análise global dos *resultados obtidos* nos dois países. No contexto português, os resultados preliminares apontam para a existência de posições contraditórias por parte dos professores quando se reportam às alterações mais recentes no seu trabalho. É possível identificar alguma ambivalência e ambiguidade na forma como entendem o seu profissionalismo, associadas à falta de referentes, a uma certa cultura de solidão, a uma visão restrita das lideranças da escola, à ausência de apropriação do sentido e do processo de mudança (e dos seus conceitos-chave) e à co-existência de dois níveis de discurso, um que se cola às expectativas, exigências e linguagem das políticas curriculares; outro que se distancia delas e que se inscreve nos contextos e práticas curriculares dos professores, daqui emergindo uma "involuntária" resistência à mudança decorrente de uma atitude individualista muito arraigada nas culturas profissionais.

No âmbito deste projecto de investigação pretende-se ainda obter os seguintes produtos:

- Relatório de investigação;
- Artigos em revistas nacionais e estrangeiras;
- Fórum para divulgação e discussão dos resultados.

notícias



Reuniões Científicas Realizadas

Colóquio sobre Formação de Professores

Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?

Decorreu nos dias 2 e 3 de Fevereiro de 2004, na Universidade do Minho, o Colóquio sobre Formação de Professores, com o tema "Mudanças educativas e curriculares... e os Educadores/Professores?", organizado pelo Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa (área de Desenvolvimento Curricular) da Universidade do Minho e pela Associação Portuguesa de Estudos Curriculares.

Tratando-se de uma temática cuja centralidade continua bem visível ao nível da investigação e debate educativos, considerou-se importante problematizar o papel dos educadores/professores nos processos de mudança educativa decretados pela Administração central, cartografar as vozes dos educadores/professores em contextos de mudança educativa e reflectir sobre as práticas de legitimação da formação inicial e contínua dos educadores/professores.

O Colóquio contou com a participação de, aproximadamente, centena e meia de educadores/professores e de diversos investigadores de universidades nacionais e estrangeiras.

O desenvolvimento dos trabalhos circunscreveu-se a:

- duas conferências – a primeira, proferida por Luísa Cortezão, da Universidade do Porto, incidiu sobre a profissão docente e baseou-se num trabalho de investigação publicado pela professora, com o tema "Ser professor: um ofício em risco de extinção?"; a segunda, apresentada por Manuela Esteves, da Universidade de Lisboa, reportou-se à relevância da formação contínua na configuração das práticas curriculares dos educadores/professores.
- três mesas redondas – em que se debateram "O papel do professor no contexto das reformas curriculares", a "Formação inicial" e a "Formação contínua" e em que participaram António Flávio Moreira (Universidade Católica de Petrópolis), José Carlos Morgado (Universidade do Minho), Lucíola Santos (Universidade Federal de Minas Gerais), Olinto Silva (Universidade do Porto), Elias Blanco (Universidade do Minho), Maria Assunção Flores (Universidade do

Minho), Ângela Rodrigues (Universidade de Lisboa), Carlinda Leite (Universidade do Porto), Maria do Céu Roldão (ESE de Santarém), Maria Palmira Alves (Universidade do Minho) e Jorge Nascimento (Centro de Formação Francisco de Holanda, em Guimarães);

— várias secções paralelas de trabalho, onde foram apresentadas diversas comunicações sobre o tema em análise.

Merecem especial relevo tanto a participação de investigadores que têm desenvolvido um trabalho meritório no âmbito da Formação (inicial e contínua) de Educadores/Professores, quanto as comunicações apresentadas pelos participantes no Colóquio, cujo contributo enriqueceu significativamente os resultados conseguidos.

José Carlos Morgado
Universidade do Minho

I Encontro Ibérico de Prevenção e Tratamento do Tabagismo

Decorreu nos dias 27 e 28 de Maio, no Hospital de S. Marcos, em Braga, o I Encontro Ibérico de Prevenção e Tratamento do Tabagismo, organizado pelo Departamento de Metodologias da Educação da Universidade do Minho e pela Associação para a Prevenção e Tratamento do Tabagismo de Braga (APTTB). O encontro pretendeu ser um espaço em que profissionais portugueses e espanhóis, ligados ao tabagismo, partilhassem experiências a fim de tornar mais eficaz a luta contra a epidemia tabágica. Foram convidados alguns dos maiores especialistas em tabagismo dos dois países, que abordaram os seguintes temas: *Consequências da exposição ao fumo passivo* (Professor Doutor José Manuel Calheiros, Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar); *Tabagismo e asma em crianças e adolescentes* (Dr^a Ângela Gaspar, Hospital de D. Estefânia – Lisboa); *Mulher e Tabaco* (Professor Doutor José Diaz-Moroto Muñoz, Comité Nacional para a Prevenção do Tabagismo); *Factores associados ao consumo do tabaco na mulher e medidas preventivas* (Professor Doutor Elisardo Becoña, Universidade de Santiago de Compostela); *Desabilitação tabágica em adolescentes* (Professor Doutor Carlos Ariza, Agencia de Salud Pública – Barcelona); *Tabagismo, D. P. O. C. e o projecto GOLD* (Dr^a Lurdes Ferreira – Serviço de Pneumologia do Hospital de S. Marcos) e *Recomendações para a*

abordagem diagnóstica e terapêutica do fumador (Professor Doutor Jiménez Ruiz, Membro do Comité Nacional para a Prevenção do Tabagismo e Director da Revista *Prevención del Tabaquismo*).

Foram ainda apresentadas 12 comunicações livres de elevado interesse e que retratam o que, neste âmbito, tem sido feito no país. No encontro estiveram presentes Médicos, Enfermeiros, Psicólogos, Professores, Educadores, Estudantes de Licenciatura e Mestrado em Medicina, Psicologia, Educação, Biologia-Geologia. No final, o sentimento geral era de que a jornada tinha sido muito proveitosa e que estamos em melhores condições para prevenir o consumo de tabaco pelos não fumadores e diagnosticar e tratar os fumadores.

José Precioso
Universidade do Minho

2^{as} Jornadas da Secção Portuguesa da ADMEE

Contando com a presença de cerca de uma centena de participantes (professores, investigadores, práticos, etc.), realizaram-se, no passado dia 31 de Maio de 2004, na Universidade do Minho (Braga — Campus Gualtar), as 2^{as} Jornadas da Secção Portuguesa da ADMEE (Associação para o Desenvolvimento de Metodologias de Avaliação em Educação), dedicadas ao tema "Avaliação e Validação de Competências em Contextos Escolares e Profissionais".

Na sessão de abertura, o Presidente do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade, o Sr. Professor Doutor Leandro de Almeida, salientou a pertinência social e científica da temática eleita para estas 2^{as} Jornadas, recordando, a título de exemplo, as transformações em curso no ensino superior no âmbito das quais a noção de competência adquire uma centralidade incontornável.

A conferência da Delegada da Secção Portuguesa da ADMEE, a Sra. Doutora Palmira Alves, apresentou a todos os presentes o quadro global e actual da problemática da avaliação e validação de competências, tendo feito um rastreio das potencialidades e dificuldades que se jogam nesta mudança paradigmática com implicações directas nas práticas de educação e formação.

Esta conferência suscitou ao Sr. Professor Doutor José Augusto Pacheco, na qualidade de comentador da conferência inaugural, algumas dúvidas sobre a pertinência da substituição do conceito de "objectivo" pelo de "competência", sendo certo que, do seu ponto de vista, no caso português, a avaliação dita por competências não terá correspondido a qualquer alteração substancial nas práticas de avaliação dos professores.

Ao longo do dia, e com grande participação de todos os participantes, foram apresentadas várias comunicações que, pela sua diversidade e actualidade, constituíram um contributo importante para o sucesso destas 2^{as} Jornadas. As comunicações incidiram na avaliação por competências nos contextos escolares (ensino básico e secundário), na didáctica das disciplinas, na educação e formação de adultos, nos contextos profissionais, nos contextos informais de educação, etc.

No encerramento das 2^{as} Jornadas, o Sub-Delegado da Secção Portuguesa, o Dr. Eusébio André Machado, numa tentativa de síntese de todos os contributos, enfatizou as consequências que a avaliação por competências acarreta no trabalho pedagógico, exigindo uma profunda reconfiguração da acção, da organização e do mandato da Escola. Deste ponto de vista, justificou a necessidade dos investigadores e os práticos continuarem a reflexão, a produção de conhecimento e a elaboração de instrumentos que sustentem a avaliação e a validação de competências.

Isabel Carvalho Viana
Universidade do Minho

AERA — American Educational Research Association

Incontornável Ponto de Encontro de Investigadoras e Investigadores

É manifestamente impossível fazer justiça ao que é a 'American Educational Research Association' (AERA) — que regista mais de 20 mil membros espalhados por todo o mundo — e a sua visceral importância para todos os investigadores e investigadoras no domínio da educação em tão reduzido espaço. Ficará aqui, apenas, um pálido murmúrio do que é o evento anual AERA.

Estamos a falar de uma conferência anual que se aproxima da sua centésima edição, com uma adesão média de mais de 12 mil participantes e

que oferece cerca de 2000 apresentações — entre conferências, comunicações, simpósios, mesas redondas, 'posters,' etc. — e que, dada a sua grandeza, se distribui por 5 hotéis localizados em cidades tais como Chicago, San Diego, San Francisco, New Orleans, Seattle, Montreal. A AERA estrutura-se em 12 Divisões, — a do currículo é a Divisão B, a de ensino e formação de professore(a)s é a Divisão K — cada divisão comporta entre 5 a 9 Secções e mais de 145 'SIG's' ('Special Interest Groups') e, este ano, tem como Presidente Marilyn Cochran-Smith, uma das grandes pensadoras do campo da educação e do currículo.

Tal grandeza não impede, no entanto, a enorme dificuldade que os investigadores e investigadoras têm em ver aceite um 'paper', uma 'conferência', uma 'mesa redonda' ou um 'poster'. A título de exemplo, no 85^o AERA — 2004, em San Diego, Califórnia, EUA, realizada nos dias 12 a 16 de Abril, subordinado ao tema 'Enhancing the Visibility and Credibility of Educational Research', das cerca de 10.000 propostas submetidas para apreciação, apenas 2000 foram aceites. É, inquestionavelmente, o incontornável ponto de referência no campo educacional. A AERA oferece ainda um variadíssimo leque de cursos de formação nas mais diferentes áreas de investigação — metodologia, políticas educativas, história da educação, sociologia da educação e do currículo — promovidos por investigadores e investigadoras que se têm vindo a posicionar na linha da frente da investigação educacional em todo o mundo — Norman Denzin, Yvonna Lincoln, Michael Apple, Kenneth Zeichner, Lee Shulman, Gloria Ladson-Billings, Robert Stake, Christopher Day, John Goodlad, Geoff Whitty, entre outros.

A AERA permite-nos compreender o conflituoso 'bailado' das diferentes áreas epistemológicas que têm actuado dinamicamente no grande quadro da investigação educacional. A título de exemplo, e no que tange ao campo do currículo, é também na AERA que conseguimos aperceber-nos dos movimentos diacrónicos do campo, como também dos intrincadíssimos dilemas que o campo vive actualmente. Em termos de campo curricular, na AERA ganha-se a percepção de que, provavelmente, nunca foram tão actuais as posições de Joseph Schwab e Dwayne Huebner, de que, eventualmente, nunca foi tão erróneo, no plano 'epistemológico', a defesa de uma 'recontextualização', enquanto movimento curricular, e de que nunca foi tão importante, como agora, a compreensão do pensamento e da obra de John Dewey.

A análise e justificação de conclusões baseadas em dados empíricos constituiu ainda uma das linhas norteadoras do congresso deste ano, no sentido de problematizar aquilo que se considera constituírem 'evidências' na investigação educacional de qualidade. Destacaram-se, nomeadamente, questões relativas à credibilidade, validade, fiabilidade, replicação e generalização de resultados de investigação baseada em diferentes tradições, paradigmas e contextos (ex. social, político, histórico, pessoal).

Uma outra vertente deste encontro prendeu-se com a aprendizagem e desenvolvimento do(a)s professore(a)s. Discutiu-se, neste âmbito, o papel da investigação na compreensão da mudança do ensino e do(a)s professore(a)s e na identificação de formas eficazes de promover a sua aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para além das discussões e debates organizados em mesas redondas, conferências e comunicações, destacaram-se ainda reflexões de carácter mais informal com vários(a)s investigador(a)s, que, naturalmente, se envolvem em conversas, partilhando as suas experiências, as suas preocupações e ainda os seus projectos mais recentes.

De salientar também quer a impressionante presença das inúmeras Editoras e Revistas da especialidade, que muito têm publicado no âmbito da educação, quer os espaços de formação destinados aos/às estudantes de mestrado e doutoramento, possibilitando-lhes partilharem as suas investigações com académicos de renome.

Deixamos aqui, apenas, uma leitura breve efectuada por dois investigadores, cujas comunicações foram aceites em várias edições do AERA, não só com o intuito de partilhar a nossa experiência, mas sobretudo com o objectivo de estimular a participação de outro(a)s colegas.

João M. Paraskeva
 Maria Assunção Flores
 Universidade do Minho

Publicações Recebidas

Revistas

— *A Natureza Agradece* – Edição nº 3 Ano II – Edição nº 1
 Brasil: Revista São Camilo

— *Análise Psicológica*, nº 4/02, nº 1 e nº 2/03
 Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Análise Psicológica*, nº 3/03
 Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Avaliação Educacional*, nº 25 e nº 27/03
 Brasil: Fundação Carlos Chagas

— *Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP* – nº 44 de 2003
 Brasil: Faculdade da Universidade de São Paulo

— *Boletín das Ciencias*, nº 52/03
 Santiago de Compostela: Asociación dos Ensinantes de Ciencias de Galicia

— *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, nº 1 e nº 2/03
 Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

— *Cadernos Camilliani* – v. 3 nº 1 e nº 2
 Brasil: Revista São Camilo

— *Cadernos de Educação*, nº 19/02
 Brasil: Universidade de Pelotas

— *Cadernos de Pesquisa*, nº 119/03
 Brasil: Fundação Carlos Chagas

— *Cadernos do Noroeste, série história* 3, 20(1-2) de 2003
 Braga: Universidade do Minho – Instituto de Ciências Sociais

— *Ciências & Letras*, nº 33/03
 Brasil: Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras

— *Educação & Contemporaneidade* (Revista da FAEEBA), nº 18/02
 Brasil: Universidade do Estado da Bahia

— *Educação & Filosofia*, nº 32/02
 Brasil: Universidade Federal de Uberlândia

- *Educação e Pesquisa*, nº 1/03
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
- *Educação & Sociedade*, nº 83/03
Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade
- *Educação Unisinos*, nºs 12 e 13/2003 com nº especial (13)
Brasil: Universidade do Vale do Rio dos Sinos
- *Educare*, nº 14/03
Castelo Branco: Escola Superior de Educação de Castelo Branco
- *Enseñanza de las Ciencias*, Volume 21, nº 3/03
Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona
- *Forum Crítico da Educação* – nº 1 de 2002
Brasil: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos
- *Forum Crítico da Educação* – nº 2 de 2003
Brasil: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos
- *Humanística e Teologia*, nº 1/03
Porto: Faculdade de Teologia do Porto
- *Interações*, nº 4/03
Coimbra: Instituto Superior Miguel Torga
- *Letras de Hoje*, nº 132/03
Brasil: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
- *Linhas* – Julho de 2002
Brasil: Universidade do Estado de Santa Catarina
- *Máthesis – Revista de Educação*, nº 1/03
Brasil: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul
- *Modernização e Biblioteconomia Nova no Brasil*, 09/03
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina – Francisco das Chagas da Souza
- *Papers – Revista de Sociologia*, nº 68/02 e nº 69/03
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Perspectiva*, nº 1/03
Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina

- *Pro-Posições*, nº 1 e nº 2/03
Brasil: Universidade Estadual de Campinas
- *Psicologia, Educação e Cultura*, nº 1/03
Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos
- *Psicologia e Educação*, nº 1 e nº 2/02
Covilhã: Universidade da Beira Interior
- *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, nº 1/03
Brasil: Instituto de Psicologia
- *Quaestio: Revista de Estudos de Educação*, nº 1 e nº 2/02; nº 1 e nº 2/03; nº 1/04
Brasil: Universidade de Sorocaba
- *Referência*, nº 10/03
Coimbra: Escola Superior de Enfermagem Dr. Ângelo da Fonseca
- *Revista... à Beira*, nº 1/02 e nº 2/03
Covilhã: Universidade da Beira Interior
- *Revista Apogeo*, nº 23 e nº 24/02
Lisboa: Associação de Professores de Geografia
- *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 65/03
Coimbra: Centro de Estudos Sociais
- *Revista da Faculdade de Letras*, nº 26/02
Lisboa: Universidade de Lisboa Faculdade de Letras
- *Revista da FAEEBA*, nº 17/02
Brasil: Universidade Estado da Bahia
- *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 193 e nº 194/03
Madrid: Instituto Calanz de Ciencias de la Educación
- *Revista de Educação Social – Espaço S*, nº 7/03
Odivelas: Instituto Superior de Ciências Educativas
- *Revista de Sociologia e Política*, nº 20/03
Brasil: Universidade Federal do Paraná
- *Revista Educar*, nº 31/03
Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona
- *Revista Educação em Debate* – ano 23 – v. 2 nº 42 – 2001
Brasil: Universidade Federal do Ceará

- *Revista Galeco-Portuguesa de Psicologia e Educación* – nº 8 de 2003
Corunha: Universidade da Corunha
- *Revista Gestão em Ação*, nº 2/02
Brasil: Universidade Federal da Bahia
- *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volume 17, nº 46/03
Zaragoza: Universidad de Zaragoza
- *Revista Irice*, nº 16/02
Argentina: Instituto Rosario de Inv. en Ciencias de la Educación
- *Revista Itinerários*, nº 8/03
Ramada: Instituto Superior de Ciências Educativas
- *Revista Movimento*, nº 7/03
Brasil: Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
- *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 1, nº 2 e nº 3/03
Braga: Universidade Católica Portuguesa – Faculdade de Filosofia
- *Revista Portuguesa de Pedagogia*, nº 1, nº 2 e nº 3/02
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- *Revista Portuguesa de Psicossomática*, nº 1/03
Porto: Sociedade Portuguesa de Psicossomática
- *Revista "Psicologica"*, nº 33/03
Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
- *Ricerche Pedagogiche*, nº 147/03
Parma: Giovanni Genovesi
- *Saber Educar*, nº 8/03
Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- *Sonhar (Comunicar/Repensar a Diferença)* – Maio/Agosto de 2002
Braga: APPACDM – Ministério da Educação

Monografias

- AZEVEDO, Joaquim (2003). *Cartas aos directores de escolas*. Porto: Edições Asa.
- BAENA, Rosa Maria Badillo (2003). *Contos para "delfins"*. Porto: CriapAsa.
- BOLÍVAR, António (2003). *Como melhorar as Escolas*. Porto: Edições Asa.
- CARVALHO, Angelina; COSME, Ariane; GAMA, Manuela; SANTOS, Milice Ribeiro; SANTOS, Paulo Jorge & TRINDADE, Rui (2003). *Entrar no Ensino Secundário*. Porto: Edições Asa.
- CEBRIÁN, Manuel (2003). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria*. Madrid: Narcea, s.a. ediciones.
- FÉLIX, Sueli Anduccioli (2002). *Geografia do Crime: Interdisciplinaridade e Relevâncias* (1ª Edição). Brasil: Universidade Estadual Paulista.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Direitos Humanos (A Construção Universal de uma Utopia)* (3ª Edição). Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- HERKENHOFF, João Baptista. *Direito e Utopia* (4ª Edição). Brasil: Universidade Federal do Espírito Santo.
- MENDONÇA, Albertina; MOURA, Ângela; MOREIRA, La Salette; VIEIRA, Manuel & SILVA, Rosa Lúcia (2003). *Métodos e Técnicas de Expressão Oral*. Porto: Edições Asa.
- MENÉRES, Maria Alberta (2003). *Imaginação*. Porto: CriapAsa.
- MIRANDA, Simão (2003). *Novas Dinâmicas para Grupos (A Aprendizagem do Conviver)*. Porto: Edições Asa.
- PEIXOTO, Maria José (2003). *Les Petits Enfants du Siècle*. Porto: Edições Asa.
- REIS, Pedro Rocha (2003). *O "Admirável Mundo Novo" em Discussão*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROOYACKERS, Paul (2003). *101 Jogos de Linguagem*. Porto: Edições Asa.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global*. Porto: Edições Asa.
- STORMS, Jerry (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições Asa.

— VIEITEZ, Cândido Giraldez & DAL RI, Neusa Maria (2002). *Organizações e Democracia*. Brasil: Universidade Estadual Paulista.

Avaliação dos artigos

Dimensões

Capa

Resumos

Quadros e figuras

Notas

Agradecimentos

Referências

Provas