

## ÍNDICE

Planos, estruturas e regras organizacionais problemas de focalização no estudo da escola como organização <i>Licínio C. Lima</i>	1
El ambiente desde una perspectiva curricular <i>Miguel A. Zabalza Beraza</i>	21
Compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas: "Mastery Learning" e resolução de problemas <i>Ermelindo Manuel Bernardo Peixoto</i>	41
A história da Ciência no ensino da Física: breves reflexões sobre a situação Portuguesa <i>António José Neto e Mariana Valente</i>	59
A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha <i>José Augusto Pacheco</i>	69
Ensino particular e cooperativo - a face oculta do ensino estatal <i>Carlos V. Estêvão</i>	85
Validación de una escala de motivación de logro basada en las teorías de expectativa por valor <i>Maria Antonia Manassero Más e Angel Vázquez Alonso</i>	109
Algumas reflexões em torno de uma educação pos-moderna <i>Laura Ferreira dos Santos</i>	129
Recensões	137
Índice do n.º 1 do 4 volume da RPE	147

UNIVERSIDADE DO MINHO

2

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

**REVISTA  
PORTUGUESA  
DE EDUCAÇÃO**

2

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

## REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1991, 4 (2), 1-20  
© 1991, I.E. - Universidade do Minho.

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

### DIRECTOR

José Ribeiro Dias, Universidade do Minho, Portugal

### DIRECTOR-ADJUNTO

Manuel Joaquim Cuiça Sequeira, Universidade do Minho, Portugal

### REDACÇÃO

Secretário: Álvaro Gomes, Universidade do Minho, Portugal

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

### CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, Universidade de Lisboa, Portugal  
Artur Mesquita, Universidade do Minho, Portugal  
Bátorio P. Campos, Universidade do Porto, Portugal  
Carole Ames, University of Illinois, E.U.A.  
David Elkind, Tufts University, E.U.A.  
Duarte Costa Pereira, Universidade do Porto, Portugal  
Edgar Stones, University of Birmingham, Inglaterra  
Elias Blanco, Universidade do Minho, Portugal  
Erich Perlitz, Free Universität Berlin, Alemanha  
Eunice Alencar, Universidade de Brasília, Brasil  
Fátima Sequeira, Universidade do Minho, Portugal  
Florence Pieronek, University of B. Columbia, Canada  
Frank Murray, University of Delaware, E.U.A.  
Gaston Mialaret, Université de Caen, França  
George Forman, University of Massachusetts, E.U.A.  
Gilbert de Landsheere, Université de Liège, Bélgica  
Hariharan Swaminathan, Univ. of Massachusetts, E.U.A.  
Heribert Ginsburg, Columbia University, E.U.A.  
Hermine Sinclair de Zwart, Université de Genève, Suíça  
Inês Sim-Sim, Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal  
Ivar A. Bjørgen, Universidade de Oslo, Noruega  
Jack Lochhead, University of Massachusetts, E.U.A.  
James Parker, University of West Florida, E.U.A.  
Jeanette Gallagher, Temple University, E.U.A.  
João Formosinho, Universidade do Minho, Portugal  
Joaquim Bairrão Ruivo, Universidade do Porto, Portugal

Maria Iolanda Ribeiro, Universidade do Minho  
Mário Jorge Freitas, Universidade do Minho, Portugal  
José Augusto Pacheco, Universidade do Minho, Portugal

José Ribeiro Dias, Universidade do Minho, Portugal  
José Tavares, Universidade de Aveiro, Portugal  
Kadriya Salimova, Acad. of Pedagogical Sciences, URSS  
Kevin Wheldall, University of Birmingham, Inglaterra  
Leandro Almeida, Universidade do Minho, Portugal  
Luis Joyce-Moniz, Universidade de Lisboa, Portugal  
Luis Villar Angulo, Universidad de Sevilla, Espanha  
Manuel Alte da Veiga, Universidade do Minho, Portugal  
Manuel Cuiça Sequeira, Universidade do Minho, Portugal  
Manuel Patrício, Universidade de Évora, Portugal  
Manuel Viegas Abreu, Universidade de Coimbra, Portugal  
Marcel Postic, Université de Nantes, França  
Margaret Sutherland, University of Leeds, Inglaterra  
Nicolau Raposo, Universidade de Coimbra, Portugal  
Noel J. Entwistle, University of Edinburgh, Inglaterra  
Octavi Fullat, Universitat A. de Barcelona, Espanha  
Odette Valente, Universidade de Lisboa, Portugal  
Óscar Gonçalves, Universidade do Minho, Portugal  
Óscar Serafini, Universidade do Minho, Portugal  
Paula Menyuk, Boston University, E.U.A.  
Renzo Titone, University of Rome, Itália  
Ronald Hambleton, University of Massachusetts, E.U.A.  
Serban Ionescu, Université du Québec, Canada  
Stefan Haglund, University of Sundsvall, Suécia  
Tatiana Slama Cazacu, University of Bucharest, Roménia  
William Spence, University of Ulster, Irlanda

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadromestralmente (3 números/ano) pelo Serviço de Publicações do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal.

Assinatura Anual (3 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulso - 1000\$00.

Impressão: Tilgráfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 4700 Braga.

Tiragem: 2.000 exemplares.

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

Redacção, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Rua Abade da Loureira, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 616150; Telex: 32135 U MINHO P

Arranjo Gráfico: Carlos A. Cordeiro Pereira; Processamento de Texto: Maria de Lurdes Anjo

© 1991, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

## PLANOS, ESTRUTURAS E REGRAS ORGANIZACIONAIS: PROBLEMAS DE FOCALIZAÇÃO NO ESTUDO DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO<sup>(1)</sup>

Licínio C. Lima

Universidade do Minho, Portugal

**Resumo** - O autor procede a uma crítica do modelo racional de análise das organizações, admitindo as suas contribuições quando em articulação com outros modelos analíticos, como é o caso dos modelos de ambiguidade. Neste contexto, propõe um quadro teórico e um aparelho conceptual para a análise sociológica-organizacional da escola, considerando distintos planos analíticos, estruturas e regras organizacionais; das formas como forem perspectivados estes elementos dependerá a selecção de diferentes tipos de focalização analítica da escola como organização.

Em Portugal, a tradicional centralização política e administrativa e o correspondente controlo político-administrativo da escola, sem tradição de autonomia, configuram um "centralismo educativo"<sup>(2)</sup> comandado por um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam (e que a ninguém parece agradar), mas que resiste obstinadamente mesmo aos propósitos reformistas dos seus responsáveis políticos<sup>(3)</sup>. É, neste sentido, uma imagem do poder da burocracia, capaz de contrariar o poder político democrático e de se eximir, aparentemente, aos cursos da decisão política. Neste quadro, cidadãos como responsáveis políticos seriam vítimas de um sistema impiedoso, supra-humano, que a mais férrea vontade política não tem sido suficiente para alterar - uma forma de organização que a ninguém serviria a não ser, eventualmente, a uma pequena élite de altos funcionários (uma élite de burocratas)<sup>(4)</sup>. Porém, as imagens não se quedam aqui. A imagem da burocracia como *imperium in imperio*, por oposição ao poder político, é confrontada com a imagem inversa que destaca o seu conceito instrumental (funcional), ao serviço de uma dada orientação política, designadamente de uma política antidemocrática. Subordinada à lei, a burocracia funcionará não somente para obedecer às directrizes daquela mas também, como recorda Neto (1985, pp. 210-

211), "[...] para defini-las mais precisamente do que a legislação será capaz, elaborando os meios adequados para cumpri-las do melhor modo possível". Considera-se, desta feita, a relativa eficácia da burocracia (embora não necessariamente a sua eficiência) por ser capaz de traduzir operacionalmente, em termos administrativos, uma orientação ou um programa político. Finalmente, a administração centralizada do sistema de ensino é ainda percepcionada como burocrática no sentido em que é *gigantesca e inflexível, irracional e incoerente, ineficaz, ineficiente, etc.*(5).

Quer seja perspectivada enquanto poder (ou contra-poder), quer seja enquanto instrumento organizacional de ligação entre a estrutura política e o funcionamento da organização, ou ainda como sinónimo de disfuncionalidade (*disburocracia*), a burocracia representa um tópico a que dificilmente se pode escapar na análise da administração do sistema de ensino. Sistema que, consensualmente, tem sido apelidado de burocrático, tomando por referência as perspectivas antes indicadas e só muito raramente o tipo de dominação racional-legal estudo por Weber. De resto, sobretudo enquanto esforço de racionalização, a burocracia Weberiana não terá exercido influência notória na administração pública e na administração industrial em Portugal<sup>(6)</sup>. Não obstante, se tomada como modelo de dimensões e não como conceito unitário<sup>(7)</sup>, mesmo por referência ao modelo académico (racional-legal) podemos identificar alguns traços relevantes, com destaque para a centralização e o controlo burocrático através de normas de aplicação universal e uniforme. Neste exacto sentido, a administração pública portuguesa constituiria uma *burocracia parcial*, isto é, um modelo administrativo e organizacional que acentuaria o controlo burocrático centralizado e tenderia a desprezar outras dimensões mais relacionadas com a racionalização. Mais do que uma burocracia impositiva de racionalidade, ela seria uma burocracia do controlo, apresentando uma forte tendência para o *disburocrático* ou uma orientação burocratista. A sua imagem negativa de autoritarismo e de rigidez, de intolerância e de irresponsabilidade<sup>(8)</sup>, de ineficácia e até de corrupção<sup>(9)</sup>, parece configurar, seguindo Michel Crozier e o caso da França, uma *burocracia à portuguesa*, uma má imitação de um modelo pretensamente racional, mas que dele apenas reproduz algumas dimensões; eventualmente aquelas que são mais congruentes com certos traços histórico-culturais - uma dada concepção de autoridade e uma tradição centralista e unitarista<sup>(10)</sup>. Enquanto miscigenação de elementos radicados apenas em algumas dimensões de um modelo racional-legal e de bastantes outras que são, sobretudo, a sua negação, o modo de funcionamento burocrático da administração pública representará, no que à administração do sistema escolar concerne, não um simples enclave no domínio da educação e da pedagogia, ou um corpo estranho, localizado, que haverá que remover para eventualmente repor o *poder da pedagogia*. O controlo burocrático é a máxima expressão de um modo de administração da educação, identifica-se e confunde-se com o próprio aparelho de controlo central - uma máquina burocrática gigantesca que tudo pretende centralizar (nem que para tal seja *forçada a desconcentrar*), produtora de normativos que tudo contemplam e regulamentam até ao detalhe, uniformizadora e autocrática<sup>(11)</sup>. A centralização de poderes tem constituído, historicamente, a

principal razão de existência de um ministério a quem cabe velar superiormente pelos interesses dos educandos, dos educadores e da comunidade em geral, assumindo um espírito de missão que, por vezes, chegou a ser testemunhado pelos seus responsáveis máximos<sup>(12)</sup>. Existe desta forma para centralizar, uniformizar e controlar, e só centralizando poderá manter a sua organização.

Neste quadro, a análise organizacional da escola levanta diversos problemas. Subordinada ao controlo burocrático centralizado, será a escola uma organização burocrática? Poderá não o ser? Em qualquer dos casos em que medida? Em relação a que planos e estruturas, e em que áreas do seu funcionamento?<sup>(13)</sup>.

De um ponto de vista jurídico-normativo é inegável que o desenho organizacional da escola, os arranjos organizacionais e as suas estruturas formais estão predeterminados. Sujeita a um controlo burocrático, a escola, designadamente a escola secundária, está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto uniformemente para todo o país. Mesmo no domínio da sua organização pedagógica, na formulação do currículo - "uniforme pronto a vestir de tamanho único", como foi caracterizado por Formosinho<sup>(14)</sup> -, na sua implementação, na avaliação dos alunos, etc., a escola parece condenada a *reflectir* e a *reproduzir* uma dada orientação hegemónica<sup>(15)</sup>.

As dificuldades de análise organizacional da escola não residirão, portanto, na identificação das orientações normativas que a conformam a um dado modelo (embora o seu elevadíssimo número e as suas incongruências possam constituir uma dificuldade), mas sim no problema de saber se tais orientações são, ou não, e em que medida, efectivamente actualizadas no plano da acção organizacional. Ou seja, a nossa proposta de análise não se queda por um primeiro plano de modelização normativa, formal, em cujo quadro a escola se pode configurar como uma organização burocrática, no sentido em que está submetida a um controlo burocrático. Não ignorando essas orientações, importante constrangimento que se abate sobre a organização e os seus membros, parece-nos indispensável não desprezar o funcionamento concreto da escola, admitindo que este possa não constituir-se como mera *reflexão*, como resposta esperada e confirmada dos actores, a um estímulo externo, da administração central (para usarmos uma imagem behaviorista que nos parece sugestiva). A perspectiva jurídica, o normativismo e o legalismo, tão característicos de muitas abordagens organizacionais da escola, em boa parte produzidas pela própria administração central, não podem deixar de ser confrontados com as práticas dos actores, com as estratégias levadas a cabo por grupos e subgrupos nas organizações, com o mundo não oficial da organização que, apesar de poder ser qualificado como ilegal (daqueles pontos de vista), pode existir e existirá certamente em muitas áreas do seu funcionamento quotidiano, real. Trata-se de procurar considerar dois planos distintos, de um ponto de vista analítico - aquilo que passaremos a designar por *plano das orientações para a acção organizacional* (e mesmo este não será por nós perspectivado como um todo integrado e coerente), e por *plano da acção organizacional*. Só uma perspectiva de análise exclusivamente centrada no primeiro plano, e mesmo neste caso sendo ele reduzido a uma única orientação (a formal-legal), poderá permitir classificar, *a priori*, a escola como uma

organização burocrática. Neste sentido, a análise organizacional da escola seria caracterizada, predominantemente, como uma procura de regularidades determinadas de forma centralizada e uniforme por uma instância supra-organizacional. Determinado o sentido unilateral da procura, tais regularidades seriam certamente identificadas, desprezando-se eventuais *irregularidades* que não seriam encontradas talvez porque, simplesmente, não teriam sido procuradas. A carência de estudos organizacionais e sociológicos da escola como organização, a falta de conhecimento dos modos de organização não exclusivamente formal e a própria tradição centralista-burocrática transformada em convicção e em teoria explicativa sem exame teórico e empírico, justificarão provavelmente uma fixação no plano das orientações e a redução deste à dimensão jurídica e formal.

Logo no decurso dos primeiros trabalhos de campo que empreendemos, sobretudo através de observações, da recolha de testemunhos e da análise de documentos produzidos na escola, fomos confrontados com as dificuldades de procurar integrar certos dados num quadro teórico que, enquanto ponto de partida, se demonstraria incapaz de admitir muitos deles e, obviamente, de os esclarecer. Partindo em busca de uma organização burocrática, existiam basicamente dois tipos de soluções: grande parte da realidade organizacional estudada parecia explicável pelo modelo teórico adoptado e não colocava dificuldades de vulto dado que, aparentemente, quase tudo se passava conforme estava previsto; as incongruências e as dificuldades detectadas seriam remetidas para o quadro da *organização informal*, tradicionalmente considerada pela teoria, configurando uma área relativamente importante, mas longe de ser central, que com alguma facilidade se integraria no domínio das *disfunções* do sistema organizatório.

O que primeiro nos chamou a atenção neste quadro teórico-explicativo foi a excessiva facilidade com que a análise era conduzida. Resolvida a primeira dificuldade, integrado e admitido o primeiro *desvio burocrático*, estava encontrada a solução para todos, ou quase todos, os outros casos. Focalizada normativamente, elegendo como referência primeira as estruturas formais e normativas, a escola surgia como um terreno privilegiado para o encontro da *política* com a *organização*, mediado operatoriamente por uma administração burocrática centralmente localizada e local ou institucionalmente reproduzida. Mais do que isso, o *poder da administração* rompia frequentemente com o *poder da política*, dado que importantes orientações e princípios políticos democráticos, consagrados ao mais alto nível formal na sequência do 25 de Abril de 1974 (sobretudo na sua fase constitucional), não pareciam afectar consideravelmente a organização, de um ponto de vista empírico. Em tudo isto não se considerara ainda os pontos de vista e as estratégias dos actores organizacionalmente situados, e no momento em que fossem considerados iriam sê-lo por referência a um quadro hiperformalizado que só podia prever e admitir o seu desempenho em conformidade (legal) ou, pontualmente, admitir *desvios* ou *anomalias* localizados (ilegais). Uma interpretação sociológica mais ousada, rompendo já parcialmente com estes pressupostos, admitiria ainda a existência de resistências por parte dos actores, explicativas de tais *desvios*, mas ainda por referência a um padrão normativo predeterminado e unilateral.

A ordem burocrática normativamente consagrada, decretada e imposta,

resultaria no plano da acção organizacional numa estreita conexão entre diferentes elementos, num modo de funcionamento conjuntivo e em conformidade com o plano das orientações? Poderia admitir-se, mesmo ainda somente no plano teórico, uma reprodução normativa perfeita, e sempre perfeita, organizacionalmente localizada, uma acção organizacional totalmente determinada pelo plano das orientações e da imposição normativas, espécie de imagem reflectida sem distorções assinaláveis? Seria admissível considerar a acção organizacional a nível escolar como apenas, ou sobretudo, uma variável dependente do plano das orientações, reduzindo este às orientações normativas extra-organizacionalmente produzidas? Face à pluralidade e ao eventual antagonismo de/entre orientações, pontos de vista e actores envolvidos, como poderia o investigador considerá-los de modo semelhante se arbitrariamente determinava o sentido da procura e elegia, *a priori*, sem exame teórico e empírico, um ponto de vista privilegiado e exclusivo, isto é, uma focalização normativa? Da análise assim conduzida resultaria, quase fatalmente, a confirmação de tal perspectiva, se não por outras razões mais substanciais, pelo menos devido ao facto de terem sido eliminadas todas as potenciais perspectivas concorrentes.

#### O modo de funcionamento díptico da escola como organização

Após as primeiras hesitações, e admitidas as crescentes dúvidas, muito do que anteriormente parecia ajustável a uma perspectiva da escola como organização (exclusivamente) burocrática se demonstrava agora mais problemático. Perante o crescente número e importância de novos elementos recolhidos que haveriam de engrossar o grupo das exceções e dos exemplos de não conformidade burocrática, a escola estudada só poderia vir a transformar-se num imenso universo de casos excepcionais, onde muito mais do que teoricamente seria admissível escapava à reprodução burocrática e a um quadro de orientação formal-legal cuja importância teórica se tinha provavelmente inflacionado. Compreendia-se que a burocacia centralizada do ministério nem sempre se constituía em poder organizacionalmente realizado e que, enquanto forma de dominação racional-legal, legítima (autoridade), ela era confrontada com outros tipos de rationalidade e com outras concepções de legitimidade.

Em termos de modelo teórico de análise, a solução consubstanciada encaminhou-se, desta forma, para um compromisso entre a perspectiva burocrática (a consideração das determinações formais e dos respectivos constrangimentos impostos) e uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização. A consideração das duas perspectivas e o seu confronto, embora configurando algum hibridismo teórico, que se reconhece e se assume, pareceu-nos um modo aceitável e teoricamente produtivo já que, ao ser explorado, ele poderá vir a fornecer as bases para a construção de um futuro modelo que supere as actuais dificuldades, mas que ainda não vislumbramos no panorama teórico. É exactamente neste contexto, e sobretudo em relação à segunda perspectiva indicada, que os estudos em torno da imagem de *anarquia organizada*<sup>(16)</sup> (o mais recente desenvolvimento nos estudos organizacionais de que temos conhecimento) se

nos afiguram com algum interesse, desde que associados à primeira perspectiva<sup>(17)</sup>. O termo *anarquia* não significa má organização, ou mesmo desorganização, mas sobretudo um *outro* tipo de organização (por contraste com a organização burocrática). Também não significa uma ausência de chefe, ou de direcção, mas sim uma desconexão relativa entre elementos da organização. Ao admitir a existência de inconsistências e de desconexões entre estruturas e actividades, objectivos e procedimentos, decisões e realizações, etc., e ainda ao considerar que as regras formais em vigor na organização poderão eventualmente ser violadas muito mais frequentemente do que geralmente se admite, o modelo da *anarquia* representa uma ruptura com a estreita conexão que é apanágio da burocracia<sup>(18)</sup>. Não obstante, não se assume como modelo exclusivo, admitindo que a acção organizacional ora apresentará um modo de funcionamento a que chamaremos *conjuntivo*, ora apresentará um modo de funcionamento *disjuntivo*. Neste sentido, na escola (exemplo privilegiado por esta perspectiva) ora se ligam objectivos, estruturas, recursos e actividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão *de facto*<sup>(19)</sup>.

A *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente *conjuntivo* e *disjuntivo*. A escola não será, exclusivamente, *burocrática* ou *anárquica*. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou a outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos *modo de funcionamento díptico* da escola como organização<sup>(20)</sup>.

Curiosamente, admitimos mesmo a hipótese de a própria ordem burocrática poder produzir um certo grau de desconexão entre orientações normativas distintas e entre orientações normativas e realizações organizacionais, estas últimas sobretudo quando actualiza estratégias de compartimentação e fragmentação. Profundamente analisada por Formosinho (1987a) a estratégia de compartimentação, como reforçadora do poder do Estado e da administração central, tem sido historicamente desenvolvida em Portugal. A especialização e fragmentação de tarefas, a delegação de competências, a proliferação de organismos e departamentos, o recurso à cooptação e, nos últimos anos, à desconcentração de serviços, impedem o surgimento de formas de articulação horizontal e de integração que teriam como consequência a formação de instâncias de coordenação e de controlo eventualmente localizadas a nível periférico, absorventes de poderes próprios de quem coordena e perspectiva uma organização em todas as suas dimensões. Acresce, ainda, que, como demonstrou aquele autor, a estratégia de compartimentação é especialmente congruente com a desmobilização dos actores e dos grupos, isola os componentes organizacionais e, fragmentando a acção organizacional de cada elemento, impede os indivíduos de sentirem de envolvimento e de responsabilidade<sup>(21)</sup>. Mas os ganhos de poder têm, em nossa opinião, contribuído para fazer esquecer, ou desvalorizar, alguns problemas típicos desta estratégia. Com efeito, a compartimentação reforça o poder central por fragmentação e por disseminação, ou multiplicação, de instâncias de coordenação e de controlo relativamente isoladas umas das outras e com poderes predominantemente processuais<sup>(22)</sup>. Ao fazê-lo, contudo, incorre em grandes dificuldades de coordenação

central e terá problemas em garantir que uma determinada orientação provoque os efeitos esperados e seja igualmente interpretada e cumprida em tantos e tão dispersos sectores. A conexão própria da ordem burocrática tornar-se-á mais problemática. Uma decisão que teoricamente deve afectar todos os componentes e traduzir-se em certas áreas organizacionais pode ficar a meio do seu percurso, pode mesmo não chegar a ser implementada, ou a sê-lo muito mais tarde do que estava determinado<sup>(23)</sup>. Só uma poderosa máquina de controlo e inspecção poderá minorar este problema mas também essa, ela própria, estará sujeita a compartimentação.

Admitindo o controlo burocrático da escola, mas relativizando o seu alcance e a sua importância, admitiremos também a possibilidade de, pontualmente, podermos deparar com traços característicos de um estilo de administração *adhocrático*, sobretudo se se considerar o alcance do planeamento realizado na escola, a existência de diversas situações que poderão mesmo escapar a qualquer forma de planeamento, áreas de responsabilidade definidas vagamente, uma organização interna relativamente descentralizada, a realização de tarefas temporárias através de grupos formados para o efeito, etc.

### Planos, estruturas e regras organizacionais

Considerada, de um ponto de vista teórico, a possibilidade de coexistência de modos de funcionamento organizacional aparentemente antagónicos, a análise organizacional da escola será conduzida por forma a encontrar evidências empíricas que suportem eventualmente tal conclusão, procurando interpretá-las nos casos em que forem encontradas e explorar os significados das suas ausências quando for o caso. Este procedimento exigirá uma especial atenção aos dois planos organizacionais analíticos já anteriormente mencionados: o *plano das orientações para a acção organizacional* e o *plano da acção organizacional*. No primeiro caso haverá que considerar as geralmente designadas estruturas formais e estruturas informais<sup>(24)</sup>. As estruturas formais são simultaneamente veiculadas por, e veiculadoras de, as orientações normativas produzidas pela administração central. De um ponto de vista oficial só elas existem, e de igual modo em todas as escolas. Consustanciadas em regulamentos e em organigramas, elas representam a face oficial da organização mas não a sua única face ou, necessariamente, a face real<sup>(25)</sup>. De um ponto de vista da sua acessibilidade ao investigador elas podem ser consideradas estruturas *latentes* - sempre existem no plano das orientações, mas nem sempre serão convocadas, podendo mesmo não se manifestar, em casos específicos e parcialmente, no plano da acção organizacional. Face ao investigador, e se admitirmos, por facilidade de análise, a existência de *níveis* organizacionais, eventualmente estratificados, poderá afirmar-se que estas estruturas se localizam a um nível superficial, já que o seu estudo está dependente do acesso a fontes normativas escritas e publicadas, ou divulgadas (leis, regulamentos, estatutos, circulares, ordens de serviço, etc.). São, portanto, reguladas por regras formais - legais (normas) com carácter impositivo, estruturadas e codificadas, geralmente em linguagem jurídica (ou nela inspirada), e estão inscritas em suportes oficiais. São regras sempre em vigor, até serem substituídas por processos

formais semelhantes aos actualizados no momento em que pela primeira vez foram instituídas, e são obrigatoriamente do conhecimento dos actores (enquanto presunção). Constituem um quadro construído e fixado em torno dos objectivos oficiais da organização (para a organização), são atribuidoras de significado normativo à acção organizacional, instituem uma hierarquia formal e distribuem atribuições e competências. Em termos de procura de racionalidade estamos perante o modelo racional-legal, isto é, um modelo que toma por referência a racionalidade (*a priori*) do sistema, do ponto de vista da sua administração centralizada. As regras formais obrigam a um *desempenho em conformidade*, tendo como bases predominantes de legitimação a normatividade, o cumprimento da lei e dos regulamentos, passível de controlo e de fiscalização.

Uma análise organizacional da escola exclusivamente centrada nestas estruturas configurará um tipo específico de focalização que designaremos por focalização normativa, mais dependente do estudo do que *deve ser* (do ponto de vista da administração central), do que propriamente daquilo que os actores possam entender que *deve ser* e, ainda, daquilo que é. É, portanto, uma análise típica dos estudos que elegem o modelo burocrático (racional-legal) como ponto de partida teórico e que, no plano da acção organizacional, procuram identificar os desempenhos em conformidade, ou os eventuais *desvios e disfunções*. Admitindo-se que a escola secundária está sujeita a uma administração burocrática centralizada, nos sentidos já referidos, trata-se de uma perspectiva que cremos não será de afastar liminarmente mas, antes, que deverá ser confrontada com outras<sup>(26)</sup>.

O estudo sociológico das organizações, não desprezando embora a perspectiva atrás referida, concentra-se predominantemente no plano da acção organizacional e, no que ao plano das orientações diz respeito, focaliza sobretudo outro tipo de estruturas e de regras, menos visíveis. Em relação a estas estruturas, tradicionalmente designadas por estruturas informais<sup>(27)</sup>, que preferimos designar por *ocultas* (ou cripto-estruturas), pode afirmar-se que o seu estudo está dependente de um tipo de *focalização interpretativa*. Com efeito, trata-se sobretudo de estruturas em construção/desconstrução, produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra-organizacional. São ocultas no sentido em que não são públicas nem oficiais, nem sempre se encontram descritas em documentos e são, por isso, de mais difícil acesso para os não-membros. Do ponto de vista do seu estudo, trata-se de estruturas localizadas a um nível intermédio e a um nível profundo. A um nível intermédio quando se caracterizam pela existência do que chamaremos de *regras não formais*, e a um nível profundo pela existência de *regras-informais*<sup>(28)</sup>.

Por oposição às regras formais, estes dois tipos de regras caracterizam-se pela sua natureza não oficial, pela sua existência marcadamente circunstancial (não são regras uniformes de aplicação obrigatória e independente de circunstâncias específicas ou de casos excepcionais), e pela sua produção organizacionalmente referenciada e localizada. São regras atribuidoras de significados sociais e simbólicos, emergentes das interações dos indivíduos, grupos e sub-grupos<sup>(29)</sup>. Tomam por referência objectivos diversos dos oficiais, interesses comuns e interesses antagónicos e conflitantes na organização, o poder e não tanto a autoridade, a

hierarquia socio-organizacional e não a hierarquia formal representada no organograma, o actor social e menos o actor-racional.

A sua distinção entre *regras formais* e *regras informais* obedece principalmente a um critério de estruturação (maior ou menor). Como vimos, as regras formais são totalmente estruturadas e fixadas em documentos. Já as regras não formais apresentam uma estruturação de tipo diferente, dado o seu carácter não oficial, a sua circulação geralmente mais restrita e o seu alcance mais limitado. Produzidas no seio da organização, são regras estruturadas ou semi-estruturadas que podem tomar forma escrita e que tanto se podem orientar para a formulação de procedimentos operativos das regras formais, como para áreas de intervenção não formalmente regulamentadas ou legalmente consideradas. Podem ser regras interpretativas das regras formais ou simplesmente regras alternativas, embora raramente possam estar feridas de ilegibilidade, dado que o seu relativo grau de estruturação e a sua circulação (por vezes sob forma de documentos de trabalho ou de planos de acção) as tornarão mais facilmente visíveis, até perante os serviços de inspecção. De certa forma existem, se não por outros motivos, porque as regras formais não conseguem contemplar tudo nem tudo prever e porque, provavelmente, nenhuma organização opera exclusivamente com base nelas. Mas existem, também, por afirmação de certos objectivos e de certos interesses com expressão na organização, podendo seleccionar bases de legitimação como o profissionalismo, a autonomia em certo tipo de decisões, a pedagogia.

Por seu turno, as regras informais são regras não estruturadas, são geralmente ainda mais circunstanciais e podem não ser generalizadas a toda ou a largos sectores da organização. Têm um alcance mais limitado, podendo ser mesmo produzidas de forma *ad hoc* para a resolução de um problema específico. A sua existência raramente será detectada através de documentos escritos, podendo, quando muito, inferir-se através de actos e decisões. Circulam menos abertamente na própria organização, podendo, em casos extremos, assumir alguma confidencialidade ou mesmo revestir-se de um certo secretismo. São regras geralmente produzidas e partilhadas por pequenos grupos e, se umas vezes são a afirmação de um grau de autonomia possível, e legítima do ponto de vista formal, outras vezes assumirão a realização de interesses particulares não passíveis de legitimação formal, a resolução de problemas que não é possível admitir à face da lei sem incorrer em sanções, um certo tipo de regulação e de funcionalidade que pode contrariar frontalmente os requisitos formalmente estabelecidos. Do ponto de vista do seu estudo pelo investigador, são as regras de mais difícil acesso (*nível profundo*) sobre as quais se encontrará, provavelmente, uma maior resistência por parte dos actores em termos da sua identificação. De resto, a sua identificação clara, a admissão da sua existência, e até a sua percepção, podem ser muito problemáticas do próprio ponto de vista dos actores que as produzem e actualizam informalmente. Por oposição à racionalidade do sistema, marca das estruturas e das regras formais, estaremos agora perante um outro tipo de racionalidade - a racionalidade dos actores, ou a racionalidade de *satisfação*.

Mas no quadro do modelo agora desenhado, a análise organizacional da escola completa-se pela consideração do plano da acção organizacional efectiva; pelo estudo das suas estruturas manifestas, das *regras actualizadas* e dos desempenhos dos actores. Transita-se das orientações, do domínio do que deve ser, qualquer que seja a

sua referência e o tipo de regras que toma como base, para o domínio das *regras efectivamente actualizadas*. Estas poderão ser, em rigor, quaisquer umas das anteriormente consideradas, ou até a associação de algumas delas. Transitamos, de igual modo, para um tipo de rationalidade *a posteriori*, justificativa ou de recurso, retrospectiva no sentido em que, frequentemente, só se indagada ou mesmo reclamada, será objecto de reconstrução por parte dos actores. Este plano, ao contemplar as acções na organização, não é, portanto, um plano de simples reprodução das diversas orientações consideradas e muito menos a expressão hegemónica de um único tipo de orientação, designadamente da formal-legal.

Se em certas áreas é pouco credível que na organização se possa operar sem ser por referência as regras formais e a um extenso *corpus* de normas jurídicas, já em outras se admite claramente que tal possa suceder<sup>(30)</sup>. Meramente a título exemplificativo, pode admitir-se que numa dada escola se proceda a uma implementação curricular que, nas suas grandes linhas (decididas por uma administração centralizada, supra-organizacional), não se afaste milimetricamente do que está uniformemente estabelecido - programas e conteúdos, cargas horárias e sua distribuição por tempos lectivos, critérios de avaliação dos alunos, etc. Porém, é possível que os órgãos da escola venham a produzir regras não formais quanto à organização dos conteúdos curriculares e à avaliação dos alunos. A avaliação dos alunos em conselho de turma é, de resto, uma das áreas em que tem sido possível encontrar uma grande expressão das regras não formais, mesmo através de documentos escritos produzidos nas escolas, que contemplam formas de organização, soluções processuais, sugestões e comportamentos que não encontramos fixados por nenhuma orientação formal-legal<sup>(31)</sup>. De modo semelhante, o processo de avaliação dos alunos no decurso das actividades lectivas pode estar predominantemente sujeito a regras informais, estabelecidas pelo professor, por certos grupos disciplinares ou outros, ou até por acordo tácito entre professores e alunos. É mesmo difícil imaginar que tal não suceda, embora tais regras possam constituir uma ruptura com certos princípios normativos, com os objectivos formais e com as orientações dos órgãos competentes da escola<sup>(32)</sup>, podendo representar uma clara *ilegalidade*, mas de cuja existência poderá ser muito difícil obter notícia e confirmação.

Haverá, portanto, que estar atento aos diferentes planos, estruturas e regras organizacionais. Consoante se privilegiar o estudo de algumas delas se optará por um certo tipo de focalização no estudo da escola como organização. O que aqui se admite é a importância de uma focalização diversificada, sem a qual não parece possível dar conta da diversidade dos fenómenos organizacionais - uma *focalização normativa* (estruturas e regras formais), uma *focalização interpretativa* (estruturas ocultas e regras não formais e informais) e uma *focalização descriptiva* (estruturas manifestas e regras efectivamente actualizadas). Neste sentido se recusa, de um ponto de vista teórico, uma abordagem de tipo determinista que elegeria a ordem burocrática da conexão e das orientações formais-legais como exclusiva. Pelo contrário, admite-se a existência de outras *ordens* concorrentes e a produção organizacionalmente localizada de outros tipos de regras.

### Conclusão

Ao admitir-se que no âmbito do plano das orientações para a acção organizacional as orientações normativas e as regras formais-legais, supra-organizacionalmente produzidas, não eram exclusivas e que, pelo contrário, coexistiam diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes processos, instâncias e actores, em contextos diversos e em situação de concorrência, impedia-se que a análise do plano da acção, dos actores e das práticas organizacionais, fosse unilateralmente subordinada ao exclusivo de apenas um tipo de orientação cuja reprodução estaria assegurada, porque determinada já no plano teórico. Assim se escapava, igualmente, à tendência para qualificar todos os possíveis elementos de exceção, incongruências e inconsistências, como apenas disfunções ou patologias mais ou menos localizadas. Ao opormos a ordem burocrática da conexão a uma ordem alternativa, e oposta, a ordem anárquica da desconexão, sem, *a priori*, concedermos desde logo o exclusivo a nenhuma delas, admitindo mesmo que ambas pudessem ter expressão, escapávamo-nos ao determinismo inerente a qualquer uma das alternativas tomada isoladamente.

Concluímos que, por mais autoritária, a força da imposição normativa nem sempre era obedecida, traduzida em poder e em acções orientadas em conformidade; a quantidade, a uniformidade e a precisão dos instrumentos normativos não eram condição nem sinónimos de reprodução normativa em contexto escolar. Pelo contrário, podiam frequentemente ser objecto de desconexão, base explorada pelos actores em sua defesa, fonte para diferentes interpretações, alvo de observância selectiva ou mesmo pretexto favorável, ou propiciador, para a produção de regras não formais e informais, por vezes de carácter alternativo. Mas, por outro lado, as margens de autonomia dos actores, as suas capacidades estratégicas, as suas faculdades de produção de regras organizacionais, assim admitidas como relevantes, não eram porém ilimitadas. As tensões estabelecidas entre o sistema, a administração e o poder central, por um lado, e os actores escolares organizacionalmente situados, por outro, advinham exactamente do facto de nenhum deles poder exercer, hegemonicamente, o controlo total sobre o outro, no terreno da acção em contexto escolar. De resto, as relações estabelecidas entre as diferentes partes não eram exclusivamente e continuamente marcadas pelo conflito, havendo lugar ao estabelecimento de consensos mais ou menos negociais, mais ou menos tácitos ou expressos, possivelmente produzindo benefícios apreciados, ainda que diferentemente, por todos ou por alguns, uma vez que as partes não se constituíam, internamente, como unidades homogéneas e sem divisões.

A escola, como organização, não se revelava exclusivamente burocrática nem exclusivamente anárquica e a acção organizacional, dos actores, ora se apoiava na ordem das conexões, ora promovia a ordem das desconexões; simultaneamente, e selectivamente, *locus* de reprodução normativa, a escola era também, e possivelmente não podia deixar de o ser, *locus* de produção de diferentes tipos de regras.

## Notas

- (1) Texto extraído e adaptado de L. C. Lima (1991), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Universidade do Minho (polic.).
- (2) Expressão tomada de Estêvão (1982, p. 119), que esclarece: "As ideias e os valores dominantes desde o século passado, aquilo a que se tem chamado 'ideologia do industrialismo', levaram à criação das instituições políticas educativas inspiradas nos paradigmas industrial e militar com raízes, no que à administração pública diz respeito, no modelo napoleónico. As ideias do livre-arbítrio e de atavismo negam a influência do meio no indivíduo. O Estado é a sede 'iluminada' do poder oposta à 'barbárie da província'. Os aparelhos jurídico-administrativos do Estado administraram a justiça e a educação de maneira 'igual para todos'. Assim nascem e se desenvolvem os modelos e os sistemas educativos únicos para todo o território do Estado". Formosinho (1984, 1987) tem falado de "centralismo burocrático", afirmando que a administração do sistema escolar é ainda mais centralizada do que o comum da administração pública. Ver também a análise conduzida por Arroteia (1984) e a sua crítica ao "centralismo vigente".
- (3) Recorde-se que as críticas à burocracia e aos burocratas, por parte de responsáveis políticos, vêm de longe. Já Salazar (1959), em discurso proferido em 1940, se insurgia contra o burocrata da administração pública, a quem contrapunha o "velho tipo de funcionário", minucioso e dedicado, um servidor militante da causa pública (pp. 280-285). No que diz respeito à educação, tornou-se frequente, nos últimos anos, a crítica à burocracia e ao centralismo do ministério da educação por parte dos respectivos ministros; ver, a título de exemplo, a entrevista de J. Deus Pinheiro a P. Garcia Rosado (1985), o *Programa do XI Governo Constitucional* (Ministério da Educação, 1987, pp. 168-169) e o *Discurso do Ministro da Educação* aquando da Apresentação do Programa do XI Governo Constitucional (R. Carneiro, 1987, p.8).
- (4) Contrariando, assim, a pretensa neutralidade burocrática dos altos funcionários administrativos, transformados desta forma em agentes políticos. Trata-se, de resto, de uma inconsistência que tem sido notada a propósito do conceito Weberiano de burocracia enquanto tipo de dominação legítima. A propósito, escreve Frank Parkin: "If bureaucracy does attempt to exercise domination it usurps the authority of a nominally superior body. In other words it uses its power illegitimately. Thus, in the light of Weber's own account, bureaucracy can hardly be an example of 'legitimate domination'. If it acts legitimately it is not dominant; if it exercises domination it ceases to be legitimate" (Parkin, 1982, p. 89).
- (5) É, de resto, a concepção mais generalizada, de que se podem encontrar inúmeros testemunhos. No plano da identificação de problemas ver, por exemplo, CRSE (1986, p. 29) e no plano da crítica E. Prado Coelho (1987, p. 35-R), o ME como "monstro intratável".
- (6) Sobretudo quando se considera a nossa tradição ruralista e mercantilista, o atraso industrial português, a dependência externa, a relevância do jurídico sobre o organizacional, o que valerá para a racionalização burocrática e a racionalização taylorista. Ver, entre outros, M. Pires de Lima (1982; 1985) e J. Baptista (1988).
- (7) Sobre esta questão veja-se Sousa & Hoy (1981, pp. 21-39).
- (8) Ver, a propósito, Lourenço (1984)
- (9) Ver, por exemplo, Freitas do Amaral (1985, pp. 95-125).
- (10) Veja-se o trabalho de L. S. Graham (1985).
- (11) Referindo-se precisamente à produção de regras racionais afirma Nicos P. Mouzelis

- (1975, p. 40): "[...] what makes an administration more or less bureaucratic from the hierarchical point of view is not the number of levels of authority, or the size of the span of control; the decisive criterion is whether or not the authority relations have a precise and impersonal character, as a result of the elaboration of rational rules".
- Acentuando a uniformização a que a escola portuguesa é sujeita, escreve Bartolomeu Valente (1985, p. 59): "O que caracteriza a organização hierárquica do Sistema Educativo, enquanto estrutura tutelar, é a imposição de um padrão único em todos os domínios da escola, desde as instalações e equipamentos às disciplinas e respectivos currículos, passando por horários, calendário, objectivos da docência, avaliação, metodologias e assim por diante. Estamos no reino do fabrico em série, mesmo quando inovador: se renova, fá-lo por lei geral e tudo fica de imediato outra vez uniformizado". Especificamente sobre a questão da inovação veja-se o nosso trabalho sobre a "inovação por decreto" e o "paradigma normativo - taylorista" a propósito da Educação de Adultos (Lima, 1988, pp. 57-73).
- (12) Recordamos as palavras de Inocêncio Calvão Telles (1963, p. 4) enquanto ministro da educação: "Eu sou testemunha de quanto se trabalha nesta Casa, e com que zelo, com que interesse, com que apaixonado afã, os olhos postos sem descanso no melhoramento dos serviços, no progresso da acção educativa, na elevação do nível cultural da população. Só não se faz o que humanamente se não pode, e por vezes parece mesmo fazer-se o que não seria humanamente permitido — tantos, tão complexos, tão transcendentes são os problemas, e não raro tão limitados, por força das circunstâncias, os meios de que se dispõe para lhes fazer face. Bastante mais de um milhão de alunos frequentam as escolas do continente e ilhas adjacentes, estudantes no ardor da sua juventude, cheios os seus corações de esperanças no futuro para que se preparam, e sobre quanto lhes interessa vela superiormente esta Casa".
  - (13) Não nos referimos, obviamente, a um conceito de burocracia enquanto apenas sinónimo de administração, acepção que em nada contribui para esclarecer estas questões. Como escreve Ronald King (1983, p. 68). "To call a school (or any other organization) a bureaucracy is close to stating the obvious, providing the pejorative connotations of the term ('red tape', 'bureaucratic bumf') make its use acceptable in the first place. We need to know the form, extent and purpose of the bureaucracy; which relationships are bureaucratized, in what way and for what purposes?".
  - (14) Título de um artigo publicado na colectânea de textos (originalmente publicados no *Jornal de Notícias* no início de 1985) subordinada ao tema *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga, Cadernos de Análise Social da Educação, Universidade do Minho, 1987, pp. 41-50.
  - (15) Interrogando-se sobre o significado de uma "administração altamente centralizada como a nossa", no que concerne às escolas preparatórias e secundárias, o então ministro da educação João de Deus Pinheiro afirmava: "Muito simplesmente que nós temos que homogeneizar, que tornar as escolas o mais possível iguais umas às outras para centralmente se conseguir gerir este sistema de oitocentas e tal escolas" e, mais adiante, "[...] as escolas são quase sufocadas por circulares perfeitamente anódinas as quais chegam às escolas dizendo 'faça-se assim, faça-se assado', independentemente do tipo de escola, se está numa zona rural ou numa zona urbana, se tem muitos ou poucos alunos, se tem muitos professores profissionalizados ou efectivos, se é uma escola com instalações recentes, se tem ginnodesportivo ... Isto é um sistema que, enquanto for gerido a nível central, não vemos possibilidade de reformar" (Cf. entrevista a Pedro Garcia Rosado, "O Ministério é excessivamente grande", ed. cit., p. 10).

- (16) Metáfora associada aos chamados "modelos de ambiguidade" na análise das organizações e a outras metáforas, tais como, "loosely coupled systems" e "garbage can models". Para o seu estudo ver, entre outros, os trabalhos de fundamentação teórica de Cohen, March, Olsen (1972), Cohen e March (1974), Weick (1976, 1984), Orton e Weick (1990).
- (17) Com efeito, embora não escondamos algum entusiasmo com uma perspectiva que contrapõe à conexão da burocracia a possibilidade de uma outra ordem ("loosely coupled"), e que assim desafia perspectivas de há muito bem instaladas, não lhe aderimos por exclusão de outras, antes a admitirmos como contributo, até porque não ignoramos os seus contornos ainda mal definidos em relação a muitas matérias e alguns problemas que em seu redor têm sido levantados. William Tyler, por exemplo, embora reconheça a utilidade do conceito de "loosely coupled system" e vá mesmo ao ponto de considerar a nova abordagem como "the most important contemporary model of school organization" (p. 324), não deixa de chamar a atenção para o facto de ela evidenciar uma inspiração funcionalista, com a qual rompe, transitando para uma interpretação do conflito. Daqui resultará, segundo Tyler, uma certa perda de coerência teórica (1987, pp. 313-326). Por outro lado, o nosso ponto de vista não se queda pelo problema da *adaptação organizacional*, sobre a qual Karl E. Weick se centra para distinguir entre uma *adaptação localizada* (que defenderá a organização das mudanças do ambiente, embora possa enfraquecer a democracia) e uma *adaptação estandardizada* (burocrática). Para o estudo de outras limitações veja-se o capítulo "Ambiguity Models" de Tony Bush (1986, pp. 108-125).
- (18) Sobretudo quando tomada enquanto modelo de racionalidade. Por contraste com o modelo racionalista, um modelo *menos* racionalista, como escrevem Darling - Hammond, Wise e Pease (1983) admitirão: ausência de consenso entre os membros da organização em relação a valores, normas e objectivos; autonomia funcional dos diversos componentes e partes da organização; na ausência do consenso, a negociação; a descentralização do poder, *de facto*: a tomada de decisão com base numa informação incompleta; a falta de coordenação no planeamento e na definição das políticas.
- (19) Comentando o trabalho de J. W. Meyer e B. Rowan (*Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony*), Richard A. Schmuck (1980, p. 183) destaca a conclusão de que a desconexão será mais funcional para a sobrevivência política da organização escolar do que a conexão ("tight coupling"), afirmando: "Enforced inspection, coordination, or evaluation of the school (all forms of tight coupling) would have the potential of demonstrating inconsistencies among procedures, student needs, and societal goals. Consequently, the school deals with its uncertainties, challenges, and inconsistencies through the maintenance of loosely coupled components". Por seu turno, Vera Wrobel (1984) interroga-se sobre a função desempenhada pela estrutura (formal) da organização, uma vez admitido que ela pouco influencia a coordenação e o controlo das actividades, e responde: "Mas a estrutura cumpre uma função. É através do arranjo estrutural das organizações, por exemplo, dos rituais da 'seletividade', do 'currículo' ou dos 'objectivos', que as organizações passam a qualificar seus 'produtos', independentemente dos efeitos contextuais que as escolas possam produzir sobre os estudantes. Ou seja, já que a incerteza que predomina nessas organizações, devido ao grau de disjunção entre os elementos, não permite à sociedade avaliar o seu desempenho, estas tendem a utilizar a estrutura como discurso 'legitimador'".
- (20) "Díptico" no sentido em que é *dobrado em dois* a partir de um *eixo* constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações (de diverso tipo) para essa

- (21) acção, ora exibindo mais um lado, ou face, ora outro, ou os dois simultaneamente. Partindo do princípio de que o contexto de uma acção pode transformar o seu conteúdo, seja ele *bom* ou *mau*, tornando-a simplesmente irrelevante, Silver & Geller (1978, p. 127) afirmam: "[...] by fragmenting each component of its action the organization obscures the individual's relationship to the organization's end state (goal), thus permitting the individual to feel uninvolved and devoided of responsibility".
- (22) Como lembra Claude Lefort (1979, p. 292), "Plus les activités sont morcelées, plus les services sont divers, spécialisées et cloisonnés, plus les étages de l'édifice sont nombreux et les délégations d'autorité à chaque étage, plus se multiplient, en raison même de cette dispersion, les instances de coordination et de contrôle et plus la bureaucratie prospère".
- (23) Tanto no capítulo das orientações como no das realizações, o ministério da educação, por exemplo, não é um bloco homogéneo. Muitas realizações normativamente determinadas podem não ser implementadas por oposição de certos sectores, ou até por dificuldade de submeter a realidade às formulações jurídicas. Quaisquer que sejam as razões, podem encontrar-se inúmeros exemplos de iniciativas que o ministério devia ter tomado na sequência de orientações por si consagradas, ou aprovadas por seu intermédio, e que não chega a realizar. Prazos de vigência de regulamentos, ou de publicação de novos, criação de órgãos e serviços, são alguns dos exemplos mais comuns. O ministro Galvão Telles (1966, p. 11) congratulava-se, em 1966, por ter sido possível fazer reunir o plenário da Junta Nacional de Educação pela primeira vez, após trinta anos da criação deste organismo por Carneiro Pacheco (Lei nº 1941, de 11 de Abril de 1936).
- (24) Dicotomia tradicional nos estudos organizacionais, tem vindo a ser progressivamente questionada, destacando-se diferentes sentidos. Crozier e Friedberg (1977, pp. 248-249) escrevem: "Un système est organisé de telle sorte que c'est en réussissant à échapper aux règles qui gouvernent ses jeux fondamentaux que l'on peut participer à son gouvernement. Cette constatation appelle à repenser le rapport entre le formel et l'informel. Le raisonnement traditionnel à ce sujet, c'est que le formel structure le champ et que l'informel qui se développe dans les mailles du formel constitue une exception plus ou moins tolérable. Le second raisonnement, qui est celui des relations humaines, c'est que la vie réelle d'une organisation réside dans l'informel et que le formel n'est qu'une superstructure dont l'importance est faible. Un troisième type de raisonnement, que nous avons appliqué nous-mêmes pour l'analyse des organisations, consiste à considérer le formel comme une réponse aux pressions des chantages informels, comme un moyen de gouverner en structurant et stabilisant les jeux de pouvoir qui si constituent naturellement à partir des incertitudes des activités communes".
- (25) Veja-se, a este propósito, a distinção entre *organograma* e *sociograma* apresentada em Georges Lapassade (s. d., pp. 27-28), na sequência da distinção de Moreno; o organograma "[...] representa o aparelho institucional hierarquizado, a distribuição oficial das funções, os circuitos obrigatórios de comunicação ligando as diferentes regiões do mesmo campo social: numa palavra, um conjunto de caracteres que podem igualmente servir para descrever um aparelho burocrático", ao passo que o sociograma "[...] revela outras distribuições de funções, outras redes, outros grupos informais, não reconhecidos formados no interior da mesma organização social: de uma fábrica, por exemplo. Estes últimos serão formados por relações mais reais, mais 'espontâneas', que podem preparar o terreno para o desvio, para a oposição declarada contra uma ordem imposta". Thomas J. Peters e Robert H. Waterman, Jr. (1987, p. 29) escrevem: "O pintor surrealista belga René Magritte pintou uma série de cachimbos e intitulou o quadro

- Ceci n'est pas une pipe* (Isto não é um cachimbo). Uma pintura de uma coisa qualquer que não é essa coisa. Do mesmo modo, o quadro hierárquico (organograma) de uma companhia não é a companhia [...].
- (26) Recordamos, a propósito, a chamada de atenção de W. Graham Astley e Andrew H. Van de Ven (1983, p. 266): "Organizations, after all, are neither purely objective nor purely subjective phenomena. They are objective systems insofar as they exhibit structures that are only partially modifiable through personnel actions, but they are subjective insofar as these structures are populated by individuals who act on the basis of their own perceptions and act in unpredictable as well as predictable ways".
- (27) Designação que tem feito carreira, mas que é de significação pouco precisa. Para além das referências constantes na nota 24, em que citámos Crozier e Friedberg, veja-se ainda Nicos P. Mouzelis (1975, pp. 147-149) onde basicamente podemos encontrar quatro significados de *informal*: desvio de expectativas dos superiores; irrelevante em relação aos objectivos organizacionais; antecipado (discrepância entre intenções e resultados); e real ou concreto. De modo semelhante, o epíteto *informal* é associado a *organização, estrutura, fenómeno, relações, etc.*, umas vezes por oposição a formal e outras mais por complementaridade - ver, entre outros, R. Mayntz (1985, pp. 125-126); F. E. Kast & J. E. Rosenzweig (1980, pp. 191-192) onde, de resto, se toma como sinónimo *informal* e *não-formal*. J. K. Benson (1977, pp. 1-21), depois de defender a necessidade de não centrar exclusivamente a análise organizacional na morfologia e na descrição de regularidades, afirma que esta pode ser modificada pela "subestrutura" — "[...] in part a nonrationalized sphere of organization action, a complex network of relations linking participants to each other and to the larger social world in a multiplicity of unregulated ways" (p. 12). Já I. Morrish (1981, pp. 59-60), embora não caracterize aquilo que designa por "regras de conduta informais" (que identifica com *normas*), não atribui às estruturas informais um carácter não regulativo.
- (28) Todas as estruturas consideradas se caracterizarão pela existência de regras de diferentes tipos (situadas em diferentes *níveis*). Não se trata, portanto, de remeter as regras para uma única estrutura (eventualmente *profunda*), contrapondo-lhe o funcionamento real (enquanto *estrutura de superfície*), como sugere Stewart Clegg (1981, pp. 545-562).
- Neste texto, Clegg invoca os trabalhos do linguista Noam Chomsky (sobretudo *Language and Mind*, 1968), afirmando que através das regras podemos formular a estrutura que está sob a superfície aparente da vida organizacional (p. 545). A analogia com as regras da gramática formuladas pela linguística gerativa, por mais sugestiva que possa parecer, não passa em nossa opinião de um equívoco, face à natureza diferenciada dos fenómenos a estudar, dos conceitos de *organização, estrutura, regra, etc.*, e sobretudo face a uma problemática teórica centrada nos fenómenos da língua e da linguagem (*competência linguística/performance linguística, universais linguísticos, mecanismo de aquisição de linguagem, etc., etc.*). Em última instância, tal importação teórico-conceptual reduziria a organização à dimensão individual de um sujeito actualizador de regras, configurando uma espécie de *perfomance organizacional* (como se a organização agisse e assumisse comportamentos). É de resto o próprio Chomsky que, no mesmo livro citado por Clegg, nos adverte para os perigos de extensão da sua teoria a outros domínios disciplinares.
- (29) Elas são produzidas *na organização*, mas não *pela organização*. O estudo da morfologia organizacional, embora importante (designadamente como variável de contexto), quando dominante conduz a um tratamento das organizações como "colectividades objectivas". Neste sentido, a observação de Samuel P. Bacharach é pertinente quando o

- autor chama a atenção para a importância das dimensões políticas cuja consideração permite o estudo da heterogeneidade (a organização como um conjunto de subgrupos), recusando uma perspectiva monolítica (a organização como unidade homogénea) - cf. Bacharach (1978, pp. 153-173). Também Clayton P. Alderfer e Kent K. Smith (1982, pp. 35-65) insistem na necessidade de considerar o estudo dos grupos nas organizações (grupos de identidade e grupos organizacionais), concluindo, por seu turno: "Rarely are individuals 'just people' when they act in organizations" (p. 39).
- (30) Esta dualidade é bem caracterizada por Astley e Van de Ven (1983, p. 263): "[...] organizational parties are both independent actors and involved members of a larger collectivity. On the one hand, they act autonomously so as to maximize their chances of obtaining whatever goals they seek individually, apart from those of the collectivity. On the other hand, they adhere to unifying patterns of cultural and social order as they take on responsibilities as part of a larger social entity".
- (31) Veja-se o nosso trabalho intitulado *O Conselho de Turma - Um Exercício de Simulação* (Lima, 1986).
- (32) Os professores operam uma ruptura com certas orientações provenientes do ministério e dos próprios órgãos da escola, que parece tanto mais possível quanto mais se penetra no domínio da actividade docente propriamente dita e na sala de aula. R. T. Ogawa (1984, pp. 5-24) afirma que tem sido muito notado o facto de os administradores exercerem um controlo bastante menor sobre os professores do que seria teoricamente de esperar numa organização burocrática (p. 6), mas vai mais longe, escrevendo: "It is widely recognized that teachers remain isolated in their classrooms and have little to do with other members of their school's instructional staff. Teachers, then, are not only loosely coupled with administration, but they are also loosely couple with each other" (p. 14).

## REFERÊNCIAS

- Alderfer, C. P. & Smith, K. K. (1982). Studying Intergroup Relations Embedded in Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 27, pp. 35-65.
- Arroteia, J. (1984). Regionalização e descentralização do ensino em Portugal. *Desenvolvimento Regional*, 19, pp. 103-131.
- Astley, W. G. & Van de Ven, A. H. (1983). Central Perspectives and Debates in Organization Theory. *Administrative Science Quarterly*, 28, pp. 245-273.
- Bacharach, S. P. (1978). Morphologie et processus: une critique de la recherche organisationnelle contemporaine. *Sociologie du Travail*, 2, pp. 153-173.
- Baptista, J. (1988). O Conceito de "Modernização". *Boletim S. I. O. T.* (APSIOT), 14, pp. 6-8.
- Benson, J. K. (1977). Organizations: A Dialectical View. *Administrative Science Quarterly*, 22, pp. 1-21.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- C. R. S. E. Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1986). *Projeto Global de Actividades (Documentos Preparatórios)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Carneiro, R. (1987). *Discurso do Ministro da Educação aquando da Apresentação do Programa do XI Governo Constitucional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Clegg, S. (1981). Organization and Control. *Administrative Science Quarterly*, 26, pp. 542-562.

- Coelho, E. P. (1987). Agora ou nunca. *Expresso*, 19 de Setembro de 1987, p. 35-R.
- Cohen, M. D. & March, J. D. (1974). *Leadership and Ambiguity. The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. D. & March, J. D., Olsen, J. P. (1972). A Garbage Can Model of Organizational Choice. *Administrative Science Quarterly*, 1, pp. 1-25.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de L'Action Collective*. Paris: Editions du Seuil.
- Darling -Hammond, L. et al. (1983). Teacher Evaluation in the Organizational Context: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 3, pp. 285-328.
- Estêvão, M. L. (1982). Os Factores Regionais e a Problemática da Educação: Reforma Educativa e Descentralização. In IED, *Conferência Sobre Regionalização e Desenvolvimento*. Lisboa: INCM/IED.
- Formosinho, J. (1984). A Renovação Pedagógica numa Administração Burocrática Centralizada. *O Ensino*, 7/10, pp. 101-107.
- Formosinho, J. (1987a). *Educating For Passivity. A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. London: University of London (Ph. D. Thesis, polic.).
- Formosinho, J. (1987b). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Universidade do Minho.
- Freitas do Amaral, D. (1985). *Uma Solução Para Portugal*. Lisboa: Publicações Europa-América.
- Graham, L. S. (1985). Administração Pública Central e Local: continuidade e mudança. *Análise Social*, 87/88/89, pp. 903-924.
- Kast, F. E. & Rosenzweig, J. E. (1980). *Organização e Administração. Um Enfoque Sistêmico*. São Paulo: Livraria Pioneiro Editora, I vol. (trad. port.).
- King, R. (1983). *The Sociology of School Organization*. London: Methuen.
- Lapassade, G. (s. d.). Burocracia, Burocratismo, Burocratização. In Vários, *A Burocracia*. Lisboa: Socicultur (trad. port.).
- Lefort, C. (1979). *Eléments d'une Critique de la Bureaucratie*. Paris: Gallimard.
- Lima, L. C. (1986). *O Conselho de Turma. Um Exercício de Simulação*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, L. C. (1988). Inovação e Mudança em Educação de Adultos. Aspectos Organizacionais e de Política Educativa. *Forum*, 4, pp. 57-73.
- Lima, L. C. (1991). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (polic.).
- Lourenço, M. E. (1984). Uma Administração Para o Cidadão? *Revista da Administração Pública*, 25, pp. 379-410.
- Mayntz, R. (1985). *Sociología de la Administración Pública*. Madrid: Alianza Editorial (trad. esp.).
- Ministério da Educação (1987). *Programa do XI Governo Constitucional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morrish, I. (1981). *Para uma Educação em Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte (trad. port.).
- Mouzelis, N.P. (1975). *Organisation and Bureaucracy. An Analysis of Modern Theories*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Neto, A. D. (1985). *Sociologia Aplicada à Administração. Sociologia das Organizações*. São Paulo: Editora Atlas.
- Ogawa, R. T. (1984). Teachers and Administrators: Elements of the Information Processing Repertoires of Schools. *Educational Administration Quarterly*, 2, pp. 5-24.
- Orton, J. D. & Weick, K. E. (1990). Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 2, pp. 203-223.

- Parkin, F. (1982). *Max Weber*. London: Ellis Horwood/Tavistock.
- Peters, T. J. & Waterman, Jr., R. H. (1987). *In Search of Excellence (Na Senda da Excelência). O Exemplo das Empresas Norte-Americanas Mais Bem Geridas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote (trad. port.).
- Pinheiro, J. D. / Rosado, P. G. (1985). O Ministério é excessivamente grande. *O Jornal da Educação*, 86, pp. 9-12.
- Pires de Lima, M. (1982). Notas para uma história da organização racional do trabalho em Portugal (1900-80) - alguns resultados preliminares de uma investigação em curso. *Análise Social*, 72/73/74, pp. 1299-1365.
- Pires de Lima, M. (1985). Sistemas de Trabalho e Práticas Operárias Durante a Industrialização Capitalista em Portugal: O Caso das Indústrias Navais (1910-1984). In E. S. Ferreira & W. C. Opello Jr., *Conflitos e Mudanças em Portugal. 1974-1988*. Lisboa: Teorema.
- Salazar, Oliveira (1959). *Discursos e Notas Políticas, III (1938-1943)*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Schmuck, R. A. (1980). The School Organization. In J. H. McMillan (Ed.), *The Social Psychology of School Learning*. Academic Press.
- Silver, M. & Geller, D. (1978). On the Irrelevance of Evil: The Organization and Individual Action. *Journal of Social Issues*, 4, pp. 125-136.
- Sousa, D. A. & Hoy, W. K. (1981). Bureaucratic Structure in Schools: A Refinement and Synthesis in Measurement. *Educational Administration Quarterly*, 4, pp. 21-39.
- Telles, I. G. (1963). *Alguns Aspectos da Actividade Educacional*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Telles, I. G. (1966). *Por uma Política do Espírito*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- Tyler, W. (1987). "Loosely Coupled" Schools: a structuralist critique. *British Journal of Sociology of Education*, 3, pp. 313-326.
- Valente, B. (1985). *Escola Madrasta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 1, pp. 1-19.
- Weick, K. E. (1984). Management of Organizational Change Among Loosely Coupled Elements. In P. S. Goodman et al. (Eds.), *Change in Organizations. New Perspectives on Theory, Research, and Practice*. San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Wrobel, V. (1984). Escolas Públicas e Privadas: Uma Leitura Sociológica de sua Dinâmica Organizacional. *Dados - Revista de Ciências Sociais*, 2, pp. 215-232.

## PLANS, STRUCTURES ET REGLES D'ORGANISATION: PROBLEMES DE FOCALISATION DANS L'ETUDE DE L'ECOLE EN TANT QU'ORGANISATION

**Résumé** - L'auteur procède à une critique du modèle rationnel d'analyse des organisations, en admettant ses contributions quant à son articulation avec d'autres modèles analytiques, notamment les modèles d'ambiguité. Dans ce contexte, il propose un cadre théorique et un appareil conceptuel pour l'analyse sociologico-organisationnelle de l'école, en considérant des plans analytiques, des structures et des règles d'organisations distincts; la sélection de différents types de focalisation analytique de l'école en tant qu'organisation dépend des façons selon lesquelles ces éléments seront perspectivés.

**PLANS, STRUCTURES AND ORGANIZATIONAL RULES:  
 PROBLEMS OF FOCUS IN THE STUDY OF  
 SCHOOL AS AN ORGANIZATION**

**Abstract** - The author criticizes the rational model for the analysis of organizations, though admitting its usefulness when associated with other analytical models, as is the case of ambiguity models. He thus proposes a theoretical framework and conceptual apparatus for the sociological - organizational analysis of school, where different analytical plans, structures and rules are considered; different views on these elements will determine the selection of types of analytical focus of school as an organization.

**EL AMBIENTE DESDE UNA PERSPECTIVA CURRICULAR**

**Miguel A. Zabalza Beraza**

*Universidade de Santiago de Compostela, Espanha*

**Resumo** - O autor analisa a temática do ambiente no quadro do currículo e da Reforma do ensino, actualmente em curso em Espanha. Partindo do conceito de ambiente, das suas dimensões (do que é social, o território, a comunidade e o espaço vital), são apontadas implicações relativas às finalidades educativas, à teoria da escola e à implementação do currículo. Finalmente, são analisadas as possibilidades e limitações do ambiente enquanto conteúdo curricular, assim como as condições didácticas propícias ao seu tratamento na sala de aula.

**Curricula comprometidos con el desarrollo del ambiente vs. curricula formales (dirigidos a la asimilación de conocimientos estandard).**

Siendo como es el pensamiento ambiental una integración de principios doctrinales y de posturas de valor no puede pasar desapercibido el gran papel que juegan los objetivos o propósitos curriculares como ejes de clarificación y toma de postura sobre qué sentido tiene el trabajo instructivo (de cara a los sujetos y al medio) y cuáles son los contenidos y dimensiones del medio con mayor potencial formativo.

Varias consideraciones pueden hacerse a este respecto:

- basarse en el territorio significa hacer una cura de realidad frente al mero nominalismo conceptual y axiológico tan del gusto de la pedagogía. Las grandes palabras, los grandes propósitos (desarrollo de la creatividad, de la autonomía, del sentido de la responsabilidad, desarrollar la capacidad de integración en el propio medio, conocimiento de las materias, etc) dejados así en abstracto pierden nitidez referencial y con frecuencia se vacían totalmente de contenido (al final todo se reduce a estudiar el texto y ser capaz de hacer buenos exámenes). Frente a la pedagogía de lo general, de las palabras, el ambiente plantea la necesidad de una pedagogía de lo concreto, de las referencias próximas, de la puesta en práctica de los principios en situaciones reales de vida.

- a nivel de objetivos educativos la didáctica ambiental desborda

ampliamente otros planteamientos de acción política o social sobre el ambiente. No es la conservación del ambiente (tal como se aborda el tema desde las posturas ecológicas actuales) ni siquiera un mero conocimiento del ambiente (como se lo han planteado algunos modelos curriculares y algunas políticas culturales: "España sin ir más lejos", "conozca usted su tierra"). Certo es que ambos aspectos forman parte de una formación ambiental, pero el espíritu de ésta reside sobre todo en la idea de buscar la mejor forma de relación entre sujeto y ambiente, entre escuela y territorio; una forma de relación tal que de ella se deriven los mejores efectos formativos sobre los sujetos. Esto es, el ambiente, no es (no es solo eso) una realidad a conocer o un bien a conservar sino que es algo que participa en el desarrollo de los sujetos y en el de la propia institución escolar, que juega un papel activo y cuyos efectos positivos hay que saber optimizar a la vez que se neutralizan los posibles efectos negativos. Por eso la relación escuela-ambiente no es una relación lineal sino dialéctica y contingente: se complementan-refuerzan y, a la vez, se contraponen y neutralizan en cuanto a sus efectos.

- precisamente por ello a nivel educativo no es válida ni una visión bucólica y mistificada del ambiente (todo lo bueno, lo educativo, lo vital, lo participativo, etc. está en el ambiente) ni una visión negativa de tipo rousoniano (el ambiente contamina, basarse en el ambiente es reproducirlo, la escuela como clima aséptico que trata de liberar a los niños-jóvenes de las asechanzas de la calle). El ambiente puede ser instrumento de desarrollo y también instrumento de dominio y deshumanización, y ambos aspectos han de ser considerados y aprovechados educativamente. El papel de reconstrucción que juega la escuela frente a la progresiva extensión de estímulos consumistas, de uniformización de conductas y pensamientos, de decantación de valores poco solidarios, etc. es, sin duda evidente. También lo es, por ej., la recuperación del ambiente infantil frente a la enorme presión de los ambientes adultos por desvirtuarlo (y en esto la escuela si no la guerra sí ha ganado hasta la fecha importantes batallas, incluso dentro de ella misma como institución que pese a ser infantil estaba pensada en "adulto").

- en definitiva, un diseño curricular centrado en el ambiente integra los intereses de los sujetos con los intereses del territorio. Esto es, los propósitos del proceso instructivo parten de las necesidades de los sujetos, desde luego, pero situadas en un contexto más amplio, el del territorio: no son niños "teóricos", de libro, sino niños de un medio específico. El gran signo de la impotencia actual de la escuela frente a los problemas reales de la infancia y de la juventud es su aislamiento. La escuela por sí misma es incapaz de conocer, afrontar y resolver los principales dilemas formativos de la sociedad actual (desarrollo corporal equilibrado, apoyo a las familias, creación y gestión de espacios de ocio, salubridad ambiental; temáticas como la droga, la marginación social, el fracaso escolar, la selectividad social y profesional en razón de clase social, medios económicos o lugar de residencia, etc.). Cualquier aportación de la escuela es esa dirección (y ya dijimos que los propósitos de desarrollo formativo individual han de estar integrados, en la tarea de la escuela, con aquellos otros que afectan al desarrollo del territorio, como condición necesaria para que, a la poste, el desarrollo individual pueda producirse) vendrá a través de la coordinación de sus estrategias con las de los otros servicios del territorio (sanitarios, de organización

urbanística, instituciones culturales, equipos multiprofesionales, etc.). A eso es lo que hemos denominado en otro punto una "política educativa" territorial (municipal, preferentemente).

#### Estructura lineal vs. estructura en espiral de las materias de estudio.

Una parte notable del debate en torno al sentido ambiental de la enseñanza suele centrarse en torno a la posibilidad o no de alterar la estructura interna y la secuencia de las materias de estudio. Si se conciben las materias como estructuras jerárquicamente delimitadas y con una ordenación rígida de sus contenidos es difícil introducir el ambiente en su montaje didáctico (salvo en aquellas circunstancias en que tales contenidos nos permitan salidas episódicas en busca de ejemplos, de datos, de experiencias prácticas, etc. al entorno. En ese caso el ambiente solo es accesible didácticamente desde algunas de las materias del currículum (naturaleza, sociales, lenguaje) y aún en estos casos solo cuando el tema en estudio en ese momento lo recomienda. Este sería un planteamiento insuficiente del modelo ambiental: reducir la incidencia de lo ambiental a unas cuantas materias dejando el resto, las más formales, al margen de la experiencia ambiental real de los alumnos. Así sucede, sin embargo, en la mayor parte de las experiencias curriculares que funcionan "ambientalmente" entre nosotros. Solo los aprendizajes de tipo sensitivo, ideológico y aquellos que tienen como contenido el propio medio se vinculan al territorio. El resto, los aprendizajes lógicos, instrumentales y simbólicos apenas si se "contaminan" de una aproximación a las temáticas del entorno.

En general, los conocimientos adquieren relevancia y sentido por su pertenencia a las disciplinas no por su pertenencia al contexto de experiencia de los sujetos, y se abordan como unidades culturales generales (pertenecientes a la cultura general, a la estructura general del conocimiento especializado) y no como pertenecientes o relacionadas con un específico ambiente o con problemas de un determinado contexto socio-cultural.

En una evaluación realizada por el Ministerio de Educación (Subd. Gral de Ordenación Educativa, 1984) sobre los conocimientos reales de los alumnos al finalizar el Ciclo Inicial de EGB. se encontró que los niños eran capaces de clasificar objetos y plantas (con un nivel de aciertos del 80%) pero fracasaban (el nivel de aciertos se reducía al 7%) cuando se les preguntaba por algunas piedras típicas de su zona.

Por lo general, los currículos más fuertemente disciplinares (centrados en la adquisición separada de una serie de materias de estudio y de sus contenidos específicos) dan menos cabida a planteamientos centrados o relacionados con el entorno. Cuanto más se quiebra la rigidez de la separación entre disciplinas y conocimientos más posibilidades existen de articular proyectos curriculares centrados en las necesidades de conocimiento del entorno. Así sucede, por ejemplo, en los programas interdisciplinares, los modelos centrados en Proyectos o los sistemas de enseñanza mixtos en que se abordan alternativamente contenidos disciplinares y temas amplios (generalmente centrados en cuestiones de relevancia en el entorno y en

cuyo estudio se van aplicando los conceptos, instrumentos y modos de trabajo aprendidos previamente en las respectivas disciplinas).

#### Actividades centrípetas y convergentes vs. actividades centrífugas y divergentes.

También las actividades didácticas se ven afectadas por el papel que se concede al ambiente en los proyectos educativos. Gran parte de las actividades realizadas en las aulas son centrípetas en el sentido que se refieren a contenidos, materiales, problemas con sentido para el aula pero con escasa proyección al exterior (salvo las formas banales que a veces se pretende dar a los primeros problemas matemáticos: salir de compras, operaciones con caramelos, dinero, etc.). En muchos de los casos las actividades se reducen a las que propone el texto para cada tema estudiado.

Centrar las actividades en el ambiente supone básicamente:

- en la escuela infantil y en los primeros niveles de la enseñanza plantearlas en términos de una ampliación de las experiencias de los sujetos sobre su propio medio (conocerlo mejor, organizar los datos que se poseen y completarlos con otros que sean relevantes, desarrollar los instrumentos de registro y análisis sensorial y cognitivo de las diversas dimensiones del entorno).
- en los niveles más elevados de la escolarización básica y en la enseñanza media, trabajar en términos de proyectos y problemas, investigar el medio: esto es, ser capaces de organizar interdisciplinariamente los conocimientos para abordar temáticas amplias que permitan a los alumnos una aproximación más especializada a los contenidos del propio medio y un uso más funcional y exigente de los recursos que el medio posea.

En todo caso las actividades montadas desde una perspectiva medio-ambiental no se refieren solo a temas de naturaleza o historia, ni a actuaciones episódicas sobre elementos aislados (aunque sean notables) del medio. Más bien se trata de utilizar el medio como material preferente a la hora de desarrollar las actividades o aplicar los conocimientos adquiridos, saber manejarse en la especificidad del propio ambiente y manejar con soltura los recursos del medio (bibliotecas, museos, flora y fauna, instituciones, cultura viva, etc.) para resolver las tareas e interrogantes planteados por los contenidos del Programa.

El desarrollo de actividades abiertas al entorno pueden adoptar diversos formatos que poseen diverso valor didáctico en función del tipo de compromiso cognitivo y experiencial que supongan para los alumnos y del papel que cumplen en el desarrollo de los propios proyectos formativos de los que forman parte (la potencia curricular de estas actividades sobre el ambiente es un continuum que va desde una simple visita episódica y marginal, casi de recreo, hasta un proyecto complejo que supone el desarrollo integrado de todo un conjunto de unidades temáticas de los programas).

Bartolomeis (1983) propone y explica varias formas de utilización del ambiente extraescolar a incluir en las programaciones: a) actividades "sin investigación": observaciones ocasionales, contactos no previstos, aprovechamiento de oportunidades. Sirven para acumular material, para iniciar trabajos más en

profundidad, para entrar en contacto con situaciones o sucesos, etc.; b) visitas: tienen ya una cierta intencionalidad y organización, se seleccionan los lugares a visitar y se puede evaluar de forma abierta los resultados. Potencian el hábito de la observación, de la captación de matices y su relación con aspectos estudiados en los libros, etc.; c) investigaciones, obviamente siempre en función de la edad de los alumnos. Requieren más tiempo y preparación y se desarrollan sobre sectores delimitados del ambiente. Su objetivo es adquirir conocimientos lo más cuidadosos posible sobre situaciones y problemas del ambiente físico, social, cultural, etc. Sirven también para afianzar y practicar estrategias de investigación aprendidas dentro de alguna de las materias escolares (búsqueda de documentación, contrastar fuentes, realizar operación de cuantificación o de resolución de incógnitas, etc.: siempre habría que tratar que aquello que los alumnos aprenden en las materias pudieran experimentarlo sobre los datos de su entorno); d) uso de servicios, tanto por parte de los estudiantes como de los profesores (bibliotecas, Centros de documentación, de exposición, conferencias, representaciones y espectáculos, lugares de ocio, etc.); e) actividades productivas desarrolladas en laboratorios o talleres externos bien creados a propósito bien acondicionados para desempeñar tareas educativas (secciones de los museos, talleres de cerámica, grupos de música-teatro-manualidades, etc). Tales laboratorios, talleres o grupos de trabajo externos a la escuela actúan como servicios educativos complementarios del territorio en los que los alumnos participan; f) actividades productivas externas en instancias que persiguen sus propios objetivos comerciales, culturales, productivos en general (fábricas, comercios, servicios, talleres de artesanos, grupos culturales o deportivos, etc). Los alumnos se insertan (simulan insertarse, hacen prácticas) en el mundo real del trabajo que se combina con el de los propios estudios. El papel de seguimiento, orientación y apoyo de la escuela sigue siendo fundamental para evitar desviacionismos que separan la actividad de su sentido formativo.

#### Recursos del aula vs. recursos del territorio.

Se trata, como es fácil de entender, no de conceptos o clases contrapuestas sino complementarias. La cuestión está en que son frecuentes los profesores (y también los padres y alumnos) que distinguen con claridad lo que son instrumentos de estudio o trabajo escolar (fundamentalmente los libros de texto y otros materiales relacionados con ellos, en todo caso recursos con una cierta característica, la que sea, de academicismo) y lo que son instrumentos de ocio, de curiosidad, de placer (es decir lo no escolar: quizás se aprenda mucho con ellos, se piensa, quizás permitan un buen trabajo a diversos niveles del desarrollo formativo pero no son "objetos de escuela" y por tanto deben dejarse de lado).

Cualquiera que sea el nivel de enseñanza a que queramos referirnos, la diversidad de materiales, la integración en el ámbito del trabajo en el aula de objetos, situaciones, simulaciones de recursos extraaúlicos es una cuestión fundamental. Se está avanzando mucho en este sentido. Hoy se ponen menos cortapisas a que los niños lleven cosas de su casa al colegio (su muñeca preferida, su

último juego, algún animal o planta, su colección, etc.) porque es fácil comprobar qué gran campo de actividades sugerentes para ellos generan. Se está hablando mucho del uso de materiales de desecho en el desarrollo de muchos proyectos relacionados con gran cantidad de materias. Etc. etc.

Pero lo que resulta más aportador dentro de los modelos de la didáctica medio-ambiental es que el aula se abre al exterior y que en ese sentido a sus propios recursos puede añadir (en cierta manera, al menos) los recursos de que dispone el territorio (bibliotecas, medios audiovisuales, profesionales especialistas en ciertos campos que se abordan en clase, materiales formales e informales, teatro, cine, televisión, etc.).

Por ejemplo un recurso del medio del que ningún aula debiera carecer es el periódico regional como gran portavoz de los temas relevantes y curiosos, de los problemas, de los acontecimientos y de las noticias del momento: la prensa es como un gran escaparate cultural, político y social de cada territorio, es un magnífico cuaderno de lenguaje actualizado, es un compendio variado y estimulante de temas generales o específicos que podrían ser abordados más en profundidad (investigando sobre ellos) por los alumnos.

#### **Institución cerrada vs. institución abierta**

Hemos abordado este aspecto en un punto anterior en lo que se refiere a la escuela en su conjunto como institución, me referiré aquí al currículum y su desarrollo institucional. Desde muy diversas plataformas se ha venido insistiendo en el último decenio en la necesidad de una ruptura (o flexibilización cuando menos) de la rígida separación entre lo escolar y lo extraescolar.

La propia situación del niño actual frente a los "aprendizajes" (más del 80% de los aprendizajes del niño, acaba de señalar un estudio de la Unesco, los adquiere éste fuera de la escuela: en su contacto con los estímulos ambientales y los medios de comunicación) implica replantearse también la posición de la escuela y de cuantos en ella trabajamos por el desarrollo infantil.

Goodman, Illich y los defensores de la desescolarización abogaron hace unos años por la desaparición de las escuelas y su sustitución por sistemas informales de desarrollo infantil. El modelo ambiental de desarrollo, por el contrario, encuentra un sentido fundamental a la escuela pero abriéndose al exterior, estableciendo lazos de conexión tanto personales (incorporar a la actividad didáctica y formativa en general a profesionales y servicios del territorio) como materiales (utilizando los recursos disponibles no solo en la escuela sino en cualquier institución cuya aportación pueda resultar interesante desde el punto de vista educativo) y funcionales (adaptar el trabajo en el aula y fuera de ella al contexto de condiciones de la situación: necesidades, prioridades, características de los sujetos y del medio, etc).

La operativización de esta ampliación hacia el medio se puede desarrollar siguiendo, entre otras, las siguientes direcciones:

- la aparición progresiva (o consolidación, en su caso) de profesionales competentes y no necesariamente profesores. "No existe duda alguna: para comprender lo existente fuera de la escuela de manera no superficial y para

desarrollar esas actividades es absolutamente imprescindible utilizar también personas diferentes de los profesores estatales. Personas de tres tipos: a) profesores del municipio, b) trabajadores culturales puestos a disposición de los entes locales pero distintos de los profesores que dependen de dichos entes y c) personas expertas en la realidad que se pretende conocer, tales personas juegan una insustituible función de guía puesto que trabajan en esa realidad" (De Bartolomeis, 1983, pag. 22)

- la programación entendida en el sentido de adaptación de los programas oficiales a las condiciones (positivas y negativas) del medio específico y coordinación y convergencia de las aportaciones al proceso educativo de los diversos profesionales antes señalados (profesores estatales, profesores del municipio, animadores culturales y expertos). Existen pues programas conjuntos a nivel municipal o de territorio en el que participan todo un conjunto de personas integradas en dicho territorio, que lo conocen y que están capacitados para afrontar conjuntamente sus necesidades y aprovechar sus posibilidades educativas. En el terreno más puramente metodológico esos programas se han de convertir en proyectos e iniciativas didácticas que compaginen el trabajo dentro y fuera de la escuela, apoyados por los profesores y por otros profesionales, con datos recabados en parte de fuentes bibliográficas o documentales y en parte tomados por los alumnos de la realidad.

- todo ello supone no solo el trabajo de unos profesionales y de quienes colaboran con ello sino toda una línea política de desarrollo curricular a nivel de territorio. Autoridades, instituciones, agencias sociales, laborales y culturales de diverso tipo, poderes económicos, etc. habrían de irse implicando en el proyecto de desarrollo educativo: presupuestos municipales, política deportiva, desarrollo de programas de iniciación profesional, convenios con el Estado y con Instituciones Autonómicas para inversiones sectoriales, sanidad infantil, derecho al estudio de las poblaciones y subgrupos marginales, creación de recursos complementarios, programas específicos de interés en la zona (posibilitadores de empleo al acabar la escolaridad o dirigidos a la resolución de problemas endémicos o coyunturales como puede ser la droga, el deterioro ecológico, el fracaso escolar, etc.).

En cualquier caso el concepto de escuela abierta y su operativización didáctica no se completa con una apertura hacia fuera (salir al exterior para tomar de él datos, documentos, experiencias reales, informaciones, conocimientos in situ, etc. para traerlos después al aula). La apertura supone una serie de operaciones de más amplio rango (organizativo, curricular, de coordinación de funciones, etc) tal como hemos ido viendo. Y en cualquier caso es también sacar la escuela al exterior, comprometerla en el desarrollo del territorio, es integrar la experiencia formativa extraescolar de los alumnos en los proyectos educativos desarrollados dentro del Centro, es incorporar y comprometer a las otras agencias formativas del territorio en el trabajo instructivo de los alumnos, en el diseño y gestión de proyectos globales de formación que afecten a toda su experiencia.

### Profesor consumidor vs. profesor generador de currículum.

Este es, seguramente, uno de los puntos clave de un desarrollo más abierto y adaptado al territorio de las previsiones curriculares. El profesor no es el obrero de la enseñanza que simplemente aplica las especificaciones que los técnicos le transmiten en forma de normativa curricular (objetivos, contenidos, actividades, etc. a realizar en cada nivel, en cada materia, en cada momento del proceso didáctico) sino que él mismo es el técnico, el profesional (aquel que está preparado para desarrollar su trabajo y que sabe cómo hacerlo, que está al día, que se "dedica" a ello. Es el sentido que tiene la frase: "es un profesional!", es decir, se nota que sabe, que lo que hace es su trabajo, que no actúa de oídas, o por hobby, o como simple seguidor de consignas ajenas). La dialéctica entre programación dada (aquel que viene establecido y desarrollado desde instancias ajenas a la escuela y "superiores" al profesor) y programación puesta (aquel que el profesor-grupo de profesores organizan para su propia aula-Centro y en función de sus características y del propósito que persigan) señalada por Fernandez Pérez (1976) se resuelve en favor de esta última (con la matización reiteradamente señalada de que también se precisa un marco general común que especifique los mínimos culturales e instrumentales que el sistema educativo garantiza a todos los alumnos). Wulf y Schave (1984) plantean esta controversia en términos de profesores consumidores de currículum frente a profesores creadores de currículum.

Nadie puede surtirnos de proyectos didácticos centrados en el entorno, o elaborados a partir de las necesidades o condiciones particulares de un grupo de alumnos o de un territorio. Sobre eso no caben recetas o generalizaciones (quizá sí en las grandes ciudades, pero ni siquiera allí si se tiene una idea correcta de lo que es trabajar desde el territorio y la comunidad educativa). Desde esta perspectiva cada escuela puede-debe generar su propio estilo, su propio desarrollo curricular; puede-debe someterlo a prueba y ver si funciona realmente; puede-debe variarlo puesto que también variarán las condiciones de los sujetos de un año a otro y porque sin duda se irá adquiriendo experiencia en la selección de temas-problemas a abordar, en el trabajo coordinado, en el manejo de los recursos disponibles, etc.

Para ello los profesores han de asumir un nuevo protagonismo en la toma de decisiones curriculares, en la coordinación de equipos, en el manejo de recursos extraescolares, etc. Hoy día las cosas no funcionan así precisamente ("Para el profesor, la guía más inmediata que determina su enseñanza, la más accesible y eficazmente directriz no son tanto los documentos curriculares emanados de la administración, ni siquiera, tal vez, su propio pensamiento pedagógico, sino los propios textos y materiales curriculares. Digamos que ésta es la estrategia más común en amplios sectores de profesores, porque psicológicamente es la menos costosa, la más cómoda y accesible" Gimeno, 1984, pag. 13).

Dentro de las competencias profesionales básicas de los profesores han de figurar, en consonancia con lo dicho anteriormente, por lo menos las siguientes:

- el saber identificar y manejar los recursos que ofrece el territorio para el logro de los objetivos disciplinares o interdisciplinares que le son encomendados.
- el saber trabajar en equipo: con sus propios compañeros para realizar las

programaciones (esto es, proyectos educativos que adapten las previsiones de los Programas oficiales a las condiciones reales de la situación y las características de los sujetos, que tengan coherencia interna sin rupturas entre curso y curso, entre materias, etc., que contengan actividades interdisciplinares a desarrollar en estrecha conexión con los contenidos de la realidad medioambiental...) y con las otras agencias formativas de la comunidad (para sacar el máximo partido a los recursos del territorio).

- y a nivel del manejo de los espacios (el ambiente en su acepción más reducida y concreta) ser capaz de diseñar y organizar adecuadamente el ambiente de su clase (tanto en su dimensión material como funcional). Utilizar la disposición del espacio y la distribución de los materiales y tareas como un recurso más de formación para sus alumnos.

### Otras aportaciones curriculares complementarias.

La mentalidad "ambiental" cuya perspectiva didáctica hemos ido analizando aporta además importantes influencias en otros aspectos del desarrollo curricular. Siquiera sea a nivel de flash podemos señalar los siguientes;

a- el trabajo en el ambiente (en un marco extraescolar) permite establecer un tipo distinto de relaciones entre profesor y alumno, y entre alumnos y contenidos de aprendizaje, rompiendo el carácter formal de los roles dentro del aula. Todos los profesores tenemos constancia de que las relaciones varían fundamentalmente al cambiar el contexto de trabajo. Y si se trata de una visita, una salida al campo, una investigación ambiental etc. surgen de inmediato nuevas formas relacionales más informales, centradas en la amistad, el humor y la colaboración mutua.

b- la preocupación por el ambiente lleva de manera inmediata a la consideración de los ambientes de proveniencia de los alumnos y a la toma de conciencia de los condicionamientos que con respecto al desarrollo general de los alumnos y a su desempeño escolar ejercen. Aparece así la necesidad de responder a las necesidades generadas por ambientes carenciales, marginales, faltos de recursos formativos, etc.

c- del análisis del nivel de apertura-clausura respecto al ambiente exterior, y del análisis del propio ambiente interior de nuestras clases podemos extraer muchos datos que clarifican nuestro "currículum oculto", es decir, esas otras formas de influencia educativa que generamos sin darnos cuenta o sin tenerlas planeadas de antemano (valor que se da a lo propio e importancia que tiene el sentirse comprometido en su desarrollo, importancia de los otros servicios municipales en la formación de los sujetos, qué es lo importante conocer y cómo utilizar los conocimientos, instrumentos de análisis y valoración de la propia realidad, modos habituales de relación con los alumnos, etc.)

d- también resulta importante el ambiente para trabajar escolarmente no solo los ambientes reales, sino los ambientes percibidos (los componentes simbólicos de nuestra interacción con el ambiente, con los grupos sociales y culturales que en él conviven, la valoración de los trabajos y profesiones, etc).

## El ambiente como área curricular específica

Si hasta ahora he venido refiriéndome al ambiente como discurso, lugar, condición y marco de referencia del aprendizaje de los alumnos y de la propia acción escolar en su conjunto, no quisiera acabar este capítulo sin hacer al menos una alusión al ambiente como una de las áreas prioritarias de contenidos de estudio y experiencia.

Los alumnos están en el ambiente, lo viven desde que nacen. Sin embargo sus relaciones espontáneas con el ambiente suelen ser poco discriminativas, se viven pero no se analizan: ahí estriba el auténtico sentido del abordar el ambiente como objeto de estudio y campo de experiencias dentro de los programas escolares.

El papel del ambiente en cuanto área curricular varía en función del nivel escolar al que nos refiramos. La escuela infantil ha de propiciar que el niño descubra, sienta y analice su propio entorno experiencial (puede verse un amplio desarrollo curricular de esta área en Zabalza, 1987b). Posteriormente en niveles más avanzados de escolaridad (cuando su equipamiento conceptual, lingüístico e instrumental lo permita) el alumno podrá iniciar el proceso de aprender el ambiente y aprender a través del ambiente. De todas maneras el discurso didáctica es siempre el mismo aunque se haya de operativizar de distinta manera en unos niveles o otros de la enseñanza (diferenciación que surge del propio postulado ambientalista de adecuar siempre los programas a las características de la situación y de los alumnos con los que se va a trabajar). El cuadro nº 2 trata de resumir lo que podría ser una perspectiva global de afrontar el ambiente en la escuela. Se ha distinguido, a efectos de clarificación, la diferenciación clásica entre microambiente, el meso-ambiente y el macroambiente:

**Microambiente:** abarca desde la propia configuración corporal y funcional del sujeto, hasta los psicogrupos (familia, clase, grupo de amigos, etc.) a los que el sujeto pertenece y en función de cuyas influencias cruzadas va creciendo social y educativamente.

**Mesoambiente:** abarca todo lo cercano, lo próximo al alumno (sus familiares, su entorno físico y cultural, la escuela, el pueblo si éste es pequeño, todos aquellos espacios en que transcurre su vida diaria), sus experiencias habituales, etc.

**Macroambiente:** donde se sitúa todo el contexto natural, social y cultural general de los alumnos. Desde los fenómenos naturales hasta la flora, la fauna, los estilos de vida y formas de producción, las instancias e instituciones sociales, la organización social y ciudadana, los usos y costumbres, etc. En definitiva, todo aquello que contribuye con su influencia a que las cosas, las personas, las situaciones y la relación entre ellos sean como son en la actualidad.

Los objetivos curriculares en la didáctica medio-ambiental

El sentido curricular del ambiente (esto es, los propósitos formativos que nos permite perseguir a nivel escolar) se podrían concretar en los siguientes 5 puntos:

- 1) el ambiente como estructura de condiciones y necesidades reales del trabajo escolar. Resulta un sofisma hablar de "niño de 5 años" o de "muchachas adolescentes", así en general. No hay muchachos/as tipo. Lo que hay son chicos y chicas de tal o cual medio, en el sentido pleno de identificación en que "niño y ambiente son entendibles como un todo en una especie de unidad vital y/o cultural"

(Frabboni, 1980, p.100). Así la enseñanza de cada niño en cada ambiente parte de unas situaciones diferentes, requiere una jerarquía de prioridades específicas y unas formas de trabajo útil, interesante y eficaz diversificados.

- 2) El ambiente como espacio de aprendizajes dialogantes (como aprendizaje de la democracia): los alumnos aprenden a conocer otras formas de pensar, otras culturas, otras experiencias desde la plena y previa asunción de la propia. El ambiente como instrumento curricular abierto, crítico, problemático.

Esto tiene pleno sentido en un contexto como el nuestro. Se trata de buscar una educación para el cambio y la convivencia (para aceptarse como distinto y aceptar lo distinto). Cada día se hacen más patentes los modos políticos y culturales alternativos (ideologías y adesiones políticas, modos lingüísticos, posturas éticas, estéticas, etc.). De esta manera se viven lo distinto no como algo impuesto a lo que uno es conducido sino como algo enriquecedor que surge como opción personal. Esto se podría enseñar teóricamente, pero, sin duda, eso es algo distinto a descubrirlo al reflexionar sobre sí mismo y sobre lo propio.

- 3) El ambiente como "cartilla de alfabetización ecológica", como la ha llamado Frabboni. En un mundo de tecnicificación, despersonalización, alienación y standarización cultural, la escuela ha de potenciar una "comunión" con lo vivo, con lo humano. Se ha de trabajar la sensibilización hacia la supervivencia de lo armónico natural, del equilibrio ecológico, or la permanencia de lo idiosincrásico (lingüístico, histórico, artístico, etc.).

Es legítimo, creo yo, y congruente con nuestra situación histórica, el plantearse como objetivo explícito de la escuela el enraizamiento en lo propio, el compromiso en la defensa de la propia identidad. En tal sentido, el ambiente es el fenómeno a comprender, a amar. Uno de los objetivos más propiamente ambientalistas de la enseñanza es el desarrollo de la sensibilidad afectiva y perceptiva hacia el propio entorno. Y ello, no desde la miopía del idiocentrismo excluyente, del aldeanismo o de la negación de lo "otro". Por el contrario, lo formativo se articula en el marco del respeto y la escucha atenta a lo natural, en una actitud de misterio y búsqueda frente a lo inesperado e incontrolable de los fenómenos físico-naturales (la vida en sus múltiples manifestaciones, la vida de otros seres, de otros mundos, etc.).

- 4) el ambiente aparece también como un universo de datos y estructuras que permite-exige un estudio serio y un tratamiento científico que actúe como medio para el desarrollo y potenciación de un auténtico espíritu científico (sistematización, rigor lógico, atención selectiva, etc.) en los alumnos desarrollado sobre materiales reales y significativos para ellos. Así el ambiente y sus elementos constituye un magnífico "texto real".

A través de ese texto la escuela ha de afrontar la educación de:

- la capacidad de observación discriminativa y de escucha atenta: saber "leer" el ambiente.

- la habilidad de recoger del ambiente datos e informaciones y de organizarlos.

- la capacidad de colaborar con otros para realizar la planificación del trabajo, la recogida y análisis de los datos, la discusión de los resultados (el ambiente es un texto complejo cuyo estudio requiere del esfuerzo combinado de grupos).

- el poner en marcha procesos de interpretación hipotética de los fenómenos, superando la visión superficial, los datos aislados, las conclusiones precipitadas, la lectura lineal de los acontecimientos, la combinación de diversas fuentes de información, etc.

5) Finalmente el ambiente aporta un espacio común de formación en el que son capaces de cooperar las agencias formativas intraescolares y las extraescolares. Comenzando desde los miembros de la comunidad educativa de cada Centro escolar, hasta incluir en ese espectro de influencias complementadas a todo el conjunto de los agentes sociales con incidencia en el desarrollo educativo de los sujetos. Muchas de las posibilidades formativas de la escuela quedan alicortas por mor de la "cerrazón" institucional.

En el contexto internacional se habla mucho en estos momentos (hasta llegar a constituir una de las prioridades de investigación y desarrollo educacionales en la CEE) de la "coeducación". Se entiende por coeducación no ya el hecho de estudiar y formarse juntos niños y niñas (cosa ya lograda) sino la necesidad de conjuntar las influencias formativas que los sujetos reciben de distintas fuentes (escuelas, familias, entorno, medios de comunicación, etc.). La escuela ha perdido su exclusividad formativa pro no debe dejar de ejercer un claro protagonismo en la racionalización de las experiencias de los sujetos, en lograr integrar todo ese bagaje de influencias divergentes en un proceso enriquecedor para el propio alumno y para el entorno.

Abrirse al territorio, significa, a la larga abrir las puertas de la escuela a la experiencia global de los sujetos y a cuantos ejercen influencia sobre ellos. La idea general es que no sea la escuela una institución cerrada que imponga unas normas, planteamientos, necesidades, contenidos instructivos o usos relacionales tan "propios" que signifiquen el crear un mundo artificial (además, cuando esto sucede la escuela siempre lleva las de perder frente a la mayor presión y atractivo de la "no escuela"). La referencia de la acción educativa escolar debería surgir de la consideración del territorio como una unidad formativa de la cual la propia escuela forma parte. En la escuela se racionalizan las experiencias vividas por los sujetos, se complementan y enriquecen sus conocimientos, se integran y matizan las influencias de los grupos de iguales, de los medios de comunicación, de las familias, etc.

Hasta ahora he hablado de las aportaciones que el ambiente suministra de cara al establecimiento de objetivos formativos en el desarrollo del proyecto curricular.

A continuación analizaré algunos de los contenidos que el ambiente permite trabajar a nivel curricular.

#### Los contenidos de una didáctica medio-ambiental

Son contenidos del ambiente, como área disciplinar específica, todos aquellos aspectos del entorno y de la dinámica que en él se desarrolla. En cada nivel educativo habrían de ser abordados con distintas características de extensión, profundidad y metodología. Podríamos enumerar como contenidos relevantes los siguientes:

a) los momentos y circunstancias fundamentales de la vida propia y de la comunidad: el mundo del cuerpo y de su desarrollo, de la salud y de la enfermedad, del nacimiento y de la muerte forma una tupida red de inquietudes y preguntas. Es algo que les coge muy de cerca (enfermedades, fallecimientos, epidemias,

nacimientos, etc.) y en lo que se mezcla lo emocional y lo cognitivo generando auténticos y permanentes deseos de saber cosas.

b) las personas del entorno (roles sociales, profesiones, diferencias entre las personas: sexo, color, posturas vitales, forma de relacionarse con los demás, etc.).

c) los acontecimientos sociales relevantes que marcan de alguna manera la vida de la comunidad tanto a nivel festivo (fiestas, costumbres, celebraciones) como a nivel de expresión social comunitaria (bodas, actividades de participación colectiva, manifestaciones, protestas, huelgas, etc.).

d) los animales, plantas, y en general el mundo de la naturaleza animada e inanimada. Los alumnos han estado por lo general en contacto con la naturaleza pero de forma espontánea y asistemática. Saben cosas pero no las tienen organizadas como un cuerpo de conocimientos integrado y utilizable.

e) los contenidos culturales (en sentido muy general: todo lo que es producción humana). Aquí cabe incluir los componentes urbanísticos, los monumentos, las instancias productivas de diverso tipo.

f) los servicios y recursos del territorio de todo tipo: sanitario, cultural, religioso, social, educativo, legal, asistencial, administrativo, etc. Los alumnos han de llegar a tener un perfecto conocimiento del mapa de servicios de que dispone su ambiente de vida (tomado en sentido extenso de manera que abarque aquel espacio de territorio en cuyo ámbito de influencia se incluye el lugar concreto en que se vive-trabaja: cabeza del municipio, capital de la provincia, centro de la autonomía, etc.), contenidos funcionales de cada uno de ellos y forma de usarlos.

g) el mundo de los medios de comunicación. La Escuela de nuestro momento cultural tiene necesariamente que contar con los medios de comunicación como diseminadores de información, elicitadores de actitudes, banco de datos e instrumentos de desarrollo cultural. Los alumnos entran en contacto con ellos desde que nacen y su influencia es cada vez mayor, superando ampliamente la propia influencia que puede llegar a ejercer la escuela.

Además, la influencia ejercida por los medios no siempre es la adecuada al mejor desarrollo del niño y tiene lugar de manera masiva y descontrolada (se habla de un promedio de 4 horas diarias ante el televisor de los niños españoles). En realidad los medios abren un nuevo espacio ambiental en la experiencia del niño que la escuela ha de asumir de cara a que sus contenidos se integren de la mejor manera en el desarrollo intelectual y personal de los alumnos, y, en cualquier caso, que no queden al margen de lo que es el proyecto formativo escolar. En ningún caso debiera suceder que se llegara, en la mentalidad cultural de los alumnos y de sus familias, a una disociación cultural en que la tele, el cine, la prensa, los comics, los libros divertidos, etc, aparecieran como algo ajenos y opuestos a la escuela, quedando para ésta únicamente las tareas "absurdas", obligatorias, de libros "escolares".

h) el mundo de las cosas y espacios de la propia aula, Centro escolar, entorno más inmediato. Aunque se trata de un contenido que se solapa con especificaciones anteriores su conocimiento tiene un sentido cualitativamente distinto, por su proximidad e incidencia en el desarrollo de la vida y el trabajo escolar, para los alumnos y profesores. A veces se da el caso paradójico de que los alumnos saben cómo funciona el ambulatorio de su zona pero no sabe a quién tiene que acudir en su escuela

para pedir una información o solicitar un servicio específico, o a qué tiene derecho como alumno de un Centro.

La forma metodológica de abordar estos contenidos variará de situación a situación, pero en general cualquier tipo de método de aproximación directa o mediada(a través de documentos, informes, etc.) a la realidad puede tener su proyección en el estudio del medio ambiente. En la escuela infantil y los primeros niveles de la EGB habrá que primar métodos de observación e inmersión experiencial en los contenidos ambientales (de manera que sea un aprendizaje integral el que se logre): una alfabetización ambiental. En los niveles altos de la escolaridad básica y en la escuela media el tipo de aproximación al ambiente ha de ser ya más sistematizado (investigaciones, creación de documentos, análisis de fenómenos, proyectos interdisciplinares, etc.) y productivo (el medio ambiente no solo como realidad a contemplar sino como escenario y plataforma de intervenciones: conocer el medio y comenzar a actuar sobre él).

#### **Condiciones didácticas para el uso del ambiente en el desarrollo curricular.**

El discurso ambiental aplicado al desarrollo curricular crea, como hemos tratado de esbozar en los puntos anteriores, un espacio de reflexión y actuación didáctica de enorme interés y posibilidades formativas. Supone un cambio bastante sustancial en los usos curriculares vigentes en nuestras escuelas y en la mentalidad curricular de administradores y profesionales de la educación. Con no poca frecuencia los nuevos planteamientos didácticos que incorporan el ambiente a su estructura han sido falseados y fagocitados por las viejas clausuras y estilos tradicionales de la enseñanza. Quizá por ello se precise tomar suficientes cautelas para que la operativización, el paso del discurso a la praxis, se haga con garantías.

Las consideraciones que siguen a continuación, forman una especie de red normativa implícita en el conjunto de la argumentación desarrollada hasta aquí, y conviene cerrar con ellas el capítulo de manera que se haga explícito el sentido con que nos hemos venido refiriendo al ambiente y al trabajo didáctico con-sobre-desde el ambiente:

1.- Con cierta frecuencia el principio general del estudio del ambiente y del trabajo didáctico sobre el ambiente ha quedado reducido a convertir el ambiente en un contenido más de determinadas asignaturas (Biología, CC. Naturales, Ciencias Sociales, Experiencias, etc.). Ya en 1948 (claro que en Francia) se quejaba Bloch de que "a despecho de las instrucciones oficiales, sucede con demasiada frecuencia que el estudio del medio es tratado como una disciplina distinta, cultivada en función de ella misma y por ella misma; sucede que sucumbe al espíritu de especialización con respecto al cual debería actuar precisamente como antídoto".

Desde la perspectiva en que aquí nos hemos situado el ambiente no es tanto un contenido distinto sino sobre todo un marco general de referencia para todos los contenidos o áreas curriculares que se abordan en la escuela y afecta fundamentalmente a la forma de abordarlos. Como ha señalado Clausse (1961) afecta no solo a la "materia" sino a la "manera" de la enseñanza.

Ello no ha de significar, de todas formas, plantear el ambiente como un mero espíritu formal sin contenidos, o como un método en el que los contenidos resulten absolutamente secundarios. En el ambiente hay contenidos que son relevantes y otros que lo son menos; aspectos cuyo trabajo posee un fuerte potencial formativo y otros cuya aportación educativa puede ser irrelevante. Eso tiene gran importancia y en ello radica la necesidad de tomar decisiones compensadas a la hora de seleccionar cuáles de las dimensiones del entorno se van a introducir en la enseñanza, cuándo, con qué finalidad, y de qué manera se van a trabajar.

2.- Plantear la revitalización de lo propio, lo próximo, del medio ambiente que contextualiza el trabajo escolar no supone, en manera alguna, reducir a ello el campo de estudio escolar. Cives (1981) lo denomina "inmediatismo sensible" identificándolo como uno de los equívocos del uso didáctico del ambiente.

Los mass-media nos han abierto a un mundo internacional, las referencias, sobre todo culturales, en que se desarrolla nuestra vida diaria desbordan con mucho los límites del ambiente próximo (mi barrio, mi municipio, mi grupo social o de amigos). El medio ambiente se adopta como marco de referencia constante de los aprendizajes pero no como universo total y cerrado (lo que daría lugar a un "aldeanismo" antiintelectual). Abrirse al medio ambiente próximo no es sino el eje de un principio más general: abrirse al exterior, entender la realidad viva y actual como campo de proyección de la actividad didáctica.

3.- Actúa negativamente también en la incorporación del ambiente a la escuela una cierta tendencia a la simplificación de los contenidos y del enfoque medioambiental. Esta simplificación puede adoptar varias formas:

a) la superficialidad: reducir los aprendizajes a realizar en o a través del ambiente a meras aproximaciones, a tomas permanente de contacto (visitas, por ej.).

b) el apresuramiento, la improvisación, el tratamiento desorganizado de experiencias complejas. Ello lleva a un doble perjuicio: se capta tan solo algunos aspectos exteriores del ambiente y los datos obtenidos se acumulan de forma desordenada con lo cual no favorecen un conocimiento útil y significativo sino episódico y anecdótico.

c) el centrarse en lo raro, inusual, extraordinario, etc. del ambiente (los monumentos, la gran fábrica, las personas importantes o llamativas, etc.). Es otra forma de superficialidad y de conocimiento sesgado del medio.

d) el romanticismo y el arcaísmo ambiental: se valora lo primitivo, rural-agrícola, artesano como indicadores fundamentales y más valiosos del ambiente en contraposición con lo industrial, mecanizado, relativo a las grandes urbes o a los desarrollos actuales de la tecnología. Es el ambiente del pasado, más sencillo, el que se prefiere abordar en lugar del ambiente actual y real.

En definitiva el tratamiento didáctico del medio ha de huir de convertirse en una mera áura de modernidad de la actividad tradicional de clase (una salida de vez en cuando, referencias esporádicas al propio ambiente, trabajos sobre cosas próximas para completar alguna redacción o ejercicio, etc.). "El estudio del ambiente se ha prestado a convertirse en un puro expediente para una modernización superficial de la actividad didáctica, un simple revestimiento de 'activismo' (del saber escolar codificado en los libros de texto" (Tassinari y otros, 1979, pag. 27).

Trabajar el ambiente supone, por el contrario, una minuciosa preparación: "Es absolutamente necesario el apoyo de informaciones precedentes, el uso de documentación y, en general, una preparación preliminar. No basta con acercarse al territorio para conocerlo. El conocimiento es mediato: tanto si se trata de un edificio histórico, como de un servicio, de una empresa o un conjunto de características geográficas. Observar, incluso con la máxima atención, es insuficiente. Por tanto, si se quiere dar realmente al interés por el territorio un fuerte carácter innovativo, la reforma de los programas debe proveer además de instrumentos específicos capaces de conectar conocimientos preliminares y actividades de estudio con investigaciones de campo" (De Bartolomeis, 1983, pag. 41)

El ambiente es una realidad compleja (que además aparece tan solo como premonición de otros mundos cada vez más complejos: países más desarrollados que el nuestro, ambientes de fantasía y ciencia ficción a los que los niños están plenamente habituados, etc.) y merece la pena ser planteada y abordada didácticamente en tales términos. Para un alumno actual no es el arado lo que forma parte de su ambiente sino el tractor o la pala excavadora, no es una casa situada entre verdes idílicos sino una manzana de ciudad rodeada de otras manzanas.

4.- Una anotación adicional habría que hacer al punto anterior: si la preparación del trabajo sobre el ambiente parece necesaria habría, sin embargo, que evitar el contagiar de un excesivo didáctico el contacto con el ambiente. El ambiente constituye un espacio de experiencias de todo tipo. Vivirlas o reproducirlas en términos de "escuela" significa restarles mucho de su sentido lúdico, original, extraescolar (en lo que esto tiene de informalidad, espontaneísmo, ruptura de marcos de referencia, experimentación de modos de adaptación, etc.). Incluso el trabajo escolar ha de transfigurarse al salir de la escuela, al hacerse en contacto con el medio: trabajar el ambiente desde la perspectiva de la escuela no supone trasladar la escuela (sus requisitos, sus formas de acción, sus patrones de relación, sus exigencias, etc.) al medio, sino "abrir" los modos de trabajo escolar a modos más distendidos y creativos, más experienciales y participativos.

Como ha señalado Bartolomeis (1983): "Salir de la escuela no para escolarizar de modo afflictivo el exterior, no para verlo según categorías rígidas y estrechas sino para conquistar el gusto por experiencias no controladas y sometidas. Salir de la escuela para encontrar problemas que convuelvan o exalten, que relativicen nuestra posición personal y nos hagan partícipes de condiciones comunes, capaces de despertar, sin convencionalismos y moralismos, intereses sociales (...). Es un objetivo elemental y grandioso: alumnos y profesores, libres de las restricciones y de la ritualidad de los roles, se mueven, hablan, actúan, aprenden, se influencian como seres humanos. Por eso es del todo natural que en el ambiente externo se encuentren con otros seres humanos, con posiciones diversas en los servicios, en los puestos de trabajo, en las actividades de la cultura y con diversas características personales." (pag. 45)

Este es otro de los aspectos prioritarios del trabajo del ambiente: centrarse más en los hechos humanos que en los datos materiales de la realidad ambiente. Es lo dinámico del ambiente, su sentido vital profundo, la historia de su relación y de su influencia en el desarrollo de la comunidad lo que fundamentalmente nos interesa. Los datos podemos recogerlos de cualquier libro o a través de contactos superficiales

(inventariales) con el medio. La vida, no. Captar lo que tiene de vital nuestro propio medio requiere de modos de aproximación experienciales, en profundidad. Más que la descripción en datos del ambiente nos interesa su "sentido" (véase cuadro nº 3). Por eso es interesante una actitud dinamista, analítica y crítica que ejerza sobre el ambiente todo el conjunto de operaciones mentales que por un lado posibiliten un auténtico e integral desarrollo cognitivo de los alumnos y, por otro, permitan un conocimiento integral y práctico del medio en sí mismo y de sus influencias sobre nosotros.

5.- Un punto fundamental es el que se refiere al modo crítico de aproximación al propio medio ambiente (como algo opuesto a un trabajo meramente analítico-adaptativo respecto al ambiente).

En este sentido el trabajo didáctico con-sobre el ambiente ha de integrarse en el discurso educativo más amplio de las modalidades valiosas de relación sujeto-medio, y buscar de potenciarlas. No se pretende potenciar a través del trabajo didáctico una aceptación pasiva del ambiente ni una adecuación irreflexiva del desarrollo curricular a sus exigencias. Es precisamente el hecho de esa vuelta de espaldas tradicional de la escuela al compromiso de análisis crítico de las condiciones del ambiente, de las influencias que éste ejerce en el desarrollo de los alumnos, lo que ha hecho surgir, como postura alternativa, el planteamiento ambiental del desarrollo curricular.

En este modelo didáctico, señala Tassinari (1979) "se pone en cuestión la adecuación de la escuela con respecto al ambiente, esto es, la contribución de la escuela a la transmisión y a la consolidación de los contenidos dominantes en el ambiente de proveniencia de los alumnos, o bien la asunción por parte de la escuela de un compromiso innovador en relación a tales contenidos, con el propósito de desarrollar la conciencia crítica y la capacidad de modificar los modelos de comportamiento, los modos de pensar, las actitudes recibidas del ambiente" (pag. 26).

A este respecto conviene resaltar una vez más que uno de los espacios ambientales a estudiar-analizar críticamente es la comunidad educativa y la propia escuela revisando el tipo de relaciones que mantienen con el medio ambiente.

En definitiva, un buen tratamiento curricular del ambiente ha de llevar, como señala Clausse (1961) a una experiencia cultural dirigida a la formación del pensamiento crítico y de la capacidad innovadora que posibilite el "superar la realidad presente".

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e Territorio*. Roma: La Nuova Italia.
- Bloch, M. A. (1948). *Philosophie de l'Education Nouvelle*. Paris: PUF.
- Cives, G. (1981). *Scuola, Insegnante, Ambiente*. Teramo: Lisciani & Giunti.
- Clausse, A. (1961). *Philosophie de l'Etude du Milieu*. Paris: Edit du Scarabée.

- Cohen, D. (1985). "Curriculum Decision Making: school based" en Husen, T. y Postlethwaite, T. (Edit.): *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, 1157-1160.
- Doyle, W. (1977). "Learning the clasroom environmental: an ecological analysis." *Jour of teacher Education*, XXVIII(6), 51-55.
- Doyle, W. (1985). "La Investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado" en *Rev. de Educación*, 277. Mayo-Agosto, 29-42.
- Doyle, W. (1983). "Academic Work". *Rev. of Educat. Research*, 53 (2). p.159-199.
- Fernandez Perez, M. (1976). "Programación" en Fernandez Perez, M.; Gimeno Sacristan, J. y Zabalza Beraza, M. A. *Didáctica II: Programación, Métodos y Evaluación*. Madrid: UNED.
- Flores D'Arcais, G. F. (1982). "Ambiente" en D'Arcais, G. F. (Dir.) *Nuovo Dizionario di Pedagogia*. Roma: Edizione Paoline, 19-43.
- Gimeno Sacristan, J. (1984). "Prologo a la edición española" de la obra de Stenhouse, L.: *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 9-24.
- Hargreaves, D. (1977). *Las Relaciones Interpersonales en la Educación*. Madrid: Narcea.
- Havelock, R. (1970). "A Guide to Innovation in Education" Inst. for Social Research. Michigan: Ann Arbor.
- Klein, M. F. (1985). "Curriculum Desing" en Husen, T. y Postlethwaite, T.: *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon.
- Lodini, E. (1984). "Il Curriculo como sfondo e como esito della programmazione" en Frabboni, F.; Lodini, E. y Manini, M.: *La Scuola dibase a tempo lungo: modelli, curriculo, contenuti*. Nápoles: Liguiri Edit, 71-87.
- Loucks, S. F. (1985). "Curriculum Adoption" en Husen, T. y Postlethwaite, T.: *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon, 1138-1139.
- Ministério de Educacion y Ciencia (Dir. Gral Educ. Básica) (1984): *Evaluación de las Enseñanzas Mínimas*. Madrid: M.E.C.
- Moos, R. H. (1979). "Educational Climates" en Walberg, H. J. (Edit.): *Educational Climates and Effects*. Berkeley: Mc. Cutchan.
- Pellerey, M. (1981). "Cultura ed Educações nella Scuola Elementare: ricerca di una mediazione" en Gozzer, G. y otros: *Oroscopo per la Scuola Primaria*. Roma: Armando, 99-125.
- Postman, N. (1981). *Ecologia dei Media. La Scuola como Contropotere*. Roma: Armando.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools*. Educational Tech. Publish.
- Spivack, M. (1978). "Archetypal Place" *Rev. Architectural Forum*, 140, 44-49.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Tassinari, G. y otros. (1979). *Formazioni, Scuola e Territorio*. Florencia: Le Monier.
- Titone, R. (1981). *Psicodidáctica*. Madrid: Narcea.
- Villar Angulo, L. M. (1984). *Calidad de la enseñanza y supervisión instruccional*. Univ. de Sevilla.
- Walberg, H. (1969). "Psychical and Psychological distance in the clasroom" *School Rev.*, 77 (1), 64-70.
- Weinstein, C. S. (1981). "Classroom Desing as an external condition for learning" *Educat. Technology*. Agosto, 12-19.
- Wulf, K. M. y Schave, B. (1984). *Curriculum Desing: a handbook for Educators*. Scott. Los Angeles: Foresman and Cia.
- Zabalza, M. A. (1985). "En torno a la Territorialización de la enseñanza" *Materiais Pedagoxicos*, Univ. de Santiago, 1, 104-116.

- Zabalza, M. A. (1986). "A Didáctica Meio-Ambiental: bases de estruturaçom didáctica" *O Ensino*, 14-17, 51-67.
- Zabalza, M. A. (1987a). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1987b). *Tomo I: Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Narcea. y *Tomo II: Areas, medios y evaluación en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.

## ENVIRONNEMENT ET CURRICULUM SCOLAIRE

**Résumé** - L'auteur situe le sujet de l'environnement dans le cadre du curriculum et de la Reforme de l'enseignement, actuellement en cours en Espagne. En partant du concept d'environnement, de ses dimensions (ce qui est social, le territoire, la communauté et l'espace vital) nous analysons les applications qui dérivent de celles-ci vis-à-vis du concept d'éducation, de la théorie de l'école et du discours didactique du curriculum. Par la suite, on y analyse les possibilités et les limitations de l'environnement en tant qu'aire du curriculum spécifique, les conditions didactiques pour travailler avec lui à l'école.

## ENVIRONMENT AND SCHOOL CURRICULUM

**Abstract** - The environment is taken in this article within the framework of curriculum theory and in relation to the current Spanish Educational Reform. The author starts from the concept of environment and its main dimensions (the social, the territorial, the community and the specific setting). From these four levels different applications are pointed out in relation to the aims of education, the theory of school and curriculum implementation. Afterwards, the possibilities and limits of the environment as a curriculum subject are analysed, as well as the didactic conditions to work with it in the classroom.

## COMPENSAÇÃO METACOGNITIVA E DESEMPENHO SOB CONDIÇÕES DE APRENDIZAGEM DIFERENCIADAS: "MASTERY LEARNING" E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Ermelindo Manuel Bernardo Peixoto  
*Universidade dos Açores*

**Resumo** - O autor procede à análise estatística dos efeitos da "mastery learning" (M.L.), e respectiva variante (orientada para a resolução de problemas), sobre o exercício do raciocínio metacognitivo e estuda os efeitos deste na performance académica dos sujeitos, sob as condições de aprendizagem referidas. Procura ainda determinar em que medida as disposições em presença moderam as expectativas de eficácia pessoal dos sujeitos. Os resultados obtidos apontam para a inibição do raciocínio metacognitivo em algumas situações de confronto dialéctico (*coping*), na sequência da aplicação da M.L. Esta situação contrasta com o progresso metacognitivo registado no âmbito da estratégia de resolução de problemas. A análise dos efeitos do exercício metacognitivo no desempenho académico dos participantes não foi, por sua vez, conclusiva. Os sujeitos que indicaram preferência pela utilização de processos de *coping* elaborados apenas se superiorizaram aos individuos de perfil oposto no contexto de um número muito reduzido de situações de confronto dialéctico. Não se verificaram os efeitos moderadores esperados das disposições metacognitivas sobre as atribuições individuais de auto-eficácia.

Sendo demasiado extenso para publicação na íntegra, o estudo intitulado *Relação entre auto-eficácia, compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas*, cujo enquadramento teórico, objectivos e conclusões (fundadas numa primeira caracterização dos resultados) aparecem no último número desta Revista (pp. 37-66), é um trabalho de reanálise de dados, empreendido sobre um estudo anterior do autor (Peixoto, 1986 a). Como já havíamos referido naquele mesmo número da Revista, ao divulgarmos, em separado, os primeiros resultados das nossas aplicações, o trabalho enunciado, do qual nos resta apresentar alguns resultados ainda em falta, acompanhados de uma síntese da metodologia utilizada na sua obtenção, para melhor orientação do leitor, introduz, em parte, novos métodos para o tratamento dos dados do estudo original e alarga o âmbito da análise destes. Para lá da análise linear dos efeitos das disposições metacognitivas sobre o

desempenho académico dos sujeitos, os resultados em causa são agora apreciados do ponto de vista das relações existentes entre essas disposições e as expectativas de auto-eficácia dos sujeitos (1), por forma a determinar em que medida as primeiras moderam o exercício efectivo destas últimas.

Tendo em vista proporcionar ao leitor o melhor enquadramento possível dos capítulos que se seguem, destacamos, do conjunto inicial, os objectivos deste estudo que se relacionam directamente com as variáveis em presença:

1 - Indicar, com maior precisão, a importância de determinadas disposições pessoais (e.g. raciocínio metacognitivo) como instrumentos epistemológicos decisivos para a aprendizagem, não obstante as condições de confronto dialéctico estabelecidas nos tratamentos; e,

2 - Determinar em que medida algumas das variáveis psicológicas estudadas como aptidões individuais, nomeadamente o exercício metacognitivo, influenciam as atribuições de eficácia.

O endosso das disposições metacognitivas em pós-teste permitir-nos-à ainda verificar se as evoluções ou regressões dialécticas registadas na sequência dos tratamentos, e operadas por presumível acção destes, são, ou não, fruto de uma epistemologia pessoal responsável.

## METODOLOGIA

### Sujeitos

O presente trabalho foi realizado a partir dos dados fornecidos por 53 dos 106 sujeitos do estudo anterior do autor (Peixoto, 1986 a). Os dados em causa correspondem aos resultados obtidos, na avaliação sumativa final, pelos sujeitos desse estudo submetidos à "mastery learning" e à sua respectiva evolução dialéctica.

### Endossos e registo

#### *Questionários de "coping" metacognitivo*

O Questionário de Auto-Avaliação de Processos Criativos (QAPC) e o Questionário de Auto-Avaliação de Estratégias de Confronto (QAEC) (Joyce-Moniz, 1981) foram adoptados como instrumentos de identificação de estratégias de "coping" metacognitivo, conceptualizadas na tradição estruturalista e construtivista (Piaget, 1975).

Estes questionários identificam o tipo e a frequência das estratégias metacognitivas utilizadas pelos sujeitos quando confrontados, por um lado, com pensamentos depressivos, obsessivos e fóbicos, ou com impulsos para a acção compulsiva, e, por outro, com situações que envolvem a procura de soluções viáveis para problemas assentes em elaborações complexas. Têm servido, por consequência, para identificar os instrumentos dialécticos utilizados, quer no confronto com situações aversivas e conflitos interpessoais (Fradique e Joyce-Moniz, 1986), quer no processo de criação científica e artística (Mahoney, 1976; Meichenbaum, 1977).

As estratégias referidas, que identificamos apenas por tipo, em situações de

confronto dialéctico, assumem a forma de *compensações*, cujo quadro de referência conceptual coincide com as duas grandes estruturas do pensamento formal: a combinatória de proposições e as duplas transformações (INRC) (Piaget, 1975).

A combinatória de proposições está relacionada, em ambos os questionários, com os processos de tomada de decisão. Por exemplo, ao ser confrontado com uma decisão sobre o tema de um projecto de trabalho, o sujeito pode escolher entre uma estratégia de *intuição* (INT.) (e.g. "sigo a minha ideia inicial"), duas vicariantes (VIC.) (e.g. "tento obter a opinião/conselho de outra pessoa"), e três de combinatória (COMB.) (e.g. "tento imaginar o maior número possível de alternativas, e retenho a que me parece melhor, depois de analisar as vantagens e inconvenientes de cada uma").

O grupo INRC aparece, por sua vez, relacionado com pensamentos de confronto com ideias negativas e com estratégias de tomada de decisão, entre outras. Colocado perante um determinado pensamento, sentimento ou atitude, o sujeito poderá escolher entre combatê-lo sem mais (*reversibilidade por inversão*) (N), ou combatê-lo com base numa alternativa, ou por equilíbrio entre aceitação e negação (*reversibilidade por reciprocidade*) (C), ou combatê-lo, embora sem nenhuma convicção de êxito (*reciprocidade relativa*) (TC), ou então aceitá-lo sem reserva (*identidade*) (A) (cf. Joyce-Moniz, 1988).

As estratégias mais complexas são as de combinatória e de reversibilidade, por oposição às vicariantes, de intuição e de identidade, que assentam em estruturas lógicas operatórias qualitativamente inferiores. A preferência do sujeito por determinado tipo de estratégias define-se, quantitativamente, pelo número de vezes que as estratégias desse tipo são endossadas em registo.

Foi de .80 e .75, respectivamente, o coeficiente de fidelidade encontrado para os questionários QAPC e QAEC. O cálculo da estabilidade temporal dos instrumentos em questão foi feito com base em duas aplicações, à distância de três semanas.

### Condições de aprendizagem

#### *"Mastery learning"*

A "mastery learning" partia da objectivação dos alvos da aprendizagem e da organização do ensino em micro-sequências lectivas, cada qual visando a prossecução de um número limitado de objectivos comportamentais específicos cujos conteúdos se adquiriam por domínio relativo, através do ensino por turma (Bloom, 1968). No final de cada micro-sequência realizava-se um diagnóstico de progresso (Block e Anderson, 1975), referenciado a um critério de desempenho aduzido à priori -- 80% de domínio dos conteúdos implicados nos objectivos comportamentais das respectivas micro-sequências.

Aos diagnósticos de progresso seguiam-se as actividades de remediação que contemplavam, de forma obrigatória, apenas os sujeitos que, nas avaliações em apreço, revelassem possuir deficiências específicas de aprendizagem em relação aos objectivos das micro-sequências (Peixoto, 1986 b).

A explicação individual e as sessões informais, em pequenos grupos (Block e Anderson, 1975), constituíam os meios utilizados para instruir directamente nas

aquisições relevantes os sujeitos com deficiências de aprendizagem diagnosticadas.

A certificação das correcções efectuadas era feita através da avaliação oralizada, que substituia, nesta circunstância, os diagnósticos de progresso.

O ensino por turma relativo a uma determinada micro-unidade lectiva tinha lugar apenas quando a totalidade dos sujeitos demonstrava ter atingido, no mínimo, o critério de realização fixado para a micro-sequência anterior.

#### Evolução dialéctica da "mastery learning"

A evolução dialéctica da "mastery learning" apelava à resolução independente de problemas. Concorriam para a preparação prévia dos sujeitos em matéria de resolução de problemas apenas as componentes iniciais da "mastery learning", ou seja o ensino directo das micro-sequências lectivas, constituídas a partir da análise comportamental dos objectivos de saída (c.f. Netto, 1976).

Operou-se, na prática, a anulação do processo de reforço dos sucessos e de correcção dos insucessos da aprendizagem. Suprimiu-se a componente de remediação directa da "mastery learning" e promoveu-se, em sua substituição, um ensaio semanal de resolução de problemas, introduzido por forma a desencadear o movimento dialéctico preconizado.

Os problemas constituiam exercícios de elaboração e análise de alternativas, visando processos de tomada de decisão. O processo de tomada de decisão partia de uma análise rigorosa de vantagens e inconvenientes, passava pela auto-avaliação e verificação das alternativas imaginadas, e culminava com a adopção de uma ou mais soluções, escolhidas de entre as alternativas consideradas.

A sugestão activa regulava a auto-monitorização constante das diferentes fases da dialéctica em apreço. Antes do início das sessões semanais de resolução de problemas, os sujeitos recebiam, oralmente, sugestões no sentido de se questionarem sobre se, no contexto das soluções a encontrar, haviam cumprido determinados requisitos estratégicos.

A abordagem estratégica do processo era regulada por sugestões que levariam o sujeito 1- a considerar as características mais importantes dos problemas, 2- a rejeitar os aspectos menos relevantes dos mesmos, 3- a procurar descobrir quando está implicada uma relação, 4- a tomar em conta o valor das ideias e 5- a clarificar, se necessário, as partes mais confusas dos enunciados. Fornecia-se igualmente ao sujeito, nesta fase, indicações que o ajudavam a determinar se as soluções encontradas, além de lógicas, eram também práticas e exequíveis.

Todas as soluções adoptadas eram analisadas em grupo. A rejeição de uma delas implicava a discussão, em pormenor, dos motivos que justificavam a opção tomada.

#### Procedimento

O ensino dos conteúdos programáticos da disciplina de estatística educacional leccionada no âmbito deste estudo foi ministrado, separadamente, a dois grupos de sujeitos constituídos aleatoriamente a partir da estratificação, em cinco níveis, dos resultados obtidos no *Differential Aptitude Test* (D.A.T.), de Bennet, et al. (1963),

pelos participantes que o completaram.

O Grupo 1 foi submetido à "mastery learning" convencional e o Grupo 2 à evolução dialéctica desta. Os conteúdos da disciplina de estatística educacional ministrados aos dois grupos eram rigorosamente os mesmos, e incluiam elementos compatíveis com as duas formas de aprendizagem contempladas -- competências mínimas e resolução de problemas.

Considerando que o ensino por turma, ministrado aos dois grupos constituídos, era idêntico, decidiu-se incluir os sujeitos de ambos os grupos em sessões únicas de exposição inicial das matérias.

O ensino colectivo inicial, partilhado pela totalidade dos participantes, era ministrado, semanalmente, em dois tempos lectivos de 50 minutos cada, programados em dias consecutivos.

Os tratamentos dispensados prolongaram-se por dez semanas lectivas. Em cada semana, descontando os dois tempos lectivos de ensino por turma, ministrado, em simultâneo, aos sujeitos de ambos os grupos, previam-se ainda duas outras sessões alargadas, de duas horas cada, visando o desenvolvimento, em separado, das actividades complementares à exposição inicial das matérias que diziam respeito a cada grupo/tratamento em particular.

A programação das actividades lectivas era idêntica em cada uma dessas sessões. Os primeiros 35 minutos eram dedicados à revisão das matérias veiculadas durante a semana, através do ensino por turma.

A avaliação do processo, também semanal, era ministrada a cada grupo na sequência da revisão das matérias. Para economizar tempo na testagem e manter a duração das micro-sequências dentro dos limites de tempo estipulados pelos teóricos da "mastery learning" (Block, 1974), fixou-se, no máximo de 12, o número de elementos de conteúdo por micro-sequência, atribuindo a cada um deles apenas um item de resposta fechada.

Os problemas apresentados aos sujeitos do Grupo 2, após a respectiva revisão semanal, eram em números de dois e colocavam o sujeito perante uma das seguintes situações de natureza profissional: ou o sujeito teria proposto uma determinada via de actuação em matéria de avaliação que outros questionavam, e lhe pediam para demonstrar, ou então era confrontado com uma tarefa complexa relativa ao domínio, que os colegas de profissão não conseguiam executar e lhe pediam para resolver em último recurso. Estes mesmos problemas eram colocados aos sujeitos do Grupo 1 sob a forma de itens de escolha-múltipla, com três opções de resposta.

À medida que os sujeitos dos Grupos 1 e 2 completavam e corrigiam, respectivamente, o diagnóstico de progresso e os problemas semanais, tarefas que não ultrapassavam, no conjunto, os 35 minutos, saiam para o intervalo.

Nos 40 a 45 minutos finais das respectivas sessões alargadas, os sujeitos do Grupo 1, com deficiências de aprendizagem diagnosticadas, eram submetidos ao processo de remediação directa das mesmas enquanto que os do Grupo 2 participavam na discussão e análise das soluções encontradas para cada problema.

Os registos referidos na secção respectiva deste estudo foram preenchidos pela totalidade dos participantes na fase de pré-teste, e também na de pós-teste. A avaliação sumativa final compreendia 40 itens de escolha-múltipla, utilizados para

medir os aspectos mais simples das matérias (1<sup>a</sup> parte), e 6 problemas de resposta aberta, formulados exclusivamente com base em conteúdos elaborados, tendo em vista processos de resolução de problemas (2<sup>a</sup> parte).

## RESULTADOS

A utilização preferencial de uma determinada estratégia de *coping* metacognitivo (e.g. INT.), ou combinação de estratégias de poder reestruturador semelhante (e.g. INT.+VIC.), era conferida ao sujeito apenas quando este lhe(s) atribuía mais de 50% das suas preferências em relação à estratégia alternativa (e.g. COMB.) nos ítems relevantes dos questionários. O agrupamento das estratégias nos moldes indicados permitiu juntar, numa preferência combinada, as estratégias mais simples, e porventura menos escolhidas, com vista a facilitar o tratamento estatístico das mesmas. As estratégias de maior poder reestruturador eram igualmente passíveis de combinação.

Considerando que as questões do grupo INRC envolviam vários níveis de confronto com situações aversivas e conflitos interpessoais, decidiu-se que as combinações referidas abrangeriam um ou mais níveis (designados, por razões de conveniência, de L1 a L4). Neste estudo, não interessa tanto caracterizar os níveis de confronto designados, mas antes identificar os perfis de lógica dialéctica a eles associados. Registaram-se, assim, por níveis de confronto, os índices de desempenho dos sujeitos com perfis de *coping* metacognitivo diferenciados e determinou-se a significância estatística das respectivas diferenças, através da estatística *t*, de Student. As comparações efectuaram-se, primeiro, por grupo (tratamento), e depois com base nas escolhas realizadas pela totalidade dos participantes, tomados independentemente dos tratamentos.

Por razões de economia de espaço, face ao elevado número de comparações efectuadas, os Quadros 1 e 2 incluem apenas dados sumativos connotados com a utilização de estratégias alternativas de *coping* metacognitivo, cujas diferenças qualitativas se repercutiram, de forma significativa, no rendimento dos sujeitos.

Embora, à semelhança das expectativas mais elevadas de auto-eficácia, a preferência dos sujeitos pela utilização de estratégias de *coping* mais elaboradas (e.g. combinatória e reversibilidade) tivesse alguma influência visível nos índices de *performance* registados, os efeitos preditivos do raciocínio metacognitivo manifestaram-se significativamente apenas em relação à 2<sup>a</sup> parte do teste. Em causa esteve uma única comparação (A+TC -- N), relativa ao Questionário QAEC (Grupo 2), cujo *ratio* de variância não se revelou significativo --  $F(20,4)=2,82$ ,  $p > .05$  (Quadro 1).

Por outro lado, se recuperarmos do estudo anterior (Peixoto, 1986a) os resultados obtidos, na 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> partes do teste sumativo final, pela totalidade dos sujeitos que nele participaram ( $N=106$ ) (incluindo os actuais 53), e se os analisarmos apenas em função dos perfis de lógica dialéctica dos participantes (independentemente, portanto, dos tratamentos), constatamos que as únicas comparações significativas incidem, uma vez mais, sobre os resultados da 2<sup>a</sup> parte do teste (Quadro 2).

## QUADRO 1

Médias comparadas e (desvios-padrão) dos resultados obtidos no teste sumativo final pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2 com preferência por estratégias de *coping* metacognitivo determinadas -- QAEC.

GRUPO	TESTE SUMATIVO	ESTRATÉGIAS	
		A+TC--	N
1	1 <sup>a</sup> PARTE	28.29 (2.87)	31.06 (4.92) $t(21)=-1.38$
	2 <sup>a</sup> PARTE	3.77 (3.52)	6.19 (5.64) $t(21)=-1.04$
2	1 <sup>a</sup> PARTE	25.20 (3.27)	28.43 (4.64) $t(24)=-1.46$
	2 <sup>a</sup> PARTE	2.64 (3.62)	9.11 (6.08) $t(24)=-2.26^*$

\*  $p<.05$

Não obstante a dimensão da amostra, o *ratio* de variância calculado para a comparação A+TC--C, sendo significativo -- $F(10,83)=2.60$ ,  $p < .05$ , não credita estatisticamente a diferença de rendimento verificada entre os perfis em questão. Sublinhe-se que a significância dos resultados apresentados no Quadro 2 terá sido afectada negativamente pela preferência desigual dos sujeitos em relação às diferentes estratégias. É visível a dificuldade em efectuar comparações válidas a partir de perfis praticamente inexistentes (correspondentes, neste caso, ao endosso das estratégias menos elaboradas).

## Análise dos efeitos moderadores das disposições pessoais

Identificaram-se os sujeitos cujas expectativas nas quatro escalas do questionário de auto-eficácia (CONF.;CAP.;ESF. EST.; CAUS. EXT.) se revelaram consistentemente acima (SUP.:  $n=13$ ) e abaixo (INF.:  $n=13$ ) das respectivas medianas (ver número anterior desta Revista) e aferiu-se, em relação a cada indivíduo, o perfil correspondente de atribuições metacognitivas (preferência por estratégias de *coping*

**QUADRO 2**

Médias comparadas e (desvios-padrão) dos resultados obtidos pela totalidade dos participantes no estudo de base (Peixoto, 1986 a), com preferência por estratégias de *coping* metacognitivo determinadas -- QAPC.

TESTE SUMATIVO	ESTRATÉGIAS							
	INT+VIC--COMB (L1+L4)		INT+VIC--COMB (L1)		A+TC--N (L2)		A+TC--C (L2)	
	25.52 (3.50)	27.63 (4.96)	25.86 (3.81)	27.71 (4.94)	26.82 (4.30)	26.42 (4.66)	25.27 (3.64)	27.20 (4.75)
1ª Parte					t(69)=-1.83	t(60)=-1.50	t(86)=.38	t(93)=-1.30
2ª Parte	4.30 (4.27)	6.60 (5.61)	3.77 (4.46)	7.08 (5.59)	4.48 (4.77)	6.38 (5.70)	2.40 (3.33)	6.36 (5.36)
					t(69)=-1.74	t(60)=-2.35*	t(86)=-1.77	t(93)=-2.38*

\* p&lt;.05

simples vs. complexas), com base nos elementos dos questionários relevantes.

Os Quadros 3 e 4 apresentam, independentemente do contexto visado (criação científica/confronto com situações aversivas e conflitos interpessoais), uma tendência diferente da já revelada anteriormente para a relação locus-de-controle/auto-eficácia (1). Ou seja, o número de sujeitos com perfis de auto-eficácia SUP. e INF.

**QUADRO 3**

Frequências observadas das estratégias simples de *coping* metacognitivo endossadas aos diferentes níveis de confronto do QAPC pelos sujeitos dos Grupos 1+2 com expectativas de auto-eficácia diferenciadas (SUP. e INF.), e diferenças entre as respectivas proporções de escolha, na estatística Z.

EXPECT. DE EFICÁCIA	ESTRATÉGIAS				
	INT+VIC (COMB) [L1+L4]	INT+VIC (COMB) [L1]	A+TC (N) [L2]	A+TC (C) [L2]	A+TC+A (N+N) [L2+L3]
	SUP.	1	1	3	2
INF.	2	2	7	2	6
Z	-.50	-.50	-1.63*	0	-1.63*

\* p&lt;.05

que preferiu estratégias de *coping* simples (e.g. INT.; VIC.; A; TC), em alternativa às complexas (e.g. COMB.; N; C), foi praticamente o mesmo. Verificaram-se, no entanto, alguns resultados no sentido esperado, envolvendo estratégias do tipo INRC. É o caso das comparações A+TC--N(L2) em ambos os questionários. A diferença significativa entre as proporções das escolhas simples efectuadas pelos sujeitos com perfis SUP. e INF. foi favorável aos INF. O mesmo sucedeu com a comparação A+TC+A--N+N(L2+L3) relativamente ao questionário QAPC.

**QUADRO 4**

Frequências observadas das estratégias simples de *coping* metacognitivo endossadas aos diferentes níveis de confronto do QAEC pelos sujeitos dos Grupos 1+2 com expectativas de auto-eficácia diferenciadas (SUP. e INF.), e diferenças entre as respectivas proporções de escolha, na estatística Z.

EXPECT. DE EFICÁCIA	ESTRATÉGIAS				
	INT+VIC (COMB) [L1]	A+TC (N) [L2]	A+TC (C) [L2]	A+TC+A (N+N) [L2+L3]	A+TC+A (C+C) [L2+L3]
	SUP.	5	1	5	2
INF.	3	5	6	3	4
Z	.83	-1.88*	-.42	-.53	.39

\* p&lt;.05

A frequência de escolha das estratégias simples, por parte dos sujeitos com perfis de auto-eficácia SUP. excede, em alguns casos, a dos sujeitos de perfil oposto. Trata-se de resultados inesperados, que incidiram sobre estratégias do tipo COMB. e INRC (Questionário QAEC).

**Análise das evoluções e involuções dialécticas entre pré-teste e pós-teste.**

As modificações operadas pelos tratamentos nos estilos de *coping* metacognitivo dos sujeitos foram determinadas do seguinte modo: identificaram-se, em primeiro lugar, todos os pares de estratégias alternativas (ou conjunto de estratégias alternativas de idêntico poder reestruturador) que representavam as diversas hipóteses de sustentação ou modificação, na fase de pós-teste, das compensações antes indicadas em pré-teste (i.e. preliminarmente aos tratamentos). Determinou-se, depois, por grupos e níveis de confronto (L1-L4), o número das escolhas iniciais que permaneceram inalteradas entre pré-teste e pós-teste (e.g. A/A; N/N), ou que, entretanto, sofreram evolução positiva (e.g. INT./COMB.; TC/C+A/C) ou negativa (e.g. N/A; C/TC+C/A; N/TC+N/A). Esses elementos foram utilizados para

calcular as proporções, teóricas e observadas, das diversas manutenções e transições efectuadas sobre as estratégias relevantes. As diferenças entre as proporções teóricas e observadas foram objecto de tratamento estatístico por grupo (análise de proporções), sendo a análise das diferenças entre as proporções observadas realizada na sequência, igualmente por grupo e inter-grupos. Procurava-se clarificar, através desta última análise, a possível influência dos tratamentos sobre as escolhas dos sujeitos.

#### QUADRO 5

Diferença, na estatística Z, entre as proporções esperadas e observadas das manutenções e transições efectuadas em pós-teste, pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2, sobre estratégias determinadas de *coping* metacognitivo respeitantes aos diferentes níveis de confronto do QAPC.

NÍVEL	ESTRATÉGIA	GRUPOS	PROPORÇÕES		FREQ. ESPERADA	Z OBSERV.
			ESPERADA	OBSERV.		
L1	COMB/COMB	1	.16	.36	32	-5.06**
L2	C/C		.08	.39	129	-20.72**
	N/C		.06	.12	39	-4.41**
	C/N		.06	.10	33	-3.02**
	N/TC+N/A		.07	.11	35	-2.90**
L3	N/N		.04	.15	20	-6.37**
	C/C		.36	.48	65	-2.87**
	COMB/COMB	2	.16	.32	31	-4.22**
L2	N/N		.05	.10	35	-4.11**
	C/C		.08	.41	147	-22.96**
	N/C		.06	.11	41	-4.30**
	C/N		.06	.11	39	-3.86**
L3	N/N		.04	.25	39	-13.50**

\*\* p<.01

Considerando o elevado número de testes estatísticos que constituiu a análise de proporções, debruçamo-nos apenas sobre as manutenções/transições cujas proporções observadas excederam significativamente as respectivas proporções teóricas (esperadas).

Os Quadros 5 e 6 apresentam as proporções, teóricas e observadas, das manutenções e transições efectuadas, pelos sujeitos de ambos os grupos, sobre as estratégias de *coping* metacognitivo mais endossadas em pós-teste. Verifica-se uma estabilidade considerável das manutenções COMB./COMB., N/N e C/C (p < .01) e, bem assim, o aparecimento de evoluções e involuções significativas que envolveram as estratégias de maior poder reestruturador (N/C; C/N) (p < .01). No que se refere

ao Grupo 2, em particular, regista-se, com referência ao nível L4 do QAPC, uma diferença significativa entre a proporção das manutenções COMB./COMB. (que, sendo inferior à proporção esperada, não consta do Quadro 5) e as proporções mais elevadas das transições INT./COMB. e VIC./COMB (p<.01) (2). Neste grupo, porém,

#### QUADRO 6

Diferença, na estatística Z, entre as proporções esperadas e observadas das manutenções e transições efectuadas em pós-teste, pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2, sobre estratégias determinadas de *coping* metacognitivo respeitantes aos diferentes níveis e subníveis de confronto do QAEC..

NÍVEL	ESTRATÉGIA	GRUPOS	PROPORÇÕES		FREQ. ESPERADA	Z OBSERV.
			ESPERADA	OBSERV.		
L1	COMB/COMB	1	.16	.31	61	-5.59**
L2A	N/N		.06	.25	67	-12.94**
	N/C		.04	.12	33	-6.84**
	C/N		.04	.11	29	-5.61**
	INT./COMB.		.06	.33	58	-14.93**
L2B	C/C		.03	.07	13	-3.37**
	N/C		.04	.07	13	-2.25**
	C/N		.04	.11	20	-4.93**
	VIC./COMB.		.06	.24	43	-10.01**
L2C	N/N		.03	.07	12	-2.84**
	C/C		.04	.08	14	-2.54*
	N/C		.04	.10	19	-4.43**
	C/N		.04	.28	55	-17.31**
L3	N/N		.04	.35	68	-7.14**
L1	COMB/COMB	2	.16	.35	101	-20.88**
	N/N		.06	.35	49	-14.01**
	C/C		.04	.10	29	-5.30**
	N/C		.04	.10	28	-5.00**
L2B	C/N		.06	.31	59	-14.65**
	INT./COMB.		.03	.15	29	-9.99**
	VIC./COMB.		.04	.10	18	-3.90**
	N/C		.04	.09	16	-3.16**
L2C	C/N		.06	.28	53	-12.81**
	N/N		.03	.17	32	-11.27**
	C/C		.04	.10	18	-3.90**
	N/C		.04	.09	16	-3.16**
L3	N/N		.04	.28	56	-17.44**

\*\* p<.01

\* p<.05

a proporção das manutenções de combinatória (COMB.), calculada sobre os dados do QAEC, não foi significativamente diferente das proporções do conjunto das manutenções e transições de não-combinatória (INT.;VIC.), consideradas em bloco ( $p > .05$ )

Pela análise dos dados do Quadro 7, relativos ao nível L2 do QAPC, constatamos que, no Grupo 1, a menor incidência das manutenções N/N (3) relativamente às manutenções C/C ( $p < .01$ ) e às transições N/C ( $p < .05$ ) (estas denotadoras de maior progresso metacognitivo), contrasta com a existência de valores mais homogéneos entre as proporções das manutenções N/N e das transições regressivas C/N e N/TC+N/A ( $p > .05$ ). Note-se que a proporção do conjunto das regressões dialécticas endossadas, em pós-teste, pelos sujeitos do Grupo 1 (N/TC+N/A) foi significativa, por comparação com o valor esperado ( $p < .01$ ) (Quadro 5).

#### QUADRO 7

Diferença, na estatística Z, entre as proporções observadas do Quadro 5, cujos valores excederam significativamente os índices esperados -- QAPC.

GRUPO	ESTRATÉG.	NÍVEIS DE CONFRONTO				
		L2		L3		
C/C	N/C	C/N	N/TC+N/A	C/C		
1	N/N	-9.79**	-2.13*	-1.40	-1.93	-5.87**
	C/C		8.03**	8.67**	8.33**	
	N/C			0.75	0.40	
	C/N				-0.41	
2	N/N	-9.60**	-0.73	-0.49		
	C/C		8.99**	9.20**		
	N/C			0.24		

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

Igualmente relevante é o facto das manutenções por reciprocidade (C/C), relativas ao nível L2 do QAEC (Quadro 8), serem mais visíveis e significativas no Grupo 2 do que no Grupo 1. Verifica-se, ao mesmo tempo, que os valores de Z, calculados sobre as proporções das manutenções N/N, de poder reestruturador também elevado, são geralmente menores no Grupo 1, embora a diferença entre o número dessas escolhas neste grupo, relativamente ao Grupo 2, seja mínima, como se pode ver, no Quadro 6, pelos valores relevantes. As maiores diferenças estatísticas entre proporções foram encontradas precisamente no Grupo 2, envolvendo comparações entre manutenções por inversão e outras transições de natureza descendente (e.g. C/N) ( $p < .01$ ). A superioridade das manutenções por reciprocidade só não se revelou aos

vários níveis de confronto L2 quando estiveram envolvidas manutenções por inversão (N/N).

#### QUADRO 8

Diferença, na estatística Z, entre as proporções observadas do Quadro 6, cujos valores excederam significativamente os índices esperados -- QAEC.

GRUPOS	ESTRATÉG.	NÍVEIS DE CONFR.	ESTRATEGIAS		
			C/C	N/C	C/N
1	N/N	L2A		3.76**	4.27**
		L2B	5.97**	5.97**	4.87**
		L2C	4.54**	4.18**	3.35**
	C/C	L2A			
		L2B		0	-1.28
		L2C		-0.41	-1.31
	N/C	L2A			0.54
		L2B			-1.28
		L2C			-0.91
2	N/N	L2A	4.94**	7.18**	7.30**
		L2B	3.65**	5.24**	5.55**
		L2C	2.59**	4.61**	4.93**
	C/C	L2A		2.44*	2.57*
		L2B		1.72	2.07*
		L2C		2.13*	2.47*
	N/C	L2A			0.14
		L2B			0.36
		L2C			0.36

\*\*  $p < .01$

\*  $p < .05$

Pelas razões anteriormente referidas, a comunicação das diferenças estatísticas entre as proporções observadas das manutenções e alterações de estilo de *coping* metacognitivo, endossadas pelos sujeitos de cada grupo, em pós-teste, pressupõe a existência de, pelo menos, uma comparação significativa aos níveis de confronto relevantes. Deixando de parte os resultados da análise relativa às estratégias de combinatória, por fidelidade ao critério adoptado, verifica-se, pela leitura do

Quadro 9, que as estratégias de maior poder reestruturador (N/N e C/C) foram mantidas com maior frequência pelos sujeitos do Grupo 2, mas apenas quando confrontados com situações aversivas e conflitos interpessoais (QAEC). Note-se que a referida situação de superioridade do Grupo 2, em relação ao Grupo 1, se verificou a vários níveis/subníveis de confronto dialéctico (L2A,B&C;L3), com particular destaque para as manutenções de reversibilidade por reciprocidade, cuja diferença entre as respectivas proporções observadas, no QAEC, excede todas as demais, salvo um único caso.

#### QUADRO 9

Proporções observadas das manutenções e transições efectuadas em pós-teste pelos sujeitos dos Grupos 1 e 2 sobre estratégias de *coping metacognitivo* determinadas, e respectivos níveis de significância estatística, na estatística Z.

QUEST.	ESTRAT.	NÍVEIS CONFR.	PROPORÇÕES		
			GRUPO 1	GRUPO 2	Z
QAPC	N/N	L3	.15	.25	-2.24*
QAEC	N/N	L2A	.25	.35	-2.75*
	C/C	L2A	.05	.17	-4.64**
	C/C	L2B	.07	.15	-2.44*
	C/C	L2C	.07	.17	-3.10**

\*\*p<.01

\* p<.05

#### DISCUSSÃO

Sem prejuízo das considerações já expandidas sobre os resultados em presença, afigura-se-nos relevante empreender, nesta oportunidade, uma breve síntese dos mesmos.

Os sujeitos que endossaram estratégias metacognitivas elaboradas (e.g. combinatória e reversibilidade) obtiveram, em geral, índices de aproveitamento superiores aos demais nas tarefas de ensino/aprendizagem que lhe foram cometidas, mas a expressão estatística dessa superioridade revelou-se apenas no contexto de um número reduzido de situações de confronto dialéctico. Nota-se, à semelhança da tendência verificada para a relação expectativas (elevadas) de auto-eficácia/desempenho, que o poder reestruturador da metacognição, como capacidade executiva susceptível de influenciar positivamente os índices de rendimento dos

sujeitos, apenas se manifestou, de forma significativa, no contexto da evolução dialéctica da "mastery learning", e sempre que estiveram envolvidas tarefas de resolução de problemas. O exercício metacognitivo afirmou-se ainda pela sua capacidade de prognosticar os índices de desempenho alcançados no conjunto dos dois tratamentos em matéria de resolução de problemas.

A frequência de escolha das estratégias metacognitivas menos elaboradas por parte dos sujeitos com elevadas expectativas de eficácia foi por vezes igual, e em alguns casos superior, à dos sujeitos com perfis opostos de eficácia auto-atribuída, havendo apenas a registar três comparações estatísticas que produziram resultados no sentido esperado. Não se confirmaram, assim, os efeitos moderadores previstos das disposições metacognitivas sobre as atribuições de auto-eficácia dos indivíduos.

Constata-se, finalmente, que a regressão dialéctica esteve associada à "mastery learning" e o progresso metacognitivo ligado, por sua vez, à "mastery learning" modificada, de cuja aplicação resultaram, por sinal, os índices mais elevados de *performance* na resolução de problemas.

#### NOTAS

- (1) Trata-se de uma das disposições pessoais consideradas no estudo original (Peixoto, 1986a), cujos efeitos no desempenho académico dos sujeitos foram objecto de análise no número anterior desta Revista.
- (2) Ao nível L4 do QAPC, as proporções observadas nas transições praticamente coincidiram com os valores esperados. Decidiu-se, assim, incluir na análise as diferenças estatísticas registadas, a esse nível de confronto, entre as manutenções e transições de tipo combinatória, devido, sobretudo, ao grau de significância das mesmas ( $p < .01$ ).
- (3) As proporções destas manutenções, observadas, no Grupo 1, ao nível de confronto em apreço, sendo inferiores aos índices esperados, não constam do Quadro 5. Tratando-se, porém, de uma preferência de elevado poder reestruturador, com frequências de escolha geralmente elevadas, decidiu-se mencioná-la nesta circunstância como marco de referência para o estudo de comparações que envolvem outras manutenções de reversibilidade, ou mesmo diferentes transições em que figuram estratégias de reversibilidade por inversão.

## REFERÊNCIAS

- Bennet, G., at.al., (1963). *Differential aptitude test*. New York: Psychological Corporation.
- Block, J. & Anderson, L. (1975). *Mastery learning in classroom instruction*. New York: MacMillan Publishing Co.
- Block, J. (1974). A description and comparison of Bloom's Learning for Mastery Strategy and Keller's Personalized System of Instruction. In J.H. Block (Ed.), *Schools, society and mastery learning*. New York: Holt, Rinehart e Winston.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, I (2).
- Fradique, F. & Joyce-Moniz, L. (1986). *Dialectic and metacognitive processes in scientific and depressive patterns*. Comunicação apresentada à 2nd International Conference on Cognitive Psychotherapy, Umea, Suécia.
- Joyce-Moniz, L. (1981). *From decentration to compensation: Towards a cognitive constructivist therapy*: Comunicação apresentada à First European Meeting on Cognitive Behavioural Therapies, Lisboa.
- Joyce-Moniz, L. (1988). Construtivismo e psicoterapia. *Análise Psicológica*, 2, 136-164.
- Mahoney, M. (1976). *Scientist as subject: the psychological imperative*. Cambridge, Mass., Ballinger.
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification: An integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Netto, S. (1976). *Tecnologia da educação e comunicação de massa*. São Paulo: Pioneira.
- Peixoto, E. (1986). O modelo LFM (Learning for Mastery) como factor de individualização do ensino de iniciação às línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 23, 135-162 (b).
- Peixoto, E. (1986). *Problem-solving and dialectic self-monitoring in mastery learning an conventional instruction*. Dissertação de doutoramento, Universidade dos Açores (a).
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives*. Paris: Puf.

## METACOGNITIVE AWARENESS AND PERFORMANCE UNDER MASTERY LEARNING AND PROBLEM-SOLVING CONDITIONS

**Abstract** - In this study, the author assesses the effects of treatment (i.e. mastery learning and a problem-solving-oriented derivative of this strategy) on metacognitive coping ability, as well as the relationship between metacognitive awareness and academic performance, under each of the instructional conditions previously mentioned. Another aim of this study was to determine whether the aforementioned dispositions moderated efficacy expectations. Results show high- to low-level regressive trajectories in the pre- to post-test coping strategy choices of mastery-taught subjects. This situation contrasts with the movement towards greater metacognitive progress realized under the problem-solving-oriented condition. The analysis of the effects of the metacognitive dispositions audited on student test performance was not, in itself, conclusive. Subjects more sophisticated from the standpoint of their coping strategy choices were at advantage over their less sophisticated cohorts with respect only to a few of the many comparisons tested, in this context, for statistical significance. Contrary to expectation, the dispositions in question were not shown to influence self-efficacy.

## COMPENSATION METACOGNITIVE ET PERFORMANCE SOUS DES CONDITIONS D'APPRENTISSAGE DIFFÉRENCIÉES: "MASTERY LEARNING" ET RÉSOLUTION DE PROBLÈMES

**Résumé** - L'auteur fait une analyse statistique des effets du "mastery learning" (M.L.), et de son évolution dialectique (orientée vers la résolution de problèmes), sur l'exercice métacognitif en même temps qu'il étudie ses effets sur la performance académique des sujets sous les conditions d'apprentissage respectives. Il tâche encore de déterminer dans quelle mesure ces dispositions ont une influence sur les expectatives d'auto-efficacité des sujets. Les résultats connus indiquent une inhibition du raisonnement métacognitif dans quelques situations de confrontation dialectique (*coping*), à la suite de l'application du M.L.. Cette situation s'oppose au progrès métacognitif vérifié dans le domaine de la stratégie de la résolution des problèmes. L'analyse des effets de l'exercice métacognitif sur la performance académique des sujets n'a pas été concluante. Les sujets qui ont préféré une utilisation de procédés complexes de *coping* n'ont eu l'avantage que sur les individus de caractéristiques contraires, c'est-à-dire, dans un nombre très réduit de situations de confrontation dialectiques. Les effets modérateurs des dispositions métacognitives sur les attributions individuelles d'auto-efficacité ne se sont pas vérifiées.

## A HISTÓRIA DA CIÊNCIA NO ENSINO DA FÍSICA: BREVES REFLEXÕES SOBRE A SITUAÇÃO PORTUGUESA\*

António José Neto e Mariana Valente  
*Universidade de Évora, Portugal*

**Resumo** — Começa-se por confrontar duas abordagens diferenciadas da história da ciência: uma que põe a tónica na actividade dos "Grandes Cientistas" e outra que releva, sobretudo, a importância dos contextos. Assume-se esta como particularmente relevante para o ensino das ciências. Apontam-se, a seguir, alguns aspectos em que a história da ciéncia poderá ser útil na formação dos professores. Passa-se, depois, à caracterização da situação portuguesa no que se refere à utilização da história da ciéncia no ensino da Física, incluindo-se a análise dos Projectos de Programa enquadrados na Reforma Educativa em curso.

Apesar da importância crescente que se vem atribuindo à história e à filosofia da ciéncia, estas não têm impregnado de forma significativa os currículos escolares. Raramente os autores desses currículos têm em conta as contribuições actuais que a história e a filosofia da ciéncia proporcionam. Desta forma, não surpreende que a educação em ciéncias seja, ainda hoje, influenciada por posições tradicionais extremas, as quais não estão em sintonia com as ideias dominantes nos nossos dias.

Dessas posições poderemos destacar - como o fazem Hodson (1986) e Elkana (1970) - as que têm a ver com duas perspectivas bem diferenciadas: a indutivista-realista, por um lado, e a instrumentalista radical, pelo outro. Elas distinguem-se, essencialmente, pela postura assumida face à natureza do conhecimento científico: "ciéncia-verdade" versus "ciéncia-ficção".

É possível na história da educação encontrar períodos em que uma delas tenha

\*Versão em língua portuguesa da comunicação "The History of Science in Physics Education: Some Remarks on the Portuguese Situation", apresentada pelos autores no "First Meeting of the Interdivisionary Group on the History of Physics of the European Physical Society", realizado em Cambridge, Inglaterra, de 28-30 de Agosto de 1990.

preponderado face à outra. Contudo, parece-nos que, pelo menos no que à situação portuguesa diz respeito, é a concepção de "ciência-verdade" que, actualmente, é dominante - ela aparece intimamente ligada a metodologias indutivistas (ou pseudo-indutivistas) que mitificam o valor didáctico da experiência. Pressente-se esse domínio na forma como os professores e, até, as autoridades educativas encaram os programas das disciplinas de ciências: algo que contempla um conjunto de verdades absolutas, apenas ensináveis segundo os moldes e a ordem superiormente estabelecidos.

Essa ideia de ciência como detentora de verdades inquestionáveis constitui uma herança das correntes epistemológicas prevalecentes nos séculos XVIII e XIX. Como diz Resina Rodrigues (1988), a história e a filosofia da ciência dos séculos XVIII e XIX transmitem uma ideia de ciência como uma "conquista ininterrupta de verdades", considerando "sem valor a criação de modelos que o futuro não consagrou". Enfatizam-se na ciência fundamentalmente os sucessos, ignoram-se os debates e os conflitos entre paradigmas; faz-se da história da ciência um encadeamento linear de factos e acontecimentos.

Por outro lado, existe sobrevalorizada a ideia de história como resultante da acção de "Grandes Homens", não se relevando a importância dos contextos históricos, sociais e culturais. Essa importância dos contextos pode ser bem ilustrada através da génese do princípio de conservação da energia, exemplo típico de "descoberta simultânea" (Kuhn, 1982) conseguida, num determinado contexto, segundo caminhos e metodologias os mais diversos.

Aquela concepção vê a ciência como o resultado da inspiração de cientistas infalíveis e iluminados, colocados a um nível supra-humano. É o oposto do advogado por Feynman (citado por Thomaz, 1987), numa conferência para professores de ciências, realizada em 1966, durante a qual afirmou que "Ciência é duvidar da autoridade dos peritos".

Sem negar o papel dos grandes cientistas no avanço da ciência, julgamos que a função primordial da história da ciência no ensino é a de contextualizar o conhecimento, permitindo inserir as ideias científicas na globalidade da cultura humana. Este aspecto é, já em 1926, salientado por Langevin (citado por Calatayud Aleixandre et al., 1986) quando, ao procurar combater a dicotomia entre "Ciências" e "Humanidades", se referia ao conhecimento científico como constituindo as "Humanidades Modernas". Wheeler vai mais longe afirmando que a ciência ajuda o Homem a compreender-se a si mesmo e a tomar consciência da sua relação íntima com o Universo. Segundo ele:

"...nenhuma teoria que trate apenas de física conseguirá alguma vez explicar a física. Estou convicto que à medida que continuamos a tentar compreender o Universo estamos ao mesmo tempo a tentar compreender o Homem" (Wheeler, citado por Hecht, 1980).

A contextualização da ciência facilita a compreensão das suas teorias e modelos, ajuda a encontrar sentido para eles e permite estabelecer pontes com os outros ramos do saber. A ciência constitui com eles (com os outros ramos do saber) um

todo diferenciado e interactivo cujas partes são "galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros" (Sousa Santos, 1987). Trata-se de uma ideia também presente na seguinte passagem de Koestler (citado por Hecht, 1980):

"O espaço einsteiniano não está mais próximo da realidade do que o céu de Van Gogh. A glória da ciência não reside numa verdade "mais absoluta" do que a verdade de Tolstoy, mas no acto da criação em si mesmo. As descobertas dos cientistas impõem a sua própria ordem ou o seu próprio caos, tal como o compositor ou o pintor impõem os seus; uma ordem que se refere sempre a aspectos limitados da realidade e que depende do quadro de referência do observador, o qual difere de período para período, tal como um nu de Rembrandt difere de um nu de Manet".

Para além do seu papel na contextualização do conhecimento, no desenvolvimento de uma concepção humanística de ciência e na percepção da unidade do saber, a história da ciência pode constituir, também, um precioso recurso didáctico no que diz respeito à comunicação pedagógica. Através dela, é possível, na linha do preconizado por Elkana (1970), fomentar a discussão na sala de aula, aproveitando sobretudo os períodos de controvérsia científica, associados, em geral, a mudanças de paradigma.

Uma estratégia desse tipo, alicerçada numa "pedagogia do debate", vai ao encontro da "acção comunicacional", teorizada por Habermas (1987), em que os consensos pretendidos deverão ser atingidos por meio da interacção dos discursos, desde que os intervenientes estejam dispostos a negociar os seus próprios pontos de partida. Esta atitude de se estar disposto a negociar os próprios pontos de partida poderá ser a chave para uma verdadeira mudança conceptual sem a qual a aprendizagem efectiva dos conceitos escolares dificilmente se realizará.

#### Contributos da História da Ciência para a Formação de Professores

A formação de professores implica sempre uma transformação pessoal, na tripla dimensão do saber do saber ser e do saber fazer ser (ideia inspirada num dos princípios gerais de formação propostos por Nôvoa, 1988). A 1<sup>a</sup> dimensão refere-se à posse de "conhecimentos", a 2<sup>a</sup> tem a ver com o desenvolvimento de "atitudes" e a 3<sup>a</sup> com a aptidão de ajudar o desenvolvimento dos outros.

Entendendo a formação de professores neste sentido, o contributo da história da ciência para essa formação deve ser analisado de acordo com aquelas três dimensões. Assim, logo ao nível do saber, ela poderá ajudar os professores a penetrarem na lógica interna do pensamento científico, dando, desse modo, nova luz à compreensão dos conceitos. Como defende Castro (1989), só a história da ciência "poderá iluminar o processo de formação dos conceitos científicos".

Ao nível do saber ser, a história da ciência permitirá cultivar atitudes não-dogmáticas face ao conhecimento científico, o que terá, com certeza, consequências positivas no desenvolvimento pessoal do próprio professor.

Sabendo e sabendo ser, o futuro professor estará mais próximo de saber fazer ser, ou seja, de ser capaz de fomentar o desenvolvimento integral e harmonioso dos alunos.

Por meio da história da ciência é, ainda, possível levar os professores a criar

sensibilidade para outras formas de pensamento distintas do pensamento "oficial". Desse modo, o professor conseguirá melhor captar as concepções que os alunos transportam para a escola e, delas partindo, conduzi-los à desejada mudança conceptual, isto é, a um novo saber. Por outro lado, incentivado pelo respeito que o professor tem pelas suas ideias, o aluno cultivará, também, novas atitudes favoráveis à escola e ao conhecimento por ela veiculado. Aprenderá, no fundo, a saber ser.

Para além disso, a história da ciência poderá, ainda, ajudar a compreender determinados obstáculos enfrentados pelos alunos na aprendizagem de alguns conceitos. Com efeito, segundo Saltiel (1987), é possível fazer ressaltar algumas semelhanças entre esses obstáculos e os "obstáculos históricos" que a ciência tem enfrentado. Há que referir, no entanto, que, apesar dessas semelhanças, a mesma autora refuta a tese da existência da um paralelismo estrito entre o desenvolvimento histórico dos conceitos científicos e o desenvolvimento desses conceitos nas mentes dos alunos.

#### A História da Ciéncia no Ensino da Física em Portugal

Assiste-se, nesta altura, em Portugal, ao lançamento faseado de uma nova Reforma Educativa. Ela começou já a produzir alterações em todos os níveis do sistema educativo português, com excepção, por enquanto, do nível superior. Essas alterações irão, como é óbvio, ter efeitos nos currículos e programas de Física, que constitui com a Química uma disciplina autónoma a partir do 8º ano de escolaridade e até ao 11º. No 12º ano, ano terminal do ensino secundário, a Física e a Química surgem no currículo como disciplinas separadas.

Começando por analisar a intervenção da história da ciéncia no currículo anterior de Física, ao nível do ensino secundário, poder-se-á afirmar que ela era praticamente ignorada pelas orientações oficiais e era irregularmente utilizada pelos professores. Quando o era, enfatizavam-se, sobretudo, os aspectos cronológicos e factuais, o que acabava por ser pouco significativo e estimulante no que respeita à aprendizagem da Física.

Aquela utilização factual e cronológica da história da ciéncia ocultava a importância, antes salientada, da contextualização do conhecimento. É o que acontecia, por exemplo, quando os professores e os livros de texto tentavam estabelecer a análise comparativa entre a física de Aristóteles e a física galileana. Por serem apresentadas desinseridas dos contextos em que emergiram, os alunos tinham tendência a encarar depreciativamente aquela primeira física, sendo a isso levados pelo comportamento, talvez inconsciente, dos professores. Criava-se, assim, uma situação paradoxal: a de os alunos considerarem como negativo um referencial (o aristotélico) que, em muitos aspectos, tem mais a ver com os seus próprios referenciais idiosincráticos do que acontece com o referencial galileano.

Um outro exemplo pode ser apontado. É o que se passava com o estudo da evolução do conceito de átomo. Uma deficiente e apressada inserção nos contextos históricos levava os alunos a olharem os primeiros modelos como "folclóricos" e, até, "risíveis" (caso do modelo de Thomson). Nova situação paradoxal se criava: a de os alunos "aceitarem" modelos totalmente abstractos e desprovidos de efectivo

significado para eles (caso do modelo quântico), depreciando outros modelos mais de acordo com o seu desenvolvimento intelectual.

Era, nessas circunstâncias, desaproveitada uma oportunidade excelente de mostrar aos alunos a transitoriedade e as limitações dos modelos e teorias que a ciéncia utiliza; perdia-se, desse modo, uma ocasião soberana de lhes explicar até que ponto esses modelos são "caricaturas" da realidade as quais reflectem o enquadramento histórico em que foram propostos e se desenvolveram.

Esta utilização inadequada da história da ciéncia no ensino da Física provoca efeitos contraproducentes no que toca à avaliação que os professores fazem do seu valor didáctico. Na verdade, confrontados com as reacções negativas dos alunos - que só vêem na dimensão histórica algo mais a decorar -, os professores rapidamente inferem que a história da ciéncia apenas serve para "enfadear" os alunos. Essa inferência, conjugada com o facto de o currículo não dar relevância à história da ciéncia e ainda com uma formação de base, nesse campo, insuficiente e inadequada, leva os professores a não tirarem partido, de forma regular e satisfatória, das potencialidades deste recurso pedagógico.

Quanto à situação criada pela presente Reforma Educativa, não nos parece que as coisas se irão alterar significativamente, no que diz respeito ao aproveitamento daquelas potencialidades. Derivámos esta ideia de uma análise por nós efectuada aos "Projectos de Programa" que têm vindo a ser debatidos e que entrarão em regime experimental, no próximo ano lectivo, no que se refere ao 10º ano e à disciplina de Física e Química.

Relativamente ao projecto para os 8º e 9º anos de escolaridade, últimos anos do ensino básico (escolaridade obrigatória), pudemos constatar que das 17 "Finalidades Formativas" definidas para o ensino da Física/Química neste nível, apenas duas delas estão, de algum modo, directamente relacionadas com a história da ciéncia. Essas finalidades são as seguintes:

- "Estimular o espírito não dogmático e de rigor, a honestidade e a tolerância que estão na base da evolução da ciéncia".
- "Tomar consciéncia da conjugação de esforços e investimentos que têm permitido avançar no conhecimento do Universo".

Quanto aos "Objectivos Gerais" da disciplina para estes dois anos, verifica-se que existe, no campo das "Atitudes e Capacidades", uma lacuna no que diz respeito à utilização da história da ciéncia na consecução de objectivos dessa categoria. No campo dos "Conhecimentos", já existem 2 objectivos gerais (entre 11) intimamente relacionados com a história da ciéncia. São eles:

- "Conhecer como se desenvolveram historicamente determinados conceitos."
- "Ter uma visão de que a física e a química são ramos do conhecimento em desenvolvimento permanente e inacabado."

O facto de a intervenção da história da ciéncia ser apenas explicitada a propósito da formulação de objectivos da área do conhecimento tem um perigo

manifesto: o de reforçar a perspectiva tradicional, que releva da ciência sobretudo a sua dimensão estática.

No que diz respeito a "Objectivos Específicos", surge no 8º ano uma referência clara, ainda que pontual, à história da ciência, a propósito do conteúdo "lugar da Terra no Cosmos". No entanto, os objectivos aí formulados apelam principalmente a aspectos descriptivos dos modelos ou dos factos em causa, como a seguir se pode ver:

- "Descrever elementarmente o modelo geocêntrico de Ptolomeu."
- "Descrever elementarmente o modelo heliocêntrico de Copérnico."
- "Referir o facto de Galileu ter observado as fases de Vénus e os satélites de Júpiter".

Embora estes objectivos específicos estejam subordinados ao objectivo geral "Reconhecer a dificuldade histórica que o homem teve em se libertar da ideia de que ocupa uma posição homocêntrica", esses objectivos, por se limitarem a "descrever", não parecem poder contribuir grandemente para a consecução daquele objectivo geral.

No "Projecto de Programa" para o 9º ano não encontrámos referências significativas, na parte dos objectivos específicos. Já no campo das "Sugestões Metodológicas", aparece a seguinte proposta: "Deve apresentar-se uma visualização correcta do átomo em detrimento do estudo de modelos teóricos de interesse histórico".

Aquela proposta, tal como pode depreender-se da expressão *em detrimento do estudo de modelos teóricos de interesse histórico*, leva a pensar que, pelo menos neste ciclo, os autores dos projectos não consideram imprescindível o recurso à história da ciência. Por outro lado, a expressão *apresentar-se uma visualização correcta do átomo* incorre no perigo de se confundir o modelo atómico mais avançado com a própria realidade atómica.

Ainda no 9º ano, destaca-se como positiva, a sugestão de os alunos serem levados a consultar relatos históricos sobre a descoberta da radioactividade e sobre o trabalho "épico" do casal Curie.

Fazendo a síntese no que se refere ao 8º e 9º anos, verificamos que os autores apresentam algumas situações em que de forma explícita ou implícita apontam para a utilização da história da ciência. Essas situações são, contudo, escassas, pontuais e quase sempre descriptivas e factuais. Do que está escrito, não parece poder inferir-se ter sido sua preocupação deixar transparecer que a Física é o resultado de uma actividade humana não linear, com períodos de muita controvérsia, períodos de crise, considerados por Kuhn especialmente criativos.

Por outro lado, os autores aparentam assumir, deliberadamente, a transferência da história da ciência para os anos subsequentes (10º e 11º). No programa de Química do 9º ano, por exemplo, vem expressa essa ideia, quando se propõe que se deixe para "mais tarde a apresentação da classificação periódica dos elementos segundo uma perspectiva histórica".

Contudo, a análise do "Projecto de Programa" para os 10º e 11º anos - o do 12º ano não foi por nós analisado por dele não termos ainda conhecimento -, permitiu concluir que, nesses anos, a situação será essencialmente idêntica. Aliás, apesar da proposta, antes referida, de se deixar para mais tarde alguns aspectos históricos dos programas, o facto é que as referências expressas à história da ciência continuam,

nестes anos, a ser escassas e pontuais.

Como conclusão geral, julgamos poder afirmar que, no futuro, tal como no passado, o papel da história da ciência no ensino secundário de Física, em Portugal, continuará a ser pouco relevante. Verificámos, também, que, nos projectos analisados, a palavra contexto raramente surge. Este facto prenuncia, a nosso ver, um futuro desaproveitamento de um dos aspectos didácticos em que a história da ciência se poderá revelar mais útil.

Todavia, autores portugueses existem que têm salientado a importância didáctica da história da ciência. É o caso de Resina Rodrigues (1988) que sugere que o professor com formação adequada no domínio da história das ideias...

"...poderá fazer sentir aos seus alunos a importância do que está em jogo, as alternativas possíveis, as dificuldades psicológicas, as razões que levaram á escolha final...".

Também M. Odete Valente (1980), referindo-se às dimensões a considerar no ensino da ciência, destaca, para além da "ciência como conjunto de conhecimentos", da "ciência como modo de pensar", e da "ciência e sociedade", a dimensão da *ciência e o seu fazer-se*. Quanto a esta última dimensão, sugere que...

"...é necessário impregnar o currículo com a história da ciência entendendo-se esta não apenas como uma série de citações sobre as muitas descobertas realizadas ao longo dos anos, mas, sobretudo, como o estudo aprofundado dos períodos de crise".

Merce, finalmente, uma referência especial, pela importância inegável que atribui à história da ciência no ensino, nomeadamente no combate ao dogmatismo tantas vezes preponderante, a posição de Castro (1989) que afirma:

"Será um elemento de alta fecundidade o ensino disciplinar numa perspectiva histórica (...), na medida em que revela que qualquer conhecimento é o resultado de um esforço ao longo de sucessivas gerações, que não há verdades absolutas se considerarmos o corpo global de qualquer teoria; que há, sim, um constante progresso marcado sobretudo pelas crises da ciência, ao colocarem novos problemas e ao imporem o abandono de parte dos quadros explicativos até então utilizados. A substituição do ensino dogmático das ciências por um ensino crítico tem na perspectiva histórica que dele deverá fazer parte uma parcela sem a qual esse antidiogmatismo não poderá triunfar, visto não ser suficiente proclamá-lo in abstracto..."

Mais à frente, referindo-se à nocividade das "tendências utilitárias e pragmáticas", Castro sustenta que...

"...um dos meios de as combater no plano pedagógico consiste em aliar o ensino teórico e prático ao ensino da teoria da história das ciências, através da história crítica de cada disciplina.... um ensino das ciências a-histórico, como

sublinhava já então Langevin, perde interesse para os estudantes que o procuram adquirir, tornando-se frio, estático, e levando à convicção de que a ciência é uma actividade morta, um conjunto de posições definitivas e insuperáveis".

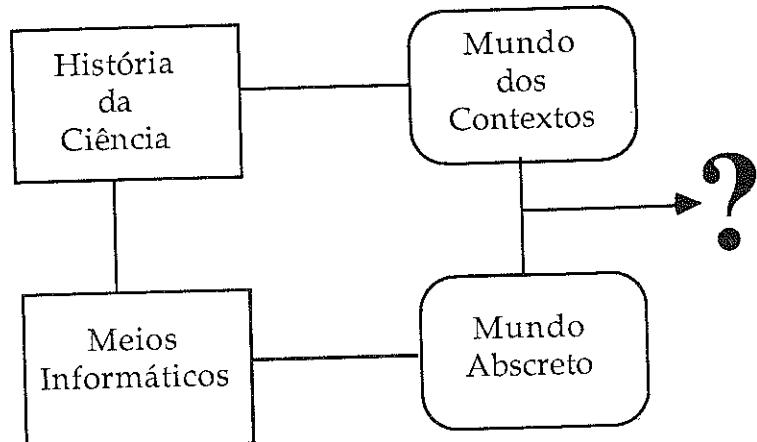
### A História da Ciência no Contexto Actual

Muitas vezes, os alunos não entendem a evolução histórica das ideias científicas (ainda que bem contada!) porque, associado a essa evolução, existe um caminhar progressivo para modelos mais complexos e para linguagens mais abstractas e formais. Trata-se, no fundo, da conhecida dificuldade de os alunos acederem a novas e mais elaboradas representações da realidade.

Da nossa experiência como orientadores de futuros professores de Física, tem ganho corpo a ideia de desenvolver uma sinergia capaz de compatibilizar o papel didáctico da história da ciência com os recursos inesgotáveis postos à nossa disposição pelos meios informáticos. Estamos convictos que algumas das dificuldades representacionais associadas à crescente complexidade das linguagens científicas poderão ser, desse modo, superadas.

Utilizando software de simulação adequado é possível, mais facilmente, confrontar o aluno com as vantagens e desvantagens de cada modelo ou linguagem. A simulação, por permitir o acesso a um mundo intermédio entre o mundo abstracto das representações e o mundo concreto da realidade, possibilita uma melhor "visualização" das várias representações dessa mesma realidade. Ela torna possível, assim, o acesso ao mundo "abscreto", uma sugestiva ficção criada por Hebenstreit (1988).

Contudo, as implicações educacionais decorrentes da sinergia anteriormente preconizada são, por enquanto, uma questão em aberto, tal como o deixamos reafirmado em diagrama:



### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calatayud Aleixandre, M. L. et al. (1986). *Iniciación a las Ciencias Físico-Químicas en la Enseñanza Media*. Valencia: ICE.
- Castro, A. (1989). *Conhecer o Conhecimento*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Elkana, Y. (1970). "Science, philosophy of science and science teaching". *Ed. Phil. and Theory*, 2, 15-35.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir Communicationnel*. Ed. Fayard.
- Hebenstreit, J. (1988). *Computers and education- an encounter of the third kind*. In F. Lovis, E.D. TAGG (Eds), *Computers in Education*. North-Holland: ECCE 88.
- Hecht, E. (1980). *Physics in Perspective*. London: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hodson, D. (1986). "Philosophy of science and science education". *Journal of Philosophy of Education*, 20 (7), 215-225.
- Kuhn, T. S. (1977). *La Tensión Essencial*, Madrid:Fondo de Cultura Económica.
- Nóvoa, A. (1988). "A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no Projecto Prosalus". IN A. Nóvoa e M. FINGER (Eds); *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos, Ministério da Saúde.
- Resina Rodrigues, J. (1989). "Da natureza da ciência ao ensino da ciência". *Gazeta de Física*, 11 (2), 43-47.
- Saltiel, E. (1987) - *Qu'apprend-on d'une comparaison entre raisonnements spontanés des élèves et modèles physiques anciens*. In M. Sequeira et al. (Eds), *Actas do I Encontro Sobre Educação em Ciências*. Braga: Universidade do Minho.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Thomaz, M. (1987). *Uma perspectiva construtivista para o ensino da Física.I - Psicologia da construção pessoal de George Kelly*. *Gazeta de Física*, 10 (4), 121-128.
- Valente, M. O. (1980). *Da natureza da ciência à atmosfera das aulas de física*. *Gazeta de Física*, 7 (1/2), 1-7.

### L'HISTOIRE DE LA SCIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA PHYSIQUE: QUELQUES REMARQUES SUR LA SITUATION PORTUGAISE

**Résumé** - On fait, d'abord, référence à deux approches de l'histoire de la science: celle qui met l'accent sur l'activité des "Grands Scientifiques" et l'autre qui met en relief, surtout, l'importance des contextes. On considère celle-ci fondamentale pour l'enseignement des sciences. En suite, on indique quelques aspects où l'histoire de la science pourrait être utile en ce qui concerne l'entraînement des enseignants. Finalement, on envisage la situation portugaise relative à l'utilisation de l'histoire de la science dans l'enseignement de la physique.

## HISTORY OF SCIENCE IN PHYSICS EDUCATION: SOME REMARKS ON THE PORTUGUESE SITUATION

**Abstract** - Firstly, two different conceptions of history of science are compared: one that overemphasizes the role of the "Great Scientists" and the other that, on the contrary, stresses the importance of the context. The latter is assumed as specially relevant for science education. Then, some aspects in which the history of science could reveal itself particularly useful for teacher training are also analysed. Finally, a description is made of the Portuguese situation in what the utilization of the the history of science in physics education is concerned.

## A REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO ALGUNS ASPECTOS DA REORGANIZAÇÃO DOS PLANOS CURRICULARES DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO EM PORTUGAL E ESPANHA\*

**José Augusto Pacheco**  
*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - Num momento de reforma do sistema educativo o autor cita alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensino básico e secundário em Portugal e Espanha, salientando: o conceito de currículo, orientações gerais, responsabilidade do professor e autonomia curricular da escola.

Falar de reforma torna-se, hoje, quase indispensável. O tema aparece nos mais diversos quadrantes ganhando significado e interesse global quando se fala da reforma do sistema educativo.

Actualmente, a escola desempenha um papel de destaque na sociedade, quer pela sua própria natureza, quer pelos seus pressupostos educativos. Além disso, integra-se numa sociedade dinâmica onde as novas tecnologias de informação, as alterações económicas, sociais, etc., introduzem uma problemática curricular que discute a formação do aluno como cidadão e membro de uma sociedade activa.

A redefinição dos fundamentos da escola determina novas áreas curriculares e propõe um currículum mais estimulante, reconhecendo-se que a reforma educativa não será uma simples resposta de mudança mas uma exigência do conjunto das reformas que pressionam a instituição escolar.

Keeves (1986) dá-nos uma visão das reformas educativas que se discutem em diversos países. De todos eles, escolhemos dois: o Japão e os Estados Unidos da América.

No primeiro, em 1985, é apresentado para debate um relatório contendo os

\*Comunicação apresentada ao II Colloque National AIPELF, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, em 23 de Novembro de 1991.

princípios necessários para a realização da reforma: a importância do desenvolvimento do indivíduo; a aquisição da competência de base, o desenvolvimento da criatividade, da lógica e da expressão; a multiplicação das possibilidades de escolha; a humanização do meio educativo; a evolução para uma sociedade onde a educação permanente será a regra; a internacionalização da educação e a promoção de uma sociedade de informação.

No segundo, reconhece-se, nestes últimos anos, tal como na década de 60, aquando do lançamento do Sputnik, que os Estados Unidos enquanto nação estão ameaçados nos mais diversos domínios (comércio, indústria, ciência, tecnologia) devido à mediocridade da escola. Para remediar tal estado, propõem-se criar uma sociedade de aprendizagem, recomendando o relatório "National Commission on Excellence in Education", publicado em 1983, o seguinte: adoptar normas mensuráveis mais rigorosas, utilizar melhor a jornada escolar, preparar melhor os professores e tornar a sua profissão mais gratificante bem como os responsáveis assumirem as suas responsabilidades e os cidadãos o apoio fiscal. Como constatamos, a reforma visa a transformação da política educativa de um país a nível de estratégias, objectivos e prioridades, precisando Sack (1981) (1) o que se pode entender por reforma educativa:

"uma reforma especial de mudança que implica uma estratégia planificada para a modificação de certos aspectos do sistema educativo de um país de acordo com um conjunto de necessidades, resultados específicos, meios e métodos adequados".

Toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança estrutural no quadro normativo da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural, e, por outro lado, uma inovação a um nível mais concreto das práticas educativas e dos contextos imediatos da acção dos professores e dos diversos agentes educativos. Sugrem González & Escudero Muñoz (1987) que as reformas estruturais deveriam incluir inovações das práticas e modos de pensar dos sujeitos e apontar para mudanças de dimensões particulares:

"É uma relação entre inovação e as pessoas - a realidade subjectiva implicada no contexto individual e organizativo de cada um - onde se situa a pedra angular da problemática da mudança" (p.21).

### A Reforma Educativa em Portugal

Em Portugal, a reforma educativa tem como ponto de partida uma comissão, criada em 1986 e denominada comissão de reforma do sistema educativo (CRSE), sendo encarregada de(2):

- "Promover a realização de estudos orientados para a reorganização do sistema educativo, em conformidade com as directivas do Governo;
- Orientar a preparação dos diplomas legais que, em consequência dos estudos elaborados, se torne necessário realizar;

c) Orientar a preparação dos programas de aplicação decorrentes da entrada em vigor dos diplomas legais que venham a ser aprovados, submetendo à consideração do Ministro da Educação e Cultura alternativas possíveis em termos de viabilidade financeira e executiva".

A referida comissão elaborou um primeiro diagnóstico do sistema educativo português no qual identifica inúmeros pontos de crise. Como solução propõe diversas actividades a desenvolver, concretamente, na melhoria da qualidade do ensino, modernização da gestão do sistema, fomento da criatividade e da inovação e adequação do sistema educativo ao desenvolvimento regional e à dinâmica do mundo do trabalho (Projecto Global Actividades, CRSE, 1986).

Todas as actividades da acção reformadora empreendidas enquadraram-se na normatividade da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro) (Pires, 1987).

Nesta perspectiva, apresentam-se os documentos preparatórios da reforma (dos quais destacamos)(3): organização da formação profissional, escola cultural, para um sistema de avaliação de alunos, a promoção do sucesso educativo, reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, organização e administração das escolas dos ensinos básico e secundário, definição de uma política de manuais) e um relatório final de proposta global de reforma.

Do seu conjunto, basear-nos-emos na reorganização dos planos curriculares porque pensamos que é o vector principal de qualquer reforma educativa, como o reconhecia o então ministro da educação, Roberto Carneiro (4):

"a meu ver julgo que não constituirá escândalo para ninguém que a reforma dos planos curriculares e dos conteúdos programáticos é um dos vectores fundamentais da reforma. Trata-se de um ponto nevrálgico".

Igual posição é defendida no projecto para a reforma do ensino em Espanha (MEC, 1987):

"El debate curricular constituye siempre un elemento central de toda reforma educativa y proporciona un referente necesario e integrador para cuestiones tan decisivas como la puesta en marcha de programas de formación inicial y permanente del profesorado, la elaboración de materiales didácticos, la búsqueda de nuevas formas organizativas en los centros escolares, la orientación de los programas de investigación educativa y, sobre todo, el aprovechamiento y la generalización de las experiencias que, desde la propia práctica pedagógica, buscan mejorar la calidad de la enseñanza" (p. 65).

### A Reforma da Reorganização dos Planos Curriculares em Portugal e Espanha

Uma reforma educativa supõe inovações curriculares ao nível dos planos curriculares nestas 4 dimensões (5):

- mudanças nas disciplinas, nos conteúdos programáticos e nos materiais curriculares;

- b) alterações estruturais na organização curricular;
- c) mudanças ao nível do pensamento e acção dos actores educativos, principalmente para os professores, caso dos métodos de ensino, relação com os alunos, formas de planificação, etc.;
- d) uma compreensão por parte dos intervenientes na reforma da necessidade da mudança e inovação e um empenhamento positivo na consecução dos objectivos propostos.

No âmbito da execução da Lei de Bases, dois diplomas legislativos introduzem inovações curriculares significativas: o Decreto-Lei nº 43/89 de 3 de Fevereiro que define princípios de reorganização da administração educacional com a desconcentração de funções e poderes ao nível da definição e implementação curricular e o Decreto-Lei nº 286/89 de 29 de Agosto que define a reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário. Neles encontram-se inovações nas duas primeiras dimensões referidas, com saliência para a mudança dos planos curriculares, sobretudo da introdução de áreas disciplinares e de novas disciplinas, da modificação dos tempos lectivos por algumas disciplinas, da alteração dos conteúdos programáticos e da proposta de uma nova metodologia didáctica.

Na comparação da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha alguns destes aspectos são analisados, com destaque para o processo de desenvolvimento curricular, onde se distingue o conceito de currículum, o modelo de desenvolvimento curricular, a responsabilidade do professor e a autonomia curricular da escola.

#### *Conceito de currículum*

Nos dois projectos, o conceito de currículum é apresentado como um plano de acção que inter-relaciona a teoria e prática pedagógica (D'Hainaut, 1980):

"O currículo constitui, por outro lado, o modo de traduzir a ligação da teoria educativa à prática pedagógica. Mas porque a primeira se situa no plano das ideias e a segunda no plano da realidade, tal ligação tem que ser concebida com uma grande dose de pragmatismo, procurando optimizar-se o que pode ser face ao que deveria ser" (Documentos Preparatórios I, CRSE, 1987, p. 193):

"El currículum aparece de este modo como el eslabón situado entre la teoría educativa y la práctica pedagógica, entre lo que se afirma debe ser la educación escolar y lo que finalmente puede ser" (MEC, 1987, p. 65).

Tal como aparece nos dois projectos, é um conceito curricular dinâmico que engloba um projecto educativo e um projecto didáctico correspondendo, o primeiro, a decisões de tipo axiológico que se situam no domínio das intenções e, o segundo, a decisões de tipo técnico e pragmático que se situam ao nível da realização.

#### *Orientações gerais*

As orientações gerais ou traves-mestras do processo curricular em Portugal retêm-se nos seguintes princípios: a promoção do sucesso escolar e educativo; o sentido

integrador da aquisição educativa; a dimensão participativa nas actividades educativas e a formação para a educação permanente CRSE, 1987, (Documentos Preparatórios I, p. 189).

Iguais princípios encontramos para o caso de Espanha, realçando-se, contudo, a extensão e a generalização da oferta educativa, as mudanças nos conteúdos do currículum e nos métodos de ensino, o equilíbrio entre formação comum e diversidade de opções, a abertura dos centros escolares ao meio, a formação e motivação dos professores, em conclusão, a realização de uma genuína comunidade escolar em volta de um projecto educativo comum, em que participem, de forma conjunta, professores, pais e alunos (MEC, 1987, p. 24).

Uma alteração significativa verifica-se nos dois países com o prolongamento da escolaridade obrigatória (9º ano para Portugal e 10º ano para Espanha), a proposta de novas formas de organização curricular e um novo sistema de avaliação, centrado na procura do sucesso educativo. Destacamos, ainda, nos dois projectos a valorização da educação infantil, a progressão dos alunos por interciclos, (concebendo-se um ciclo como um todo sequencial em que cada ciclo representa uma etapa intermédia de consolidação e aprofundamento progressivo) do conhecimento e, por último, o relevo ao ensino técnico-profissional que se constitui num dos elementos mais importantes da reforma (MEC, 1987, p. 123) procurando-se, para isso a colaboração dos sectores sócio-profissionais (CRSE, Documentos Preparatórios I, 1987, p. 141-142)

#### *Modelos curriculares*

O currículum, apesar das diferentes conceptualizações, explica-se como um processo que estabelece uma relação e concordância entre o projecto educativo e o projecto didáctico. É neste continuum, nesta complementariedade que situamos o desenvolvimento do currículum como um processo que abarca o projecto educativo e o projecto didáctico, conferindo-lhe uma estrutura lógica e coerente.

Globalmente, opera-se a vários níveis e várias fases, integrando os diversos agentes curriculares a quem competem decisões determinadas pela política curricular, caso da Administração central, da administração regional e local, das escolas e dos professores.

Assim, o desenvolvimento do currículum, enquanto processo complexo e dinâmico, equivale a um plano de acção pedagógica que faz de ponte entre a intenção (projecto educativo) e a acção (projecto didáctico), onde se formulam questões como o que ensinar, quando ensinar, como ensinar, quê, como e quando avaliar (Coll, 1987) e se define a estrutura curricular como um todo, com as diferentes competências de definição e implementação.

É neste contexto que as duas reformas mais se distanciam. Embora tenham como base um currículum a nível nacional (core curriculum) - definido em Espanha pelo decreto de los mínimos - Ley Organica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) e em Portugal pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), pontos 3. 4. e 5. do artº 47º - diferem muito no modelo de desenvolvimento (6).

O modelo que se preconiza em Espanha é um modelo aberto e flexível, (MEC, 1987):

"En un modelo curricular abierto, como el que se propone, se enuncian en términos generales los principios y prescripciones sobre las finalidades de la educación escolar - contenidos y objetivos - y sobre el plan de acción más adecuado - orientaciones didácticas y de evaluación - para conseguir estas finalidades. Unicamente los currícula abiertos permiten tomar en consideración los múltiples factores presentes en cada situación educativa particular. De este modo se posibilitan las adaptaciones curriculares cuya responsabilidad última es competencia exclusiva e irrenunciável de los centros educativos y de los equipos de profesores" (p. 67).

Especificando melhor, um modelo aberto e flexível baseia-se no equilíbrio necessário destas duas fases ou níveis de concretização: mínimos curriculares, impostos pela administração central, que não são mais do que uma proposta educativa que permanece aberta a uma discussão crítica e projectos curriculares, elaborados nas escolas tendo em atenção a especificidade do contexto e dos alunos (MEC, 1987):

"El primero, que cabe denominar "Diseño Curricular Base", es de naturaleza prescriptiva y presenta un elevado grado de apertura pero incluye también los mínimos curriculares antes aludidos. El segundo nivel de concreción consiste en propuestas o "Proyectos Curriculares" que ilustran concretamente la manera de utilizar el "Diseño Curricular Base" bajo determinados supuestos" (p. 67-68).

A elaboração de um projecto curricular, e não se confunde com projecto educativo ou de formação da escola, consiste na contextualização do plano curricular a uma região (falando-se, neste caso, de regionalização curricular) e dos conteúdos programáticos de cada disciplina à escola e aos alunos.

Coll (1989), partindo da definição de projectos curriculares como o conjunto de decisões articuladas que materializam o "desenho curricular base" em propostas de intervenção didáctica adequadas a um contexto específico, propõe que se considerem, entre outros, os seguintes aspectos para a sua concretização: adequação dos objectivos gerais - finalidades educativas - propostos a nível nacional; definição dos grandes temas ou unidades didácticas; sequencialização e distribuição dos conteúdos programáticos; definição dos critérios de organização espacial e temporal; selecção e elaboração de materiais curriculares e organização dos recursos didácticos; e definição dos critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos.

No caso português, embora se referenciem princípios de mudança curricular, quer pelo que vem consignado na Lei de Bases (planos curriculares a nível nacional sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis integrando componentes regionais), quer pelo conceito de curriculum, princípios básicos da estrutura curricular e conceitos de centro e território educativo (CRSE, 1987, Documentos Preparatórios I), na prática, a estrutura mantém-se inalterável. São competências curriculares da Administração central definir os objectivos e conteúdos programáticos de cada disciplina, com a distribuição, embora permaneçam como orientações, do nº de aulas para as unidades didácticas, traçar a política de elaboração de manuais ou livros de

texto, definir os critérios de avaliação, etc.,

A reforma curricular, neste campo, não contempla uma inovação curricular significativa já que não será somente pela introdução de duas novas componentes curriculares - Área-Escola e Actividades de complemento curricular - e de disciplinas regionais ou locais que se medirá.

A existência de projectos curriculares, diz-nos Gimeno (1989), altera a lógica de produção de materiais curriculares, caso dos manuais ou livros de texto. A sua aceitação pelos professores explica-se porque são uma alternativa para uma matéria que têm de ensinar mesmo que isso signifique um maior controlo e uniformização curricular.

Neste sentido, a reforma curricular portuguesa não altera a estrutura do desenvolvimento do curriculum, centrando-se mais o debate nos novos programas, relegando-se para segundo plano, mesmo esquecendo-se, o posicionamento do professor perante a tomada de decisões curriculares e territorialização do programa, isto é, programação ou questionamento do programa e conteúdos face à formação do professor, aos recursos educativos existentes, ao contexto de desenvolvimento do curriculum e às necessidades e interesses dos alunos. As práticas que caracterizam o trabalho do professor são hoje em dia idênticas ao período que antecedeu esta reforma. Alterou-se o quadro normativo, seguiram-se novas formas de organização curricular mas ao nível da realização não se impuseram mudanças pelo que, a este nível, existe uma reforma sem uma inovação.

Esta reforma - que tem como centro principal o aluno como sujeito - acaba por cair numa grande contradição. Procura-se valorizar a participação do aluno em projectos culturais e de ocupação de tempos livres, procura-se que a aprendizagem dos conteúdos programáticos se faça na base das actividades mas esquece-se que com as cargas horárias, que são acrescentadas em relação às anteriormente existentes, tudo isso se inviabiliza. A jornada escolar do aluno, sobretudo do 2º e 3º ciclos do ensino básico e 10º e 11º ano do ensino secundário, é exageradamente pesada, acentuando-se cada vez mais o peso da escola.

Um outro aspecto que pode inviabilizar todo o esforço de reforma - e digamos que existe nas escolas uma pré-disposição para a mudança - é o da formação de professores. Sem uma nova mentalidade curricular, sem uma formação do professor, perspectivada nas suas mais variadas vertentes mas sempre subordinadas à formação contínua, não pode, de facto, existir uma reforma educativa.

Sabemos que quão difícil se torna reformar a educação por decreto, senão mesmo impossível. Parafraseando António Sérgio, publicar reformas no Diário da República não serve para coisa alguma ou para quase nada (7) tal como não servirá insistir em demasia na utopia de falar de novos métodos de ensino perspectivados na linha do construtivismo didáctico, centrados nas actividades e na construção do conhecimento pelo aluno, quando as condições e recursos das escolas de ontem são os mesmos das escolas de hoje.

Algumas destas limitações são levantadas no parecer nº 6/89 (8) do Conselho Nacional de Educação, que se cita:

"Sobre a importância dos planos curriculares pouco será necessário dizer. É

verdade que, no rigor do termo, eles se limitarão a definir o que e o quando das actividades educativas, deixando de fora os problemas respeitantes ao quem ensina, ao para quem se ensina, ao como e com que meios se ensina, ao onde se ensina, etc., isto é, toda uma vasta problemática de cuja solução depende uma reforma do concreto sistema educativo levada a efito em conformidade com o sentido e espírito da LBSE. Assim, face a esta limitação do seu objecto, a reforma dos planos curriculares está longe de poder ser considerada como panaceia de todos os males que enfermam os ensinos básico e secundário" (p.5546).

### *Responsabilidade do professor*

A reforma curricular nos dois países diferencia-se igualmente na responsabilidade que é atribuída aos professores no desenvolvimento do currículum. Na reforma de Espanha confere aos professores, através dos projectos curriculares uma maior autonomia e protagonismo no desenvolvimento do processo educativo (MEC, 1987):

"La responsabilidad última de la aplicación del currículum la tienen los profesores y el claustro del centro. En esa aplicación a unos estudiantes determinados, con unas circunstancias precisas, se materializa el proyecto educativo de un centro y de un profesor. La opción propuesta por parte de la Administración de currículo abierto deja a los docentes más autonomía, pero, también los confiere mayor responsabilidad. Desde el momento en que el currículum se presenta solamente como "Diseño Curricular Base", aunque sea acompañado e ilustrado por "Proyectos Curriculares" específicos, el profesor no puede desarrollar su actividad pasivamente y se ve obligado a asumir, junto con los estudiantes, al protagonismo en el desarrollo del proceso educativo" (p. 69).

O professor, enquanto mediador e agente curricular, torna-se um profissional que analisa criticamente o trabalho que desenvolve. O seu papel não é o de um mero executor e consumidor curricular como lhe atribuem os modelos curriculares prescritos e fechados. A responsabilidade que se lhe conferir na implementação do currículo tem reflexos no sucesso ou insucesso de uma reforma, como o sugere o ex-ministro da educação português, (9):

"O problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma".

O seu posicionamento perante os níveis de decisão curricular dependerá, portanto, da responsabilidade atribuída. Se assumir uma tarefa de aplicação do programa, previamente estipulado, converte-se num consumidor do currículum. Se, pelo contrário, assumir uma tarefa de reflexão e adaptação do programa em que directamente intervém, juntamente com os restantes intervenientes, torna-se num

construtor do currículum. Daí a necessidade do professor "se curricularizar" (Zabalza, 1987), isto é, necessidade de actuar e pensar na actividade docente em termos de currículum, valorizando aquilo que faz na sala de aula.

A atitude que deve assumir perante o desenvolvimento do currículo é criadora e activa (MEC, 1987):

"La concreción de los currícula está, normalmente, mediatisada por el material pedagógico que utilizan profesores y estudiantes. Los materiales escolares y los equipos de profesores se constituyen, de hecho, en mediadores unos e intérpretes otros de las orientaciones curriculares, pues son quienes las traducen en prácticas educativas reales. Este protagonismo docente no debe ser mecánico o pasivo, sino que ha de funcionar de un modo activo y creador" (p. 61).

Justifica-se tal protagonismo porque o professor é, sem dúvida, o elemento central de toda a reforma educativa. Por isso, torna-se necessário que os professores sejam conquistados pelas reformas pretendidas, que entendam as razões do que se lhes pede e se comprometam com os valores implícitos (Kelly, 1981).

A inovação curricular não se processa somente por uma dimensão tecnológica, em que os especialistas curriculares pré-determinam, experimentam e disseminam o currículum, mas também por uma dimensão institucional e pessoal o que faz com que a inovação não seja homogénea em todos os níveis, áreas disciplinares, escolas e professores. Para González & Escudero Munoz (1988) não se pode esquecer que as escolas são habitadas por pessoas:

"las estructuras escolares están también habilitadas por personas con sus propias necesidades de auto-desarrollo, de participación y con visiones particulares de lo que debe y puede hacerse. Personas que, en última instancia, son las que mantienen, modifican o crean un determinado tipo de práctica en función de sus creencias, valores y actuaciones" (p. 24).

Por conseguinte, a inovação curricular só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos na reforma compreenderem os motivos e necessidades de reformar, se empenharem nessa mesma reforma e perante ela assumirem um papel de responsabilização crescente. Ainda que não existam dados provenientes de estudos de investigação sobre esta reforma, coexistem, hoje em dia, dois tipos de discursos: por um lado, o discurso político para quem a reforma é um sucesso, se traduz numa inovação curricular que se projecta a todas as dimensões, por outro, o discurso dos professores, acompanhado muitas vezes pelo discurso dos académicos, para quem a reforma curricular não passou de alterações administrativas ficando, por vezes, muito distante da escola.

### *Autonomia curricular da escola*

Sugeria-se, num dos documentos preparatórios da reforma, que "é urgente criar uma nova atitude, "reinventar" a Escola numa perspectiva mais ampla de Centro Educativo não isolado do exterior, não distante da vida social, mas orgânica e

funcionalmente interactuante com o meio e com os outros centros educativos, e livre, solidária e responsavelmente associada em termos de Territórios Educativos de dimensão variável" ((CRSE, 1987, Documentos Preparatórios I, p.181).

Tal reinvenção só é possível se a reforma adoptar programas legislativos abertos que dêem à escola uma autonomia financeira, administrativa, pedagógica, cultural e curricular. Contudo, esta consideração autónoma da "ideia da escola", como se expressa no parecer citado do Conselho Nacional de Educação, tem de se perspectivar pelas características existenciais da administração escolar portuguesa:

"A verdade é que, seja pela mentalidade inerente à nossa maneira de ser, seja pela falta de formação profissional dos quadros, seja por carências de cultura democrática ainda não suficientemente colmatadas, o fenómeno burocrático atinge entre nós, em geral, características próprias que não podem ignorar-se no tratamento de temas destes: tanto os dirigentes dos serviços centrais como os dirigentes de serviços locais e periféricos tendem a proceder de modo que entre a lei e a sua aplicação concreta se interponha um volume excessivo de circulares e instruções. Assim, por virtude de uma concordância das atitudes dos dirigentes dos serviços públicos - a dos centrais eventualmente resultante da sua vontade de afirmação de poder, a dos locais eventualmente derivada da sua necessidade de exonerar responsabilidades - os programas legislativos abertos, dirigidos à Administração, conduzem frequentemente em Portugal a um resultado contrário ao que deles seria de esperar à luz da experiência de outros povos. Ao pretenderm fugir ao uniformismo de uma solução ditada pela lei, geral e abstracta, os legisladores, cá, acabam por deixar cair a regulação das coisas no rigorismo prolixo das secretarias ministeriais" (p.5547).

Apesar deste senão administrativo, a escola com autonomia curricular identificar-se-á por uma cultura própria, pelo reconhecimento da diferenciação e provisão curricular e pela existência de uma margem de opções profissionais para a comunidade educativa mas, principalmente, para os professores (10).

O primeiro aspecto é o que mais se destaca, quando comparado com Espanha, na reforma portuguesa. A identificação com uma cultura própria operacionaliza-se pela intersecção da componente curricular com outras duas componentes: uma de Área-escola, outra de complemento curricular. Esta definida como actividades de ocupação de tempos livres (artº 48, da LBSE), aquela dotada de "tempo curricular para a realização de actividades e projectos multidisciplinares, a gerir de acordo com as possibilidades e a criatividade de cada escola e numa perspectiva de autonomia e envolvimento com a comunidade" (CRSE, Documentos Preparatórios I, 1987, p. 253).

Um currículum, seja qual for a sua orientação e finalidade, tem sempre um fundamento cultural devido à natureza do conhecimento, especificidade dos alunos e do tipo de sociedade em que a escola se insere (Lawton, 1986). O reconhecimento de uma escola cultural e a sua interacção com a escola de dimensão curricular, como se pressupõe para o caso português, não significa, à partida, a existência de um modelo curricular aberto e flexível. Mas o que se entende, no projecto da reforma portuguesa, por escola cultural(11)?

"é, pois necessário e urgente promover a escola pluridimensional. O que é a escola pluridimensional? É a que tem a dimensão curricular, a dimensão extra-curricular e a dimensão da interacção daquelas duas. É, para empregar uma fórmula sintética e expressiva, a escola cultural" (CRSE, Documentos Preparatórios I, 1987, p. 60).

Esta solução reformadora de descurricularizar a escola, objectivo jamais conseguido porque a escola é, por exceléncia, um espaço curricular passa também pelo reconhecimento implícito que se valoriza cada vez mais a escola disciplinar, sendo necessário procurar espaços de compensação (12).

A autonomia curricular da escola baseia-se, sobretudo, no princípio da diferenciação e provisão curricular diferenciada como vem expresso na LBSE (Formosinho, Fernandes & Lima, 1987):

"Em primeiro lugar a LBSE estabelece o princípio da diferenciação e da provisão curricular diferenciada, que não é compatível com a inexistência de autonomia pedagógica da escola. Com efeito, a escola terá poderes importantes na determinação do currículo para grupos de alunos (como resulta do princípio de diversificação curricular) ou para cada aluno (como resulta do princípio de provisão curricular diferenciada individualizada, resultante das estratégias de discriminação positiva e educação compensatória). A escola terá de ter competências para a organização da socialização na escola, para a ocupação dos tempos livres, para o acompanhamento dos alunos, pois não são áreas muito susceptíveis de controlo burocrático para atingirem os seus objectivos" (pp. 153-154).

Só com base nesta autonomia, a escola poderá encaminhar-se na individualização do processo ensino/aprendizagem ou nas denominadas adaptações curriculares, propostas na reforma de Espanha (MEC, 1987):

"Esta individualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje se puede llevar a cabo mediante adaptaciones curriculares: el currículum ordinario programado para un grupo de clase se adaptará a las necesidades educativas de cada estudiante. Estas adaptaciones permiten resolver muchos de los problemas de aprendizaje que no son la mayoría de las veces sino deficiencias de la enseñanza" (p. 143).

Este equilíbrio, entre a uniformidade da proposta curricular e a diversidade dos alunos, obtém-se através de uns mínimos curriculares, aludidos no modelo curricular proposto para Espanha, adaptados pelos professores nas escolas e aos alunos para que se destinam. O currículum uniforme pronto a vestir, de tamanho único (Formosinho, 1987), neste ponto de vista, dá lugar a um currículum diversificado e heterogéneo.

A existência de uma margem de opções profissionais para os professores requer alterações profundas na organização e no processo de desenvolvimento curricular. Se os professores puderem decidir, como diz Gimeno (1989), a sua própria prática e adaptá-la aos alunos isso dependerá muito da gestão do currículum, da autonomia do professor na escola e das opções a tomar, caso de horários para os professores

flexibilizarem o currículum prescrito pela administração, para tomarem outras decisões e para promoverem a interdisciplinaridade dos conteúdos programáticos.

### Conclusão

Os projectos de reforma educativa, aqui comparados em alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário, estão em experimentação e fase de disseminação. A mudança que propõem tem inúmeros obstáculos, só superáveis pela participação responsável do professor e autonomia curricular da escola.

Porém, a participação responsável do professor dependerá muito da dignificação da carreira docente, das oportunidades de aperfeiçoamento e da valorização do ensino como actividade profissional. A recuperação da profissionalidade do professor exige, por um lado, que se amplie a sua autonomia profissional, por outro, que a sua actuação na prática seja pautada por critérios objectivos, devidamente avaliados. As mudanças que são a finalidade principal de uma reforma só acontecem se houver, como analisámos, inovação ao nível do pensamento e acção dos professores, ou seja, que a reforma seja por eles legitimada e reconhecida como necessária. Se tal não acontecer poderemos cair na situação de dizer que temos uma reforma com inovações superficiais, com alterações de estrutura organizacional (de gestão das escolas, do currículum, da avaliação, etc.) quando deveríamos, isso sim, ter uma reforma com inovações substantivas não só na estrutura organizacional, no edifício arquitectónico educativo como nas práticas escolares, com especial relevo para as actividades didácticas.

A autonomia curricular da escola dependerá do modelo que adoptar, bem como da anulação das resistências à mudança que se verificam no seu interior (Stenhouse, 1981). Para tal, os professores precisam de ser esclarecidos das propostas que se lhes fazem, compreendendo claramente os princípios da reforma educativa; os pais e elementos da comunidade educativa têm que participar activamente no processo curricular, através da criação de espaços de intervenção na instituição escolar.

Em síntese, reformar o sistema educativo significa, sobretudo, mudar as atitudes, como reconhece o grupo de trabalho português, autor do projecto da reorganização dos planos curriculares:

"reformar o sistema educativo não significa mudar tudo o que está mal, significa sobretudo mudar as atitudes. E sem que esse movimento de mudança seja empreendido, não valerá a pena sequer pensar em alterar currículos, modificar conteúdos de disciplinas, reformular metodologias, redifinir objectivos. Será inútil! É preferível procurar realizar melhorias quantitativas e poupar esforços cujo resultado se afigura duvidoso em termos de alteração substancial da qualidade da Educação" (CRSE (1987, Documentos Preparatórios I, p.257).

### Notas

- (1) Citado por M. Teresa González & Juan Escudero Muñoz (1987), p. 13.
- (2) Resolução do Conselho de Ministros nº 8/86, D.R. I Série, nº 18, 22-2-1986.
- (3) Roberto Carneiro in "O Expresso, 12-12-1987.
- (4) M. Teresa González & Juan Escudero Muñoz (1987), citam 5 dimensões de inovação curricular, embora haja uma coincidência muito grande na última dimensão focada.
- (5) Também em Inglaterra, país com uma tradição de autonomia curricular, a reforma aponta para a introdução de um currículum a nível nacional - National Curriculum Framework - que contempla 3 disciplinas nucleares (Matemática, Ciências e Inglês) e 7 fundamentais: História, Geografia, Tecnologia, Música, Arte, Educação Física e Língua estrangeira.
- (6) António Sérgio, op. cit, vê na reforma educativa, sobretudo a reforma dos métodos pedagógicos. Diz a esse respeito: "Em geral, quando se trata de reformar a escola não é nos métodos que se pensa, mas sim nos programas e na organização do ensino; é ainda, naqueles momentos de maior delírio, à instalação da casa que se alude, chama-se reforma de pedagogia aos processos e às melhorias, aliás louváveis, na arquitectura das escolas. Essa parte dos programas e da organização, que tem sido o cavalo de batalha das autoridades reformadoras (e que é sempre fácil de modificar com quatro penadas legislativas) constitui a face menos importante do problema que nos ocupa" (p.18).
- (7) José Gimeno (1989), acerca dos projectos curriculares, apresenta a seguinte questão chave: o que se deve fazer para que ao mesmo tempo que os alunos aprendem com gosto os conteúdos que assimilam sejam significativos culturalmente e relevantes social e pessoalmente.
- (8) Parecer nº 6/89 do Conselho Nacional de Educação. Diário da República, I Série, nº 130, 7/6/1989.
- (9) idem, nota 3.
- (10) Para José Gimeno (1990), a autonomia do desenvolvimento curricular, além de ter como referente o enquadramento normativo, relaciona-se com a possibilidade de uma certa homogeneidade no currículum que se implementa numa escola e da possibilidade de que toda a comunidade educativa, especialmente os professores, disponha de uma margem de opções profissionais.
- (11) A CRSE, no projecto global de reforma, utiliza o termo escola pluridimensional.
- (12) O Conselho Nacional de Educação (parecer nº 6/89) fala da Componente Área-Escola no sentido da desculpabilização curricular: "Na Área-Escola tudo se passa como se o Grupo de Trabalho reconhecesse muitas lacunas nos planos curriculares tradicionais, como se não ousasse introduzir alterações nestes e como se procurasse compensar tais lacunas acrescentando um espaço de inovação, em vez de reformar o que existe. seria a área de "desculpabilização curricular. Aqui reside o seu ponto forte e o seu ponto fraco. Rasga novas perspectivas avançando com um plano de formação localmente elaborado, não-organizado em função das disciplinas do saber mas dos problemas da vida, em interacção com a comunidade, de carácter concreto e experimental, com objectivos de desenvolvimento pessoal e social e não puramente de aquisição de saberes... Pretende, no entanto fazer tudo isto em cerca de 3 horas e meia por semana enquanto os alunos terão cerca de trinta horas para as actividades clássicas, em que não se mexe; a Área-Escola, aliás, é introduzida à custa do aumento da carga horária semanal global. (p. 5548).

## BIBLIOGRAFIA

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculum*. Barcelona: Ed. Laia.
- Coll, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 8-14.
- CRSE (1986). *Projeto Global de actividades. Documentos Preparatórios*. Ministério da Educação e Cultura.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I e II*. Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório final*. Ministério da Educação.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de Análise Social da Educação: O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Serviços de Reprografia da U.M.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. & Lima, L. (1987). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas.. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J. (1989). ProyectoS curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Gómez, M. & Escudero Muñoz, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Keeves, J. (1986). L'enseignement secondaire. *Perspectives*, 240/241.
- Kelly, A. (1981). *O currículo: Teoria e prática*. São Paulo: Ed. Harper.
- Lawton, D. (1986). *Models of planning*. In Denis Lawton (Ed.) *School curriculum planning*. London: Hoorder and Stoughton.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza: Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*.
- Pires, L. (1987). *A Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto. Ed. Asa.
- Sérgio, A. (s/d). *Sobre Educação primária e infantil*. Lisboa: editora Inquérito.
- Stenhouse, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF QUELQUES ASPECTS DE LA REORGANISATION DES PLANS CURRICULAIRES DE LA SCOLARITÉ OBLIGATOIRE AU PORTUGAL ET EN ESPAGNE

Résumé - En ce moment de réforme du système éducatif, l'auteur cite quelques aspects des plans curriculaires de la scolarité obligatoire au Portugal et en Espagne, en soulignant le concept de curriculum, les orientations générales, la responsabilité du professeur et l'autonomie curriculaire de l'école.

## SCHOOL REFORM SOME ISSUES CONCERNING THE REORGANIZATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL CURRICULA IN PORTUGAL AND SPAIN

**Abstract** - At a moment when a School Reform is taking place, the author considers some aspects relating to the reorganization of primary and secondary school curricula in Portugal and Spain. Special attention is given to: the concept of curriculum, general approaches, teacher responsibility and the curricular autonomy of schools.

## BIBLIOGRAFIA

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Curriculm*. Barcelona: Ed. Laia.
- Coll, C. (1989). Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogia*, 172, 8-14.
- CRSE (1986). *Projeto Global de actividades. Documentos Preparatórios*. Ministério da Educação e Cultura.
- CRSE (1987). *Documentos Preparatórios I e II*. Ministério da Educação.
- CRSE (1988). *Proposta Global de Reforma. Relatório final*. Ministério da Educação.
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objectivos*. Coimbra: Almedina.
- Formosinho, J. (1987). O currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único. *Cadernos de Análise Social da Educação: O Insucesso Escolar em Questão*. Braga: Serviços de Reprografia da U.M.
- Formosinho, J.; Fernandes, A. & Lima, L. (1987). Princípios gerais da direcção e gestão das escolas.. In CRSE, *Documentos Preparatórios II*.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ed. Morata.
- Gimeno, J. (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogia*, 172, 14-18.
- González, M. & Escudero Muñoz, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Ed. Humanitas.
- Keeves, J. (1986). L'enseignement secondaire. *Perspectives*, 240/241.
- Kelly, A. (1981). *O currículo: Teoria e prática*. São Paulo: Ed. Harper.
- Lawton, D. (1986). *Models of planning*. In Denis Lawton (Ed.) *School curriculum planning*. London: Hounds and Stoughton.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza: Educación infantil, primaria, secundaria y profesional*.
- Pires, L. (1987). *A Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Ed. Asa.
- Sérgio, A. (s/d). *Sobre Educação primária e infantil*. Lisboa: editora Inquérito.
- Stenhouse, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books.
- Zabalza, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

## LA REFORME DU SYSTEME EDUCATIF QUELQUES ASPECTS DE LA REORGANISATION DES PLANS CURRICULAIRES DE LA SCOLARITE OBLIGATOIRE AU PORTUGAL ET EN ESPAGNE

Résumé - En ce moment de réforme du système éducatif, l'auteur cite quelques aspects des plans curriculaires de la scolarité obligatoire au Portugal et en Espagne, en soulignant le concept de curriculum, les orientations générales, la responsabilité du professeur et l'autonomie curriculaire de l'école.

## SCHOOL REFORM

### SOME ISSUES CONCERNING THE REORGANIZATION OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL CURRICULA IN PORTUGAL AND SPAIN

**Abstract** - At a moment when a School Reform is taking place, the author considers some aspects relating to the reorganization of primary and secondary school curricula in Portugal and Spain. Special attention is given to: the concept of curriculum, general approaches, teacher responsibility and the curricular autonomy of schools.

**ENSINO PARTICULAR E COOPERATIVO**  
**- a face oculta do ensino estatal -**

**Carlos V. Estêvão**  
*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - Pretende o autor, a partir sobretudo da análise de documentos legais, do Estado Novo à actualidade (1989), defender que o Ensino Particular e Cooperativo nunca se constituiu em alternativa autónoma ao Ensino Estatal.

Iremos abordar a problemática do Ensino Particular e Cooperativo (E.P.C.) como a face oculta do ensino estatal, a partir sobretudo da situação jurídica regulada pelos principais diplomas legais, desde os inícios do Estado Novo até à presente data. Pela sua relevância, destacaremos os estatutos de 1931, 1933, 1949 e 1980 do E.P., com as suas alterações e complementos mais significativos, não esquecendo ainda os estatutos doutros ramos do ensino oficial (liceal, técnico e preparatório), as propostas de novos Estatutos com realece para as de 1967 e da C.R.S.E. e as Leis nºs 2 033/49, 9/79 e 46/86.

A fim de contextualmos um pouco melhor o grande tema deste trabalho desenvolvido no capítulo terceiro e que nos conduziu a titular o E.P.C. como a face oculta do ensino estatal, precedê-lo-emos de uma reflexão sobre o "Estado e o interesse público", tentando aclarar a apropriação, por parte do Estado, do "horizonte de compreensibilidade" desta expressão, suas consequências e legitimidade.

Finalizaremos com uma análise breve da proposta de estatutos do E.P.C., elaborada pela C.R.S.E., salientando sobretudo os aspectos relacionados com a autonomia deste sector de ensino.

A título de nota, sublinharemos que não estudámos o Ensino Médio (com pouco impacto no E.P.), nem os Ensinos Normal e Superior Particulares. Analisámos, sobretudo os Ensinos Primário, Preparatório e Secundário, expressando, porém, aqui a nossa esperança de, em trabalho futuro, desenvolvermos também aqueles ensinos.

## ESTADO E INTERESSE PÚBLICO

1. Transparece claramente da realidade portuguesa o funcionamento de uma estratégia englobante por parte do Estado tendente a inflacionar-se e a instituir-se como dono e senhor legítimo do território e das almas em detrimento da Nação.

Para tal, os seus aparelhos jurídico-políticos e ideológicos (onde se destaca o sistema escolar) são activados reenviando a sistemas estruturados de convicções e sentimentos relativos, por exemplo, à legitimidade ou illegitimidade, ao pensável ou impensável e mesmo ao sentido da existência humana... que identificariam o comportamento dos cidadãos.

Manipulando estratégicamente os organizadores de uma determinada identidade política, como sejam: a socialização política, a consciência e a consciencialização, a autoridade e liderança, para além doutros factores conjunturais (cultura, religião e língua), o Estado progressivamente vai-se desenraizando da Nação, ganhando a precedência, ao mesmo tempo que se vai atribuindo uma identidade messiânica, de defensor e regedor dos interesses não só do reino como dos próprios súbditos, como se, sem ele, a desterritorialização moral e mental adviesse, corrindo a Nação o grave risco do nomadismo. Em conformidade com esta lógica, a legitimidade do direito de intervenção do Estado na vida dos cidadãos e das instituições decorre naturalmente, não da impossibilidade do bem-comum poder alcançar-se sem a acção do poder estatal, mas do facto de algo ser do interesse público. Esta ideia de uma certa identidade do poder, da bondade e perfeição e da realidade, aliás, "é inerente à filosofia europeia tradicional", como afirma Horkheimer (1974: 78).

2. Aproveitando as contingências históricas (políticas contraditórias e debilidades estruturais e ideológicas), o Estado Novo, em nome dos interesses da Nação, na defesa da triologia — Deus, Pátria e Família — assumiu uma posição determinante, concentrando a autoridade e reforçando — em linguagem parsoniana — os subsistemas de compromisso generalizado para com valores específicos, tendentes à manutenção dos princípios básicos de ordenamento do sistema, de integração e legitimização e de controlo. Os elementos táticos desta estratégia de identidade colectiva foram procurados na tradição (língua, cultura...), numa discriminação da Pátria como predestinada, na autenticidade inflacionada dos meios mais atrasados, no exagerar da nossa diferença e nacionalismo.

Ora, perante este quadro e esta lógica, os opositores seriam facilmente identificáveis a adversários "irracionais", apátridas, sem direito a desempenharem qualquer papel político. Ao mesmo tempo, toda a iniciativa privada que se posicionasse na proximidade do centro de decisão ou se associasse política ou economicamente ao Estado teria, provavelmente maiores expectativas de prosperar.

3. Face à sua legitimidade de representante do interesse colectivo, o movimento centralizador e burocratizador do Estado, apoiado a diversos níveis da hierarquia sócio-política por agentes de junção do poder central com o povo, que cimentavam a coesão e contribuíam, pela invocação da ordem (cf. Chebel, 1986), para a sujeição, esse

movimento, dizíamos, vincou-se no tecido administrativo e social, posicionando cada indivíduo no seu lugar e debilitando a sua capacidade de participação e iniciativa.

A Administração, reflectindo a tradição política (de que não conseguiu nunca autonomizar-se) enfatizou a centralização e a hipertrofia das organizações de controlo político e administrativo, ao mesmo tempo que, sempre em nome do interesse público, assegurava a estabilidade e a ordem social e dava suporte jurídico às bases do sistema.

4. Assim, o particular, o individual submeteram-se às prioridades do público, do oficial, enfim, aos interesses do Estado. Do mesmo modo, o ensino particular, mormente no Estado Novo, surgiu como a outra face do ensino estatal, sem rosto institucional significado e vivendo permanentemente na margem do não-ser. Por outras palavras, ouorgando-se a representação dos superiores interesses da Nação e em nome da unidade do espírito nacional e da identidade do poder e da bondade, o Estado Novo sustentou uma visão monista da liberdade e mais concretamente da liberdade de ensino (mais saliente até aos primeiros anos da década de 60), concebendo a criação e funcionamento das instituições particulares de ensino dentro de um quadro de subordinação ao serviço público, entendido não no sentido de serviço público de utilidade geral, mas no de implicar o monopólio de serviço a favor de um ente público.

De facto, o Estado Novo instituiu-se juridicamente como o monopolista do ensino, eventualmente com formas mitigadas, como veremos sobretudo em relação ao período de 1930 a 1950, centrado, segundo Mónica (1978), na inculcação da ideologia dominante que, em termos educacionais, se baseava na tríade: Deus, Pátria e Família. Noutra linguagem e servindo-nos da expressão de Lopes Medel (1973), o Estado comportava-se com "empresário gerente" em relação aos estabelecimentos de ensino não estatais, fazendo dos titulares dos alvarás uma espécie de "concessionários" autorizados de um serviço estatal. Coerentemente, a Administração actuava patrimonialmente, não separando o público do privado e fazendo coincidir necessariamente o bem comum com a concepção que o Estado dele fazia.

5. Poderíamos finalmente dizer que, enquanto monopólio do Estado, o mercado do ensino tinha os seus preços tabelados oficialmente e quem desejasse competir teria de fazê-lo pela via escura, "comprando no mercado negro", com todos os riscos daí resultantes, designadamente no seu *status*, por necessidade de sobrevivência com recurso ao ensino clítista ou ao ensino de cariz comercial. E o ensino confessional, embora arredio a este jogo, deveria também, se pretendesse ter alguma validade oficial, sujeitar-se a alguns princípios reguladores definidos pelo Estado e com inevitáveis repercussões na dignidade do seu estatuto.

Globalmente, pois, e durante toda a vigência do Estado Novo, (mas de modo menos claro a partir da década de 60, com a liberalização do regime (1968) por pressões internas e externas), o ensino não estatal nunca se constituiu verdadeiramente como alternativa ideológica e pedagógica ao ensino oficial, permanecendo, como veremos, menorizado e fortemente condicionado. O Estado confiscaria, de facto, à Nação a verdade nacional que é a Educação, entretecendo uma malha que impediu a

instrução pública de ser ministrada em escolas diversificadas e autónomas, correspondentes à variedade e unidade da Nação (cf. MEN, 1967).

Assinala-se ainda que as concepções oficiais em relação ao ensino não estatal após o 25 de Abril de 1974 pouco diferiram das posições anteriores. Como veremos, e até à saída das Leis 9/79 e 65/79 e ainda do estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de 1980, poucas alterações substanciais se verificaram na postura do Estado em relação a este sector do ensino. O Estado continuou, na verdade, a determiná-lo de perto.

#### A (SOBRE)DETERMINAÇÃO ESTATAL DO E.P.C.

##### Interfaces do paradigma no Estado Novo

###### a) *Ensino tolerado e supletivo*

1. O Ensino Particular transparece nos textos legais como nitidamente provisório e tolerado, desempenhando uma função supletiva enquanto o ensino estatal não conseguisse cobrir as necessidades do todo territorial. "Filho de um deus menor", era-lhe permitido exercer a sua acção por delegação complacente desse "universal" chamado Estado, não detendo, em consequência, qualquer poder concorrencial. E de tal modo é assim que inicialmente as instituições privadas se dedicam aos sectores não competitivos, ou seja, ao pré-escolar e profissional (línguas, secretariado...) e actuam - aos outros níveis - sobretudo em áreas desprovidas de escolas estatais, ficando, simultaneamente, condicionadas pelo atendimento de uma massa discente económica e socialmente heterogénea. Quando, ao invés, se implantam em áreas servidas de escolas estatais, muitas delas acabam por orientar-se por critérios comerciais (I) e/ou elitistas, laborando dentro de uma linha de *reforço* ou *remediação* do ensino oficial, não se constituindo, pois, como verdadeiras instituições alternativas a este ensino, quer ideológica, quer pedagogicamente.

Repare-se, contudo, que o facto do E. P. ser tolerado não implicou uma maior margem de liberdade às heresias doutrinárias ou um acréscimo das soberanias particulares. O Estado, pelo controlo moral e social exercido pela instituição de uma única entidade avaliadora dos *outputs* dos estabelecimentos não estatais, quer ainda através da manipulação do apoio financeiro e da tributação, para além doutros constrangimentos que afectavam as escolas, os professores e os alunos, o Estado, dizíamos, contribuiu decisivamente para este papel das escolas não estatais e para o questionamento da sua legitimidade, não lhes possibilitando o necessário distanciamento para o vincar da sua especificidade.

Assim, a ausência de autonomia deste sector do ensino foi sempre clara, apesar dos particulares podermos gozar do direito de criação de cursos com planos próprios e lhes ser possibilitada a experimentação pedagógica. O que, de facto, funcionou e juridicamente se enquadrou de forma ambígua, foi, contudo, o supletivismo do E. P. entendido como a retirada do direito de competir, por ex., em termos de rede escolar, com as escolas públicas, sobrevivendo à custa da incapacidade transitória da rede pública cobrir todo o território.

Outro dos aspectos a considerar é a não auscultação do E. P. em relação à organização e reforma de estudos e programas. Mesmo nos problemas que o afectavam, só marginalmente era - quando era! - solicitado a pronunciar-se. "Muitos dos seus direitos e interesses ficam preferidos ou seriamente afectados, sem que este importante sector da Educação Nacional tenha oportunidade de se pronunciar. As reformas, as alterações maiores ou menores, são feitas em departamentos oficiais sem consultas prévias aos representantes do Ensino Particular" (MEN, 1967: 129).

A posição tácita de tolerância ou mesmo de desconfiança do Estado perante o E. P. e de toda a iniciativa social de um modo geral, visível na mentalidade portuguesa e na cultura administrativa, persiste durante bastante tempo e decorre não só do autoritarismo estatizante do Estado Novo, como também da atitude laicista em relação ao ensino e ainda de atitudes anticlericais de sectores da sociedade portuguesa, entre outros aspectos.

O que não deixa de surpreender um pouco, face a toda esta ambiência algo contraditória, é a reacção passiva do E. P., mesmo do E.P. controlado pela Igreja Católica. Como que prostrada face ao estatuto do Estado de defensor natural da liberdade de ensino, a iniciativa privada sentiu-se incapaz teoricamente de o rebater, até porque naturalmente o Estado viabilizava o mais ajustado ao interesse nacional. Isto mesmo se fez sentir, por ex., na Concordata de 1940: embora fosse crível que a Igreja Católica pudesse competir, em pé de igualdade, com o ensino estatal, tal não aconteceu. Bem pelo contrário. Efectivamente a ausência de contestação a esta situação confirma o facto do Estado se ter arvorado em defensor laico das virtudes morais e cívicas orientadas segundo "os princípios da doutrina e moral cristã, tradicionais do País"; ou seja, pelo nacionalismo imperial ("Tudo pela Nação, nada contra a Nação") que implicava também uma vertente religiosa, o Estado reforçou ideologicamente a sua imunidade às críticas provindas do sector confessional majoritário, antepondo-se às instituições particulares até nesta missão, definindo um modelo estatal de educação e tornando as escolas agentes militantes da doutrinação política e religiosa (Mónica, 1978) ao mesmo tempo que fortalecia a legitimidade para o uso da força no domínio político e institucional.

##### 2. Pormenorizemos um pouco mais o cariz tolerado e supletivo do Ensino Particular

2.1. Se é verdade que o artº XX da Concordata reproduz o artº 44º da Constituição de 1933, ele não deixou de suscitar dúvidas baseadas no cerceamento de direitos, constitucionalmente protegidos também, designadamente os definidos pelo artº 14º, 4, tit. III, parte 1, em que se afirma que o Estado deve cooperar com a família, facilitar-lhe o cumprimento do dever de instruir e educar os filhos, por meio de estabelecimentos oficiais de ensino e correção, ou favorecendo instituições particulares que se destinem aos mesmos fins; e pelo artº 42º, tit. IX, parte I que diz: "a educação e instrução são obrigatorias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela". Ora, apesar destas disposições legais, o Estado continuou, contudo, a determinar todo o ensino e a submeter administrativamente o ensino confessional não obstante a união moral que a Concordata pressupunha.

2.2. O funcionamento supletivo e menor do E. P. (com responsabilidades não inteiramente assacáveis a factores exteriores) transparece também, embora noutro sentido, em relação ao tratamento dado aos alunos. Assim, a incumبència do E.P., estabelecida no dec. 22 482, de 18-07-33, de poder acolher (sem reciprocidade, acrescente-se) os alunos mais débeis ou os reprovados do ensino estatal teve óbvias consequências no seu *status*. Ao mesmo tempo e apesar desta missão suplementar o Estado não desagravou os alunos do E.P. das despesas com as matrículas no ensino oficial; pelo contrário, o decreto 36 508 (art<sup>os</sup> 291 e 296) aumenta-as, pois os alunos teriam de pagar selo, para além das propinas de exame e emolumentos serem superiores às propinas dos alunos internos (ver artº 28º e tabela nº 8 anexa do A. L. 36 507). Também as isenções de propinas e bolsas de estudo se destinavam apenas aos alunos oficiais (art<sup>os</sup> 312 e 324 do D.-L. 36 508), havendo unicamente uma exceção, no artº 330º, que permitia a atribuição de bolsas a alunos do E. P. que fossem "fenómenos nacionais".

A tonalidade inferior do E.P. é visível também nas transferências para o ensino estatal, pois o dec. 37 545 não as permitia, condicionando ainda os exames nas escolas oficializadas (2), em virtude da presidência dos júris caber a um professor do ensino estatal, que se pronunciaria sobre o modo como tinham decorrido os exames, sobre o aproveitamento geral dos alunos e mérito e demérito dos professores.

2.3. Ainda a propósito dos professores, acentue-se que no último decreto referido era a Inspecção que classificava o serviço docente (artº 27º, 2), de acordo com o rendimento do seu ensino e com outras informações colhidas. Também a responsabilidade disciplinar se faria perante o Ministro, se faltassem aos seus deveres "desrespeitando as leis ou os princípios pedagógicos ou não tendo, dentro ou fora da escola, procedimento moral irrepreensível" (artº 32º, 2). É que os professores, apesar de exercerem o seu magistério em estabelecimentos de ensino não estatais, desempenhavam uma função considerada pública para efeitos, da responsabilidades a exigir (Lei nº 2 033, nº 2 e Dec. 37 545, artº 21º, 2). Do mesmo modo, o Director estava sujeito disciplinarmente ao Ministro.

Sobre as habilitações e competências dos professores, a Lei 2033, base IV, nº 1, exigia que deviam comprovar a sua competência mediante diploma ou autorização especial (salvo os do seminário, do ensino exclusivamente religioso e doméstico). Para a concessão desses diplomas, impunha-se a posse das habilitações ou de um magistério eficiente por 5 anos ou publicação de obras reveladoras da idoneidade profissional ou ainda de provas análogas e prestação de provas públicas, devendo ainda a Inspecção recolher "rigorosas informações sobre a idoneidade moral e cívica dos requerentes" (dec. 37 545, artº 26º, nº 1).

2.4. O perigo da concessão de alvará vir a obedecer a critérios que pouco teriam a ver com as condições higiénicas e pedagógicas requeridas concretizou-se, em termos de normativo, no reforço do carácter supletivo do E. P. ao alertar-se, no D.-L. nº 41 192, de 18-07-57, para a possibilidade de ser recusada a concessão de alvará para

abertura de novas escolas particulares em localidades ou zonas urbanas cuja população escolar não justificasse tal concessão e desde que a escola ou escolas já existentes funcionassem em condições satisfatórias (artº 7º). Simultaneamente é transferida para os estabelecimentos estatais incumbidos da preparação dos professores a tarefa de verificarem a competência das pessoas que pretendessem obter o diploma do ensino particular com fundamento na diuturnidade de um magistério de 5 anos.

2.5. Na década de 60, sobretudo na segunda metade, o E. P. passou por algumas dificuldades, tendo em conta a adaptação a que teve de submeter-se face à institucionalização da unificação do ensino preparatório (liceal e técnico), em vigor no ano lectivo de 1968/69, à renovada concorrência do ensino estatal (que se prolongaria com iniciativas várias até 1975), à ampliação de 4 para 6 anos de escolaridade obrigatória (entrada em vigor em 1968/69, apesar de decretada em 1964), para além de erros imputáveis no próprio E. P.. Note-se, contudo, que ao nível do ensino primário se verificou um aumento de alunos em certas zonas, devido, provavelmente, ao decréscimo do número de horas diárias no ensino estatal e por alguma deterioração deste mesmo ensino (cf. Aldônio Gomes, 1981).

Significativo da concorrência a que aludimos, e em relação ao ensino preparatório, é o dec. 48 752, de 09-09-68, que, no seu artº 26º, 1, dizia que o Estado promoveria a gradual criação de escolas preparatórias, de modo a assegurar o ensino do ciclo em todos os concelhos, em obediência ao artº 4º, 2 do dec. 47 480.

Não podemos deixar passar esta década sem referirmos também as primeiras reacções (1962 e 1964 e depois em 1972) do Episcopado português contra o totalitarismo escolar do Estado e contra a discriminação de que o E. P. estava a sofrer; a realização, em 1965, do 1º Congresso Nacional do Ensino Particular em que se afirma em números<sup>(3)</sup> a sua importância; mas sobretudo os Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional - Planeamento da Acção Educativa - Ensino Particular (1967). Aí se recomenda a dignificação das escolas privadas, seus alunos e professores; a validação oficial dos seus exames e diplomas, quando devidamente comprovada a sua idoneidade; a promoção da igualdade de tratamento por parte do Estado em relação às escolas particulares e oficiais, repensando-se, inclusive, toda a problemática do E. P. de modo a torná-lo economicamente tão acessível como o ensino estatal<sup>(4)</sup> e evitar qualquer tipo de concorrência entre os dois ramos da Educação Nacional. Propõe-se, ainda, que o E. P. e o ensino da Igreja estivessem representados nos vários órgãos consultivos e executivos do M. E., devendo ser ouvidos nos assuntos relativos ao E. P. ao mesmo tempo que se propõe a criação do Conselho Nacional do Ensino Particular.

2.6. Já na década de 70 alguns gestos, como o início da política de subvenções ao E. P., pela concessão, em 1973, de subsídios regulares com a cobertura de encargos na exigência de frequência gratuita em escolas que não se situassem na proximidade de escolas públicas (segundo Veiga Simão, em 21-03-74, 306 escolas do E. P. estariam a ser subsidiadas) podem ser interpretados como uma nova atitude face ao E. P..

No entanto, e para não desenvolvermos outros aspectos, como o condicionamento da concessão de diploma de director do ensino preparatório e secundário à realização de um inquérito pedagógico à actividade do requerente durante um período experimental (SEAE, 8/2/73), assim como a classificação do serviço docente pelos serviços de inspecção (D.-L. 45 173; D.-L. 44 173), frisaremos apenas a ausência de referências ao E. P. no Projecto do Sistema Escolar, posto à discussão pública em 1971, que não apresentava qualquer referência a este ensino, facto que, mercê a críticas que realçaram as intenções monopolistas do Estado, assim como o direito à educação e à liberdade de ensino, viria a ser considerado pelo grupo encarregado da ponderação e síntese dos comentários produzidos no período de discussão pública, propondo a seguinte redacção: "A estrutura do sistema escolar definida nos números anteriores é aplicável ao ensino particular em tudo o que não estiver disposto em especial na lei ou no respectivo estatuto" (MEN, 1973: p. 60). A proposta de Lei nº 25/X de Veiga Simão, enviada à Assembleia Nacional em Janeiro de 1973, viria consagrar este princípio nas disposições gerais e transitórias (cap. IV, base XXIV).

Contudo, e não obstante dos princípios defendidos e de na base VIII, relativa à rede escolar, se prever também a consideração da modalidade de associação de unidades de ensino público e privado, em regime a estabelecer, bem como a criação de serviços comuns a estabelecimentos existentes, públicos ou privados (medida aplaudida pela Câmara Corporativa no parecer nº 50/X), o E. P. não teve tratamento destacado. A Lei 5/73, de 25-07, resultante de toda esta discussão, acabaria por integrar o E. P. no plano do sistema educacional, depois de um debate com algumas intervenções que salientaram, para além doutros aspectos, o ostracismo a que este ensino estaria votado.

#### b) O ensino reprodutor

1. Desde o início do Estado Novo e mais abertamente no período de 1936 a 1949 (período de consolidação do regime), o Estado impôs uma visão de uniformidade, em nome do imperativo da unidade do espírito nacional. De acordo com esta lógica, as instituições particulares do ensino não curaram de investir na dissemenhança mas tenderam mais a praticar o ensino estatal nas paredes da propriedade privada. O seu ensino tornou-se simétrico daquele, utilizando os mesmos recursos, os mesmos métodos, os mesmos programas, os mesmos *curricula*, sob a vigilância de um órgão poderoso, a Inspecção.

A redução de estatuto provocada pela uniformização e mimetismo produziu, na verdade, escolas não estatais submissas e conservadoras, ainda que hipoteticamente tivessem a capacidade de revelarem a sua diferença pela possibilidade de seguirem planos próprios, explorarem áreas profissionalizantes e investirem na experimentação pedagógica. O produto final, contudo, não deixou, consequentemente, de reflectir a mímese procurada: jovens escolarmente uniformizados, com excessos de teorização e carências de participação e de ligação à prática.

Convenhamos, todavia, que a unicidade de ensino trazia vantagens óbvias, p. ex., à consistência legal das escolas: laborar segundo o entendimento estatal do sistema educativo nacional, proceder segundo os seus ditames, segundo as

conveniências nacionais... seria a melhor garantia de perpetuação e porventura de obtenção de alguns favores.

Dentro desta lógica poderá em rigor afirmar-se que o E.P. era já um sem rasto identificador, dispersando-se apenas por estabelecimentos de ensino isolados onde se ministrava ensino. A existência do Grémio em nada favorceu, também, a inversão da atitude estatal face ao E. P. nem a atitude do E.P. face a si mesmo.

2. A mímese e uniformização são já patentes no dec. 19244, de 1931-01-06, o primeiro estatuto do E. P. do Estado Novo que deu posição jurídica a este ensino e que definiu disposições disciplinadoras do ensino que seguia os planos oficiais. Ai se acentua já que o ensino dos alunos externos que se destine a obter habilitações oficiais, deve obedecer aos planos e programas do Estado. No entanto, no seu relatório sublinha-se a urgência de adopção de uma legislação ao abrigo da qual fosse permitido aos estabelecimentos particulares divergirem das organizações estatais com as quais se articulavam.

O decreto seguinte, o nº 20 613, de 11-12-31, pretendendo coligir toda a dispersão normativa e regulamentar as condições de exercício de actividades educativas e docentes não previstas anteriormente, deu mais um passo no combate à imprevisibilidade do E. P., obrigando-se o envio à Inspecção, pelos directores, de um exemplar de todas as publicações, prospectos e anúncios relativos às respectivas organizações (artº 66º). O decreto 23 447, de 15-01-34, pouco acrescentou ao anterior. Salientaremos somente a determinação de as habilitações proporcionadas pelo Ensino Secundário Particular poderem apenas ser verificadas pelos processos com que se apuram as habilitações dos alunos do ensino oficial, no caso de escolas organizadas à semelhança das do Estado e com planos oficiais. Se estes fossem diferentes, seriam aquelas verificadas por exames singulares nos termos do estatuto do Ensino Secundário.

3. A Constituição de 1933, na liberdade de estabelecimento de escolas paralelas às do Estado, vinca, quer a possibilidade de financiamento, quer de oficialização para o efeito de concederem diplomas quando os seus programas e categorias do respectivo pessoal docente não forem inferiores aos dos estabelecimentos oficiais similares "(44, tit. IX, part. I). A comparação é, por si, sugestiva pela excelência que pressupõe do ensino estatal, instituído em ensino-padrão. Todavia, e ao nível dos princípios gerais, a Constituição permitia a valorização do E. P., valorização essa pervertida pelo estatuto do Ensino Liceal (dec. 36 508, de 17-09-47), pois este volta a acentuar o uniformismo ao exigir às escolas que ministrassem o mesmo ensino do oficial a obrigação de obedecerem a todos os preceitos pedagógicos deste estatuto. Este artigo (12º) transitaria para o estatuto do E. P., publicado pelo dec. 37 545, de 08-09-49.

3. Este novo estatuto do E. P. é claro no seu propósito unicizante tendo em conta o figurino do ensino estatal. Senão, vejamos: a) a adopção dos mesmos planos, programas e compêndios (não se faz excepção do ensino religioso) não podendo igualmente dedicar-se às aulas ou sessões menos tempo que o previsto para o ensino oficial (5); b) obrigação de possuir um regulamento interno e ser enviada cópia à

Inspecção, assim como circulares, anúncios e publicações, relação de pessoal docente e publicações dos alunos; c) necessidade de obtenção de alvará, passado pela Inspecção, depois duma vistoria (artº 7, 1 e base VII, 3, da Lei 2 033); d) classificação de serviço dos docentes pela Inspecção e possibilidade de esta assistir às aulas, sessões ou outras actividades, para além de exames; e) responsabilização disciplinar do director e professores perante o Ministério se desrespeitassem as leis, os princípios pedagógicos ou não tivessem, dentro e fora da escola, procedimento moral irrepreensível (artº 32º, 2); f) normalização, pelo ensino oficial, do regime de frequência, comportamento e aproveitamento, condições de transição ou reaprovação e admisão a exame; g) dever de educação moral, tendo presente que as virtudes morais seriam orientadas pelos princípios da doutrina e moral cristãs, tradicionais no País (base II, nº 2, da Lei 2 033 e ainda artº 3º, 1, b) do estatuto).

4. Os vectores fundamentais deste decreto estatutário mantiveram-se até 1980, sofrendo algumas alterações e complementos pelos decretos 41 192, de 18-07-57; 41 472, de 23-02-57; 44 413, de 23-06-62 e pelas portarias nºs 17 149, de 04-05-59 e 17 278, de 30-07-59, entre outros documentos.

A longevidade do estatuto de 1949 tornou, de facto, natural a uniformidade e simetria do E. P., apesar de algumas concessões, como p. ex. a realização de experiências pedagógicas em escolas particulares que as solicitasse e oferecessem, simultaneamente, as necessárias garantias em termos de meios humanos e materiais (D. L. 47 587, de 10-03-67). Estas experiências deviam, no entanto, ser limitadas no tempo e restringir-se em princípio a determinadas escolas ou turmas e todas as regras deviam ser definidas, caso a caso, pelo Ministro da Educação e Investigação Científica.

Nas Bases de um Estatuto do E. P. em Portugal - Estudos Preparatórios (1967) -, propõe-se a distinção, no ensino particular, de um ensino oficializado, subsidiado ou reconhecido, parametrizado segundo o ensino oficial em programas, meios de ensino e habilitações do pessoal docente; e de um ensino livre, com liberdade de acção, mas sem direito a subsídios regulares e à concessão de diplomas com validade oficial. Ambas as modalidades poderiam adoptar programas próprios, desde que autorizados, e ficavam sujeitos à Inspecção-Geral do Ensino, comum ao ensino oficial e particular e a uma inspecção própria, dependente do Conselho Nacional do E. P. (6). Convém não esquecer, porém, que a oficialização e concessão de subsídios regulares ficavam dependentes, para além da localização geográfica, da adopção de programas de acordo com prescrições legais, de pessoal docente com habilitação e preparação pedagógica exigidas pelas autoridades competentes e da fiscalização da Inspecção no respeitante às condições do ensino e aplicação dos dinheiros.

Substancialmente, repita-se, o paradigma de um ensino dito oficial e da sua exceléncia foi pelo menos tacitamente aceite e reproduzido pelo E. P., apesar de assombros esporádicos, reivindicando um novo estatuto, como aconteceu no final do Estado Novo e, em termos de acentuação de princípios, com a Lei 5/73, de 25/07.

#### c) *Ensino controlado*

1. Toda a tradição da administração portuguesa está cunhada de centralismo atípico

ou mesmo adverso à iniciativa dos actores individuais.

No caso do E. P., a autonomia prometida esteve sempre condicionada pelo modelo da administração centralizada que, de fora, dirigia ou determinava a gestão, a organização e o funcionamento das escolas, destacando-se, nesse papel, a Inspecção que burocraticamente controlava não só a dimensão instrumental da educação escolar, como também a prossecução dos seus fins.

Mas vejamos de perto a política centralizadora e de controlo do Estado Novo em relação ao E. P.:

2. Se nos ativermos ao decreto 19 244, de 06-01-31, verificamos que há um propósito nítido de intromissão estatal que ultrapassa o cumprimento de "formalidades exclusivamente documentárias, exercidas até aí com níma benevolência".

A acreditar no que se depreende do preâmbulo deste decreto, o E. P. rondaria a degradação no respeitante a instalações, execução de programas, organização escolar, idoneidade moral e aptidão profissional dos docentes e ilegalidades quanto a habilitação dos alunos. Esta situação (7) legitimaria ainda mais a intervenção estatal que, reiterando o respeito por "uma independência até agora não reconhecida" e a possibilidade de divergirem pela abertura de cursos de regime próprio (reconhecendo ainda a maior proximidade do ensino privado das exigências públicas de cuja directa satisfação depende a sua existência e manutenção), procuraria, ao nível dos professores, garantir a sua idoneidade e qualidade do desempenho pela acção da Inspecção-Geral do Ensino Particular. Também a passagem de diplomas e a autorização de licção ficaria dependente da outorga de diploma passado por aquela instituição, depois de certificar-se da idoneidade física, moral e da posse das habilitações legais (8). Finalmente, era proibido o ensino de doutrinas contrárias à independência e integridade da Pátria Portuguesa, ao respeito pelas tradições nacionais portuguesas, à segurança do Estado e à moral social (artº 6º).

Ou seja, apesar da relativa abertura ainda tolerada, visiona-se já a forma oficial a actualizar-se na matéria de ensino não estatal, designadamente na organização pedagógica e procedimentos burocráticos relativos, p. ex., à realização de exames como fechos de curso.

O decreto 20 613 vem no mesmo sentido de reforço da normalização e centralização estatal, regulamentando as condições de exercício da actividade educativa e docente das escolas do E. P. que não tinham sido previstas no diploma anterior e pela confecção de autorização de funcionamento por alvarás, constituídos em títulos de propriedade; também as propostas de autorização de abertura de escolas deveriam ser precedidas de uma minuciosa informação da Inspecção-Geral baseada em questionários sobre instalações e serviços (artº 59º) e, finalmente, apareceria o Conselho Disciplinar, composto pelo Inspector-Geral (Presidente) e dois vogais - um deles escolhido, de entre os professores do E. P. residentes em Lisboa, pelo Ministro.

3. A Constituição de 1933 confirmou a legitimidade do E. P., prevendo a possibilidade

de ser subsidiado e oficializado, desde que os programas e categoria do respetivo pessoal não fossem inferiores aos do ensino estatal similar. A fiscalização era também expressamente referida na lei fundamental.

Ainda no mesmo ano é publicado o decreto 22842 com intenção moralizadora sobretudo das escolas primárias, impondo-lhes condições no caso de pretenderm instalar-se nas cidades capitais de distrito ou nas restantes cidades (só a abertura de escolas noutras localidades é que continuava incondicionada). Aqui a Inspecção-Geral deveria verificar directamente as condições de higiene e de material escolar, podendo ordenar o seu encerramento imediato se das respostas ao questionário (pelo qual se orientava a vistoria) se verificasse incumprimento das exigências permitidas.

4. Na criação da Inspecção-Geral de Ensino, por decreto 32 421, em 05-09-42, se reconhece que a Inspecção praticamente apenas existia em relação ao E. P. "e ainda assim em termos muitos restritos" (9). Por este decreto os ensinos estatal e não estatal ficam, agora, dependentes da mesma estrutura inspectiva, agravando a orientação centralizadora e a falta de sensibilidade para a especificidade do E. P..

A própria cooperação da Mocidade Portuguesa, prevista no artº 13º do D.-L. 36 507, de 17-09-1947, no desenvolvimento da capacidade física, na formação de carácter na criação do espírito de solidariedade e fortalecimento do amor pátrio dos alunos, quer nos licetos, quer nos estabelecimentos particulares, ajudaria a ideologicamente cimentar a preponderância do Estado e reforçar o seu controlo.

5. Com a Lei nº 2 033/49 são promulgadas as bases do E. P. que irão, conjuntamente com o Estatuto do mesmo ano, acentuar o controlo estatal. Assim, aquela Lei previa, para a Inspecção do Ensino Particular, um âmbito específico, com funções de fiscalização e orientação (bases XI e XII) e elencava atribuições, das quais destacamos: zelar pela lei e princípios da "boa pedagogia", velar pelo irrepreensível comportamento moral e cívico dos professores dentro e fora das escolas, cuidar da educação feminina, tendo presente as virtudes tradicionais da mulher portuguesa e a exaltação da dignidade moral dos lares... Também a responsabilidade disciplinar se perspectiva, assim como persiste a autorização de funcionamento dependente de vistorias e concessão de alvará. A educação moral, orientada segundo os princípios de doutrina moral cristãs (base II, nº 2), é imposta a todas as escolas também.

O estatuto, definindo negativamente o E. P. como "todo o que não é ministrado em escolas pertencentes ao Estado" (artº 1º, nº 1), consagra as linhas de orientação definidas na Lei, designadamente quanto à obtenção de alvarás, orientação da educação moral, às condições de concessão de diplomas, às obrigações dos docentes, avaliação e responsabilização, à adopção de programas, planos e compêndios, aos procedimentos administrativo-burocráticos relativos a alunos... Igualmente se mantém a disposição de cópias de todas as publicações deverem ser enviadas à Inspecção, incluindo as da autoria dos alunos, devendo o director evitar qualquer publicação que contivesse matéria inconveniente ou propaganda mercantil. Nitidamente este estatuto consolida a tónica centralista e controladora que iria perdurar por tanto tempo e determinar a existência, o ser e o parecer, do ensino não estatal.

6. Aliás, a instituição inspectiva que o D. L. 47/73, de 12-02, organizou, continuou a superintender este sector, velando, com os seus serviços, pela qualidade do ensino, colaborando na orientação pedagógica do pessoal docente, superintendendo na classificação do serviço docente e fiscalizando administrativa, financeira e pedagogicamente os estabelecimentos de ensino particular, com especial incidência naqueles que recebiam subsídios do Estado ou das autarquias locais (artº 3º, 1).

Para finalizarmos este capítulo, diremos que o Estado, de facto, não permitiu ao E. P. distanciar-se muito de si, concedendo-lhe, ao invés, uma existência supletiva e controlada, des-sencializada, enfim, dando razão ao pressentimento da irrealdade do E. P. em Portugal.

#### (SOBRE) FACES DO PARADIGMA - DE 1974 À ACTUALIDADE

##### *Ensino ambiguamente alternativo*

1. Após o apaziguamento da conjuntura política depois de 25/04/74 e uma certa estabilização do ensino estatal a partir de 1977, verificou-se uma recuperação deste sector, beneficiando (entre outros aspectos que poderiam ser identificados) de um acréscimo da procura dos bens educativos, ao mesmo tempo que se verificou também a persistência de uma certa contestação nem sempre explícita ao E. P., aliada a uma certa indecisão deste.

Não obstante esta situação, o E. P. foi-se revitalizando sob o impulso de vários factores a que não será alheia a maior divulgação e aceitação dos princípios constantes de documentos como as Declarações Universais (do Homem e da Criança), Protocolos, Pactos, Convocações (p. ex., a relativa à Luta contra a Discriminação na Esfera de Ensino, 1960), Resoluções (p. ex., *Résolution sur la liberté d'enseignement dans la Communauté Européenne*, 1984) e documentos vários do Concílio Vaticano II.

2. A Constituição da República Portuguesa, de 1976, atribui ao Estado a incumbência de cooperar com os pais na educação dos filhos (artigo 67º, c), devendo criar uma rede de estabelecimentos oficiais de ensino que cobrisse as necessidades de toda a população (art 75º) e fiscalizar o ensino particular supletivo do ensino público (art 75º, 2). Sobre cooperativismo a Constituição aponha ao Estado o fomento da criação e actividades das cooperativas (art 84º).

Embora o artº 75º, nº 2 seja passível de uma outra interpretação, quiçá mais correcta do ponto de vista jurídico, ou seja, que o Estado fiscalizaria apenas o E. P. supletivo do público, é possível inferir-se, (se considerado este artigo globalmente), a função meramente supletiva do E. P., dado que, no ponto 1, se reitera a obrigação estatal de estender a rede pública a toda a população, não se acautelando os interesses do E. P.. Não será, pois, de estranhar que alguma legislação reflecta esta ambiguidade(10).

3. A legislação posterior trilhará os mesmos caminhos de supletivismo, na linha do

decreto 41 192, de 18-07-57, quanto à recusa de alvará em localidades cuja população escolar não justificasse a implantação de uma escola e desde que os estabelecimentos existentes funcionassem em condições satisfatórias, ao mesmo tempo que expressamente se recusa essa concessão (de alvará) para funcionamento de ensino particular em instalações de estabelecimentos de ensino oficial (desp. SEAE, de 22-09-77).

Relativamente a alunos, poderíamos surpreender reflexos de supletivismo e menoridade do E. P., por ex.: na gratuitude da sua frequência que só se verificaria se o aluno residisse a mais de 4 Km de uma escola oficial ou então esta estivesse completamente saturada em turmas de lotação (MEIC, 25-08-77); nas transferências para o ensino estatal, que ficariam dependentes da autorização das direcções-gerais e de certas condições (SEOP, 07-07-77); nas provas finais de avaliação do ensino primário, realizadas segundo constrangimentos dependentes das escolas funcionarem ou não em regime de paralelismo (SEOP, 26-05-76); nos exames<sup>(11)</sup> do preparatório e secundário unificado, cuja composição e funcionamento dos júris deveriam obedecer a certos requisitos que decorriam igualmente da situação da escola funcionar ou não em regime de paralelismo; enfim, na utilização dos próprios recitórios escolares, transportes e auxílios económicos, que, ao nível do ensino primário, abrangeriam apenas, segundo o SEAE, 25-09-76, os alunos dos estabelecimentos substitutivos do ensino oficial.

Ainda, e como que a título de curiosidade, refira-se que a realização de estágios pedagógicos em escolas particulares não era permitida por despacho do SEOP, de 25-02-77. Mas, nesse mesmo ano, foram definidas facilidades conducentes ao complemento de cursos que conferissem habilitações próprias ou habilitações por diplomas (D. L. 4 091/77, de 26-09 e MEIC, 29-09-77).

3. A noção ambígua de supletivismo da C. R. P. de 1976 veio, entretanto, a condicionar ou determinar o regime contratual previsto na Lei nº 9/79, de 19 de Março, que pretendia aclarar as bases do Ensino Particular e Cooperativo. Em que sentido? É que, nesta lei, os contratos de associação viabilizam, na prática, um regime orientado para o supletivismo<sup>(12)</sup>.

Contudo, com esta Lei avança-se no nivelamento dos dois ensinos, verificado sob diversas formas: a partir dum regime de contratos e subsídios; da possibilidade de opção entre essas duas grandes vias; do enquadramento das escolas particulares, cujos objectivos se insiram nos do Sistema Nacional de Educação, nas prerrogativas as pessoas colectivas de utilidade pública; do apoio técnico e pedagógico por parte do Estado; da possibilidade dos docentes estagiarem nas escolas não estatais e se transferirem para as estatais, com todas as garantias de contagem de tempo de serviço; da facultade dos alunos se transferirem para o ensino dito oficial e vice-versa, sendo abrangidos pelos benefícios das regalias gerais da A. S. E. (art 15º).

Mas o Estado mantém-se (sobre)determinante, pois define os critérios para a criação de escolas e direcção pedagógica; regulamenta as condições especiais para o reconhecimento da facultade de ensinar e também a publicidade; assegura-se do normal funcionamento; garante o nível pedagógico e científico dos programas e planos de estudo, de acordo com as orientações gerais da política educativa; celebra

contratos; concede subsídios e outros benefícios fiscais, segundo modelos e prioridades que ele próprio define e, finalmente, fiscaliza.

No mesmo ano, a Lei 65/79, de 09-10, dá mais um passo na preparação do caminho para a promulgação do novo estatuto, publicado pelo D. L. nº 553/80, em 21-11.

Este novo estatuto, depois de reafirmar princípios e direitos em relação à liberdade de ensino, direitos dos pais e das famílias e outros, intenta promover o acesso ao E. P. C. em igualdade com as públicas estatais. Nesse sentido, atribui automaticamente as prerrogativas de pessoas colectivas de utilidade pública a todas as escolas existentes à data; cria linhas de crédito bonificado, para aquisição, construção e equipamento; institui contratos plurianuais que determinavam a obrigação, pelo governo, de consignação de verbas estabelecidas e a constituição do E. P. C. como parte outorgante no regime contratual; abandona-se o sistema de concessão de alvarás; homogeniza-se a carreira do pessoal docente, permitindo-se a profissionalização nas escolas particulares e apoiando-se a formação contínua; cria-se a categoria de professor adjunto do E. P. C. e possibilita-se o livre trânsito de professores entre os dois sectores de ensino para além de se apontar para a uniformização do regime da contagem de tempo de serviço<sup>(13)</sup>; refere-se o apoio técnico e pedagógico quando solicitado e o dever de fomentar-se o desenvolvimento da inovação pedagógica.

A noção do supletivismo também faz a sua reaparição através da forma do contrato de associação, ao exigir-se aos celebrantes deste tipo de acordos que se integrem nos objectivos do sistema educativo e se localizem em áreas carecidas de escolas públicas. Assinala-se, porém, que esta última condição, ou seja, a localização em áreas carecidas de escolas estatais, não é exigida às escolas que assinem contratos simples.

4. Pela sua relevância num ramo de ensino específico, destacaremos o desp. 40/EAE/83, ao prever o apoio técnico e financeiro à criação de alternativas de formação vocacional e técnico-profissional aos cursos do ensino secundário e pela possibilidade de reconversão das escolas do E. P. C., que seguem planos oficiais, em escolas de formação profissional ou técnico-profissional, em função das necessidades locais e regionais. Posteriormente, o desp. 24/ME/85, de 27-02, viria complementá-lo, reconhecendo a especificidade deste ensino e criando a Comissão Nacional do E. P. C. para o relançamento deste tipo de ensino, que funciona como órgão de apoio ao Ministério e aos estabelecimentos de E. P. C..

5. Com a L.B.S.E., as escolas do E. P. C. são consideradas partes integrantes (art 55º) da rede escolar, se enquadradas nos objectivos, finalidades, estruturas e princípios gerais do Sistema Educativo; mas, no seu alargamento ou ajustamento, o Estado deve ter em conta as iniciativas particulares e as escolas não estatais já existentes. Este ponto viria, de facto, a ser cumprido polo D. L. 108/88 que estabilizou assim a rede de escolas situadas em zonas carecidas de escolas públicas.

A L.B.S.E. explicita ainda outros aspectos: a possibilidade do E. P. C. seguir planos curriculares próprios, cujo reconhecimento oficial dependerá de uma avaliação

positiva dos currículos e condições pedagógicas de realização do ensino; o apoio financeiro "se as escolas se integrarem no plano de desenvolvimento da educação" (art. 58º) e o apoio técnico e pedagógico, apesar de que o apoio à formação contínua teria como requisito a integração das escolas na rede escolar (art. 57º). Sobre direitos profissionais e sociais dos docentes deste sector de ensino, nada se diz, porém. Seriam, aliás, outros diplomas, designadamente o D.-L. 321/88 que os integraria na Caixa Geral de Aposentações, na A. D. S. E. e M. S. E. (questão ainda hoje (1989), apesar de tudo, não completamente solucionada), obedecendo à progressiva aproximação da situação dos professores dos dois sectores, preconizada pelo D. L. nº 553/80. Também os docentes que tivessem prestado serviço nos seminários menores e tivessem transitado para o ensino público, ser-lhes-ia contado o tempo de serviço para efeitos de fases, diuturnidades, concursos e aposentação.

#### b) *Ensino ambigamente autónomo*

1. Nos anos imediatamente a seguir a 1974 nada de relevante foi produzido que enfatizasse a autonomia do E. P. C.. Este continuou a ser normalizado pelo ensino estatal, designadamente quanto à organização administrativa e pedagógica. Esta orientação padronizada ressalta, p. ex., nas condições impostas à elaboração dos regulamentos internos. Estes tinham de obedecer a certos critérios que condicionavam a sua elaboração e o seu conteúdo, para além de estarem sujeitos ao parecer da I. G. E. P. que poderia reprová-los "no todo ou em parte se contrariasssem as disposições legais gerais ou relativas ao correspondente sector de ensino" (cf. SEAE, de 04-03-76).

Claro que teremos de reconhecer a existência também de alguns focos de autonomia. E para exemplificarmos este ponto referiremos o disposto no desp. SEOP, 24-09-76, relativo a manuais. De facto, as escolas seriam livres de os escolherem, sem qualquer subordinação às escolas oficiais da área, o que não deixa de significar um pequeno passo em frente em direcção à autonomização. Neste mesmo sentido poderemos ler o desp. SEOP, 08-07-77, que permitia, a título de experiência pedagógica, um certo funcionamento autónomo, abrangendo a verificação do aproveitamento, a determinação de dispensa de exame e a realização de períodos de avaliação/exame.

Este processo de autonomia viria depois, em 1979 e 1980, com as Leis 9/79 e 65/79 ganhar novo clã, concretizado depois no estatuto do E. P. C. (Decreto-Lei nº 553/80), preocupado em definir-se como um quadro regulamentador e tão maleável como conviria à diversidade de níveis em apreço, racionalizando a "floresta jurídica" que brotara do D. L. 37/345. Em conformidade com esta política educativa, aí se prevê o incremento de projectos educativos próprios que as escolas desenvolveriam, o estímulo à inovação pedagógica, a elaboração de regulamentos internos (de que dariam conhecimento apenas à D. G.), a criação de autonomia pedagógica, definida como a liberdade de adopção de planos de estudo, conteúdos, métodos e instrumentos escolares, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, matrículas e emissão de diplomas e certificados de matrícula, aproveitamento e habilitações.

Relevante foi também a criação do Conselho Consultivo do E. P. C. que, embora estatutariamente limitado, poderia emitir pareceres técnicos sobre a formulação e

alteração da política pertinente ao E. P. C., participar na regulamentação da actividade das escolas, para além doutras funções.

Este estatuto, porém, fala ainda de **paralelismo pedagógico**, entendido como a não dependência das escolas estatais quanto à orientação metodológica e adopção de instrumentos escolares e avaliação de conhecimentos (art. 35º), subentendendo este regime, contudo, a localização da excelência no ensino estatal e a concretização da aspiração de equivalência do E. P. C. ao ensino estatal. E se acrescentarmos que o funcionamento deste regime durante cinco anos consecutivos era uma condição sine qua non para a concessão da autonomia, compreender-se-á quanto esta poderia ser condicionada pela anterior convivência em paralelo com o modelo oficial<sup>(14)</sup>.

Outro vector que não está devidamente salvaguardado neste estatuto e que articula com o conceito de autonomia é o da intervenção das instâncias de controlo. Na verdade, não se determina claramente o âmbito, flexibilidade e adequabilidade destas instâncias em relação ao estatuto, finalidades, natureza e funcionamento do E. P. C., o que poderá induzir efeitos de autocensura e auto controlo institucional.

Contudo, o alargamento do âmbito da inspecção estatal, consignado expressamente na Constituição da República de 1982, ao referir que ela deveria aplicar-se a todo o E.P. em nada alterou a actuação (ou a falta dela) da Inspecção-Geral do Ensino criada pelo D. L. 540/79.

2. A legislação posterior a este Estatuto salienta-se pela sua ambiguidade. Assim, o regime de paralelismo pedagógico persiste, tal como o da autonomia, mas este sobrevivendo penosamente, face às constantes investidas legais que, na prática, quase o inviabilizavam ao exigir-se, por exemplo, que todos os docentes da escola fossem portadores de habilitação própria (desp. 67/SEAM/84, entre outros) ou que 80% dos docentes tivessem a habilitação considerada própria e 10% fossem portadores de habilitação profissional (desp. 39/SERE/88).

Havia ainda outras condições especiais para a concessão dos dois regimes. Deslacraremos duas: a existência de conselhos escolares e pedagógicos, independentemente de haver ou não profissionalização em exercício (o D.-L. 431-A/80 só exigia a existência do C.P. no caso de haver profissionalização, contrariamente a alguns despachos); e a colaboração com encarregados de educação, que motivou reacções por parte, p. ex.: da AEEP, dado este imperativo legal indicar menosprezo do E.P.C. por esta dimensão pedagógica de qualquer escola.

3. A Lei 46/86, de 14-10, reafirmou os princípios da liberdade de aprender e ensinar, com tolerância para com todas as escolhas possíveis considerando que o Estado não pode, por disposição constitucional, atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas. Garante-se ao mesmo tempo o direito de criação de escolas do E.P.C.. Convenhamos, porém, que, até à presente data, a Lei de Bases não produziu efeitos significativos no relançamento do conceito de autonomia do E.P.C., apesar de impôr a publicação do novo estatuto obedecendo a novos princípios que, por certo, a tornarão mais visível.

Contrariamente a esta esperança e interpretada como tal pelos representantes do E.P.C., o Decreto 3/87, de 03-01, ao proceder à redefinição organizacional do

Ministério da Educação, extinguiu a D.G.E.P.C. e disseminou os seus serviços por outras direcções-gerais. Assim, e por subdelegação de competências do Secretário de Estado nas direcções-gerais (desp. 4/EBS/87 e 5/EBS/87), à D.G.E.B.S. foi-lhe delegada a homologação das direcções pedagógicas e da criação de escolas; a autorização de alteração de denominação; a concessão definitiva de lecionação e do estatuto de professor-adjunto, assim como de autonomia ou paralelismo; a autorização de realização de experiências pedagógicas e do aumento do número de alunos e do regime de desdobramento, assim como a lecionação provisória de professores não portadores da habilitação legalmente exigida; o despacho de assuntos correntes relativos à situação de docentes e alunos; a preparação de critérios que hão-de presidir à concessão de apoio financeiro, tendo em conta a qualidade pedagógica, as condições da rede escolar, as prioridades em termos de política educativa e as possibilidades financeiras da D.G.A.E.E. (desp. 5/EBS/87). Seria esta última direcção-geral que superintenderia a parte administrativa do E.P.C..

Como se verifica, o caminho da autonomia perdura encoberto e ambiguamente entrecruzado nesta floresta legislativa.

#### c) Ensino ambiguamente (in)controlado

1. A relação de subordinação do E.P.C. ao poder estatal, após 1974, manteve-se, apesar das vicissitudes várias por que passou aquele ensino, como vimos. Se nos ativermos agora à função de controlo, constata-se que a Inspecção-Geral do Ensino Particular continuava a determinar a vida do E.P.C., facultando, por ex., relações de condições mínimas, de estruturas e equipamentos definidas por despacho ministerial - a todos aqueles que desejasse fundar escolas e obter autorização para o seu funcionamento.

Também a autorização de funcionamento dos cursos e de experiências pedagógicas estava sujeita a condicionalismos onde a intervenção da IGEF era determinante (ver SEOP, 18-08-76; SEOP, 22-10-76 e SEOP, 08-07-77).

2. No ano da publicação das bases do E.P.C., (Lei 9/79), da Lei 65/79 e criação, junto da Assembleia da República, do conselho para a liberdade de ensino, com a atribuição de velar pelo respeito dessa mesma liberdade e do apreciar quaisquer infracções à mesma, é publicado ainda o diploma que cria a actual Inspecção-Geral de Ensino (D.L. 540/79), cujo âmbito circunscreve todo o ensino não-superior e concebe o controlo como um acompanhamento crítico das actividades desenvolvidas, com vista a melhorar o funcionamento das instituições e a evitar o desrespeito da legislação em vigor. Pese embora o esforço de distanciamento (não afecta a qualquer sector do ensino), a I.G.E. tem revelado, entanto, algumas dificuldades em intervir no E.P.C., patentes num certo adiamento de uma intervenção sistemática.

O estatuto de 1980, preocupado com a satisfação das aspirações dos parceiros sociais e com a subtração ao arbitrio ministerial das regras deste jogo, evitando simultaneamente a demasiada prescritividade, pretendia infletir a política educativa e cultural em relação ao E.P.C., como já vimos. E, na verdade, este estatuto avançou a defesa dos princípios de participação institucionalizada pela criação do

Conselho Consultivo, com representação maioritária exterior ao M.E. ao mesmo tempo que propõe uma determinada concepção de autonomia pedagógica e fomento de projectos educacionais próprios, que poderão ser considerados, apesar de tudo, passos significativos de algum distanciamento face ao Estado ou, pelo menos, indicar uma maior elasticidade do controlo estatal, pois o Estado continua a instituir-se como a entidade fornecedora de recursos (financeiros, sobretudo), como a entidade reguladora que traça o ambiente geral das organizações privadas e faz o seu enquadramento jurídico-administrativo global. E isto é tão verdade que o E.P.C. continuou incapaz de estabelecer claramente o seu domínio, continuando constrangido ao seu ambiente de tarefa que as grandes decisões do poder político lhe inscreveram, permanecendo, consequentemente e ao nível estrutural, burocráticas e conservadoras.

O Estado persiste em não abdicar de responsabilizar disciplinarmente os docentes que faltarem aos seus deveres, a estabelecer os órgãos de direcção e suas competências, a hierarquizar a autoridade que a estrutura organizacional da escola deve respeitar, a definir a coordenação entre o grau de autoridade e responsabilidade, o grau de representatividade dos órgãos junto do M.E. (15). Também não prescinde da possibilidade de encerrar uma escola por deficiência das condições técnicas e pedagógicas, por critérios que não aparecem definidos; de igual modo, para conceder os regimes de paralelismo e autonomia, impõe condições que passam pelas instalações, equipamento e material até à exigência de uma direcção pedagógica e existência de uma repartição administrativa e obediência a este estatuto no concernente a pessoal docente e discente; a mesma lógica é seguida na celebração de contratos, que variam consoante as condições: integração nos objectivos do Sistema Educativo ou/e localização em áreas carecidas de escolas públicas. De facto, o Estado, como a parte outorgante mais forte e representativa do interesse público, detém o poder de direcção do contrato, pois é a Administração que dá instruções sobre o modo de cumprir as obrigações contratuais, disciplinando ainda a execução do contrato e fiscalizando o cumprimento do clausulado acordado, embora explicitamente se refira que deverão evitar-se imposições autoritárias que dificultem o seu cumprimento.

3. Finalmente e até ao presente (1989), nada de inovador se verificou, merecedor de uma referência destacada. O E.P.C. continua, apesar da distância permitida, a ser (sobre)determinado pelo Estado a partir dum longe que se faz perto.

#### CONCLUSÃO: Uma proposta de inversão do paradigma

A proposta da C.R.S.E.(1988) relativa ao novo Estatuto do E.P.C. pretendeu reenquadrar este sector de ensino no Sistema Educativo, por alteração substancial do paradigma da (sobre)determinação estatal. E de que forma?

Em primeiro lugar, pela declaração explícita do princípio de que o Estado não pode constituir-se como monopolista da educação, nem podendo esta ser objecto de qualquer mecanismo de delegação a partir do Estado. Ela dinamaria antes de um direito e dever de cada cidadão, da família, da comunidade, entroneando, ao mesmo

tempo, na liberdade de aprender e ensinar, no direito à diferença, na igualdade de oportunidades e da responsabilidade. Assim enquadrado, tornar-se-ia ilegítimo considerar o E.P.C. como actividade tolerada ou residual.

É reafirmado, depois, o apoio do Estado à inovação e experimentação educacional e pedagógica assim como o reconhecimento do direito do E.P.C. à autonomia, definida como independência da instituição perante o Estado no respeitante à gestão dos seus recursos financeiros, pedagógicos e administrativos (artigo 8º) devendo o seu âmbito ser definido em diploma legal adequado à natureza, finalidade e recursos dos diversos tipos de instituições do E.P.C. Verifica-se, ainda, que a fórmula do paralelismo pedagógico é abandonada, consagrando-se simultaneamente a possibilidade de criação livre de cursos não integrados no sistema escolar e a obrigatoriedade de adopção de um estatuto de organização e funcionamento (sujeito a homologação do M.E.), com uma definição mais rigorosa das condições de criação e funcionamento das instituições particulares e das competências da entidade titular.

A necessidade de clarificação das relações jurídicas entre o Estado e o E.P.C. fica patente, também, na fundamentação da recusa de autorização da criação e funcionamento de escolas, quando invocada a inadequação das condições materiais e pedagógicas. O Estado continua, todavia, a fiscalizar o E.P.C., embora deva fazê-lo, tal como quando apoia e estimula, com respeito pela Constituição e pela lei e com os objectivos, entre outros, de proteger o pluralismo global do sistema, a liberdade de aprender e ensinar, o direito dos pais à opção educativa sem discriminações designadamente ideológicas ou políticas ou interferência no desenvolvimento de projectos educativos culturais e pedagógicos das instituições. Temos, então, que as formas de intervenção estatal, nomeadamente a sua fiscalização (o artigo 38º não fala, a propósito da acção da IGE, da fiscalização, facto que o Conselho Nacional de Educação assinalou), apoio e estímulo devem obedecer à especificidade dos princípios legais que regem cada instituição, às suas funções e à dinamização do ensino, não podendo o Estado obter, pela concessão de benefícios ou regalias, reforço de qualquer poder especial de fiscalização ou de controlo para além dos previstos na lei ou acordados em contratos especiais. Esta mesma postura deverá verificar-se na celebração de contratos, agora designados de formação de inovação pedagógica, de educação especial e opção educativa, visando a garantia do direito de escolha entre soluções educativas diferentes.

Contribuindo para a inversão do paradigma da (sobre)determinação estatal está o reconhecimento da possibilidade de opção entre dois tipos de projectos: os inovadores ou os afins do ensino público, ambos desestigmatizados, sem o ferrete da menoridade. Estabelece-se, pelo contrário, o princípio geral da colaboração, com estruturas de permuta e colaboração pedagógica, não só entre as escolas do E.P.C. mas também entre estas e as do ensino estatal (art. 37º), pretendendo-se, pois, anular qualquer relação de dependência ou subordinação.

Isto mesmo se constata relativamente à rede: as escolas particulares, na sequência da C.R.P. (art. 75º, 1), da L.B.S.E. (art. 55º) e do D. L. 108/88 (art. 3º), serão consideradas para efeito de ordenamento e planeamento dessa mesma rede, no mesmo plano das escolas oficiais, obrigando, no seu alargamento, na reconversão ou

ajustamento, a considerarem-se as iniciativas do E.P.C.

Expressamente ainda se sublinha o propósito de igualizar, em termos de direitos e de carreiras profissionais, os docentes do E.P.C. aos do ensino estatal, tornando possível a transferência mútua entre os dois sectores de ensino (o mesmo acontecendo com os alunos).

Apesar de todos estes aspectos de incidência positiva no perfil autonómico das escolas do E.P.C., esta proposta não deu o relevo devido (e neste ponto concordamos com o parecer do Conselho Nacional de Educação) à representação dos pais, pois nada se prevê a este respeito, lacuna que poderá ter algum significado, ainda que se invoque a proximidade ou a delegação directa ou natural do direito de educar dos pais neste sector de ensino.

Em conclusão dir-se-á que embora seja iniludível um *crescendum* de autonomia e dignificação do E.P.C., este não mostrou ainda a sua verdadeira face.

*Sem longe nem distância* relativamente ao poder estatal que sempre o tem (sobre)determinado, todos os interessados no E.P.C. parecem aguardar a publicação de um novo estatuto que permita ao E.P.C. alterar a sua conotação como a face oculta do ensino estatal e evidenciar simultaneamente a sua legitimidade.

#### Notas

- (1) A evolução do sistema particular técnico, contrariamente à verificada no ensino liceal, é mais modesta. Como é referido em MEN (1967: 108 e 118), este facto é explicável por as entidades privadas não comportarem facilmente o elevado investimento e o funcionamento bastante oneroso que o ensino técnico exige, para além da população escolar cliente possuir menores recursos económicos.
- (2) Não havendo oficialização, o exame far-se-ia de acordo com o art. 463º do Estatuto Liceal, onde se previa a inclusão de um professor do E.P. devidamente habilitado e inscrito. O D.L. 41192, de 18-01-57, que na sua nota introdutória reconhecia a existência de inferioridade jurídica, moral e psicológica dos alunos do E.P., perante um júri praticamente estatal, permitiu a realização de exames nos colégios, dependendo tal autorização do número de alunos e da localização dos estabelecimentos de ensino, a exemplo do que vinha acontecendo, desde 1941, no ensino técnico particular. Esta regalia implicava, no entanto, o pagamento das deslocações do júri (nomeado pelo Ministro, sob proposta da D.G.). Contudo, os diplomas e certidões continuavam a ser passadas pela secretaria do liceu onde estava registada a frequência dos alunos. A portaria 17 149, de 04-05-50 permitiu então a realização de provas de exame nos estabelecimentos de E.P., aprovando as normas nos termos do decreto-lei anterior, estipulando ainda que as provas fossem apreciadas e classificadas conjuntamente com as dos liceus a cujas zonas pertencessem.
- (3) Em 1969, no ensino liceal, havia 43 escolas com 2 413 professores e 53 932 alunos no ensino oficial. No particular, havia 383 escolas com 4 020 professores e 75 507 alunos.
- (4) A situação económica dos colégios do E.P. foi agravada pela aplicação do novo imposto

- sobre os lucros (D.-L. 45 103) e ainda pelos encargos com a Previdência.
- (5) Embora pudessem ser criados outros cursos destinados a educação moral, física ou artística, bem como outros cursos não previstos nos planos oficiais.
- (6) Prevê-se neste projecto de estatutos a criação de estabelecimentos de Patronato em que o Estado colaboraria na direcção e funcionamento com os municípios, juntas de freguesia, paróquias, corporações públicas, empresas ou pessoas singulares.
- (7) Já o decreto nº 16 014, de 09-10-1928, relativo ao ensino primário particular, depois de referir as oscilações entre facilidades concedidas à abertura de cursos e as dificuldades por exigências burocráticas, sublinhou que a maioria das instalações das escolas particulares não teriam as condições necessárias para o ministrar deste ensino, pelo que o Estado deveria estar atento, exercendo sobre elas uma fiscalização directa, no intento de acompanhar o seu funcionamento, interessando-as assim na difusão do ensino popular.
- (8) Excepto o ensino abrangido pelo art. 6º do decreto 3 856, de 22-02-18, fundado por religiosos, que não teriam ingerência estatal na escolha dos manuais e habilitações dos docentes.
- (9) Repare-se que foi apenas o D.-L. 37 544, de 08-09-49 que reorganizou a inspecção do E.P. que viria a ser integrada na IGE, criada pelo D.-L. 32 241, de 05-09-42. O D.-L. 37 544 criou também a I.N.E.P. que fiscalizaria as escolas do E.P.
- (10) O despacho, SEAE, de 07-05-75, em relação àqueles estabelecimentos que funcionassem excepcionalmente pelo período de um ano, se não assegurassem, a curto prazo, o seu funcionamento, o M.E. diligenciaria pela sua substituição implantando um estabelecimento do ensino oficial desse mesmo grau.
- (11) Persiste a integração de pelo menos um professor do E.P. no júri, devidamente habilitado e inscrito. O recrutamento seria feito pelas escolas oficiais junto do E.P., mediante a exigência de apresentação do diploma (ver dec. 36 508 e despacho SEOP, de 06-04-76). Nas provas orais participariam professores do E.P. se o requeressem, em número igual aos do ensino oficial, cabendo, no entanto, a presidência a um destes últimos. Se os exames se efectuassem nas escolas do E.P. sem paralelismo pedagógico (depois de parecer favorável da D.C.E.B. e I.O.E.P.), os júris teriam constituição idêntica à dos que funcionassem nas escolas oficiais, sendo nomeados pelo Ministro, sob proposta da D.G..
- (12) Cf. *Actas do 3º Congresso do Ensino Particular e Cooperativo* (1986 e 1987).
- (13) Esta contagem do tempo de serviço particular para os que transitassem para o ensino oficial estava condicionada pela exigência do tempo ter sido prestado em escolas devidamente legalizadas e de os docentes se encontrarem legalizados à data da prestação de serviço.
- (14) Em 1979/80 foi autorizado o funcionamento em regime de paralelismo pedagógico em 419 escolas do ensino primário; 142 do ensino preparatório e 14 do ensino secundário. (Frise-se que o D. 47 587 previa já a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos do E.P.).
- (15) Este ponto foi desenvolvido em Carlos V. Estêvão (1989).

## REFERÊNCIAS

- Actas do 3º Congresso do Ensino Particular e Cooperativo* (1986; 1987). Ed. Contacto/AEEPP, 2 vol.
- C.R.S.E. (1988). *Projecto Global da Reforma*. Lisboa: CEP/ME, 435-491.
- Estêvão, Carlos V. (1989). "O Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo e o Poder do Estado", Braga (polícordado).
- Formosinho, J. (1989). "A Direcção das Escolas Portuguesas - Da Democracia Representativa Centralizada à Democracia Participativa Descentralizada" apresentada ao Congresso *A Educação, A Sociedade Democrática e a Europa*, Lisboa.
- Comes, Aldónio (1981). "Ensino Público, Particular e Cooperativo" em Silva, Manuela & Tamen, M. Isabel (coord.). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fund. C. Gulbenkian, pp. 77-95.
- Horkheimer, Max (1974). *Éclipse de la raison*. Paris: Payot.
- Lopes Medel Jesus (1973) *Meditación sobre la Reforma Educativa*. Madrid: Ed. Fragua.
- MEC (1981), *Pareceres, Comentários e Críticas sobre a Proposta de Lei de Bases do Sistema Educativo*. Lisboa.
- MEN (1967). *Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional*. Lisboa.
- MEN (1973). *A Reforma do Sistema Educativo*. Lisboa.
- Mónica, Filomena (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Stoer, Stephen (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa Livros Horizonte.

## PRIVATE AND COOPERATIVE SCHOOLS - The hidden face of state education -

**Abstract** - On the basis of an analysis of legal documents from the "New State" to the present day (1989), the author argues that Private and Cooperative Education was never an autonomous alternative to State Education.

## L'ENSEIGNEMENT PRIVE ET COOPERATIF - le côté caché de l'enseignement public -

**Résumé** - L'auteur prétend, surtout à partir de l'analyse de documents officiels, de l'Etat Nouveau jusqu'à l'actualité (1989), défendre que l'Enseignement Privé et Coopératif ne s'est jamais constitué en tant qu'alternative autonome à l'Enseignement Public.

## VALIDACION DE UNA ESCALA DE MOTIVACION DE LOGRO BASADA EN LAS TEORIAS DE EXPECTATIVA POR VALOR

**María-Antónia Manassero-Más**  
*Universidad de las Islas Baleares, España*

**Angel Vázquez-Alonso**  
*Servicio de Inspección de Educación, España*

**Resumen** - Se valida una escala de motivación de logro breve (12 ítems), basada en las teorías de expectativa-valor, con una muestra amplia de estudiantes de Bachillerato (16-19 años). Los resultados de fiabilidad son buenos y la validez predictiva respecto al rendimiento académico es superior a la de otros cuestionarios clásicos de motivación de logro. El análisis factorial revela la existencia de tres factores predominantes en la escala (Motivación inicial, Entusiasmo actual e Inhibidor objetivo), pero que no coinciden con los factores teóricos que permitieron definir otras tantas subescalas (Expectativas, Valor y Motivación general). La interpretación de los nuevos factores sugiere un concepto de motivación de logro más próximo a las propuestas de Raynor y Weiner, más dinámico, generado históricamente y fundado en las causas percibidas del logro, que la visión inmediatista y estática, ligada a expectativas y valores actuales, postulada por Atkinson.

La motivación es un constructo hipotético, inaccesible a la observación directa, introducido por Tolman (1925), cuya virtualidad reside en su potencia explicativa y predictiva de la conducta humana, y aunque no hay un acuerdo en su definición, existe unanimidad en la valoración de su importancia como factor desencadenante inicial de la conducta. Las corrientes actuales de la Psicología (cognitiva) se encaminan por la senda del estudio de las mediaciones cognitivas entre los estímulos y la respuesta; trasladado o aplicado este esquema al campo de la psicología educativa, la motivación sería la cognición mediadora entre los procesos de enseñanza/aprendizaje (estímulo) y el rendimiento del aprendizaje (respuesta).

Desde el punto de vista educativo, motivación y aprendizaje/rendimiento escolares están implicados mutuamente, pues, aunque el educador contempla la

motivación como un medio importante para promover el aprendizaje, no es menos cierto que las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en los primeros años, influyen de una manera significativa en el desarrollo de la motivación.

Otro constructo motivacional que ha jugado un papel importante en los estudios sobre motivación es el motivo de logro. El motivo de logro es un motivo que se aprende en la interacción educativa, principalmente, y es un factor adicional más en la motivación general, presente en el ámbito escolar y en el rendimiento escolar de los alumnos. Garrido (1986 - p. 138) define el motivo de logro así:

"El motivo de logro es una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que implican competición con una norma, con un estandar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros."

El motivo de logro implica pues la adquisición de una disposición a rendir o a esforzarse en una tarea para conseguir el éxito. Generalmente, la norma que da el criterio del éxito, o el fracaso, se transmite al niño por la cultura (padres, compañeros, profesores,...), por lo que se necesita un proceso de aprendizaje. El caso más universal de motivo de logro se da en la escuela, donde la norma de éxito y fracaso suele ser evidente y conocida, llevando, en ocasiones, aparejadas consecuencias extraescolares muy importantes para los sujetos, de manera que la situación escolar predispone a la adquisición de esta forma especial de motivación. Ruble (1980) sostiene que el comienzo de la escolarización marca el cambio más importante y universal respecto al motivo de logro.

Según Belloch y Báguna (1986), las raíces de este concepto de encuentran en Murray (1938) - denominado 'necesidad de logro' - que también propuso el Test de Aperción Temática (TAT) como instrumento (proyectivo) para su medida, pero la elaboración teórica más importante de la necesidad de logro y el TAT fue realizada por McClelland y sus colaboradores (McClelland, 1958, 1968; McClelland et alt., 1953).

Sin embargo, la formulación más precisa de la teoría clásica de la motivación de logro se debe a Atkinson (1964) que considera el motivo de logro como una disposición resultante del conflicto de las tendencias a conseguir el éxito y a evitar el fracaso. La formalización matemática del modelo describe cada una de estas tendencias como producto de las expectativas (del éxito y del fracaso) y el valor subjetivo (del éxito y del fracaso), así como una disposición general al logro característica de la personalidad (Atkinson & Feather, 1966). El motivo de éxito ha sido medido tradicionalmente por la puntuación del TAT (actualizado), y el motivo de evitación del fracaso mediante el cuestionario de ansiedad del test TAQ (Mandler & Sarason, 1952); la motivación de logro resultante se obtiene como diferencia entre ambas puntuaciones.

La teoría de Atkinson original ha tenido dos adiciones posteriores importantes: la persistencia motivacional (Atkinson & Catwright, 1964; Weiner, 1965) y la orientación hacia metas futuras (Raynor, 1969). Por otro lado, numerosos datos apuntan también a una relación entre la motivación de logro y la causalidad autopercibida de los resultados de logro; Weiner (1978, 1985) ha articulado estos

elementos en una teoría de la motivación de logro basada en las atribuciones causales realizadas por los sujetos: las atribuciones causales determinan las expectativas y el valor del logro, que condicionan la conducta final futura.

Una revisión más amplia de la motivación de logro es abordada en otro lugar (Vázquez, 1989), que no se prolongará aquí, puesto que el interés de este estudio se centra en las medidas del motivo de logro, cuya historia ha estado dominada por el TAT y TAQ empleados por Atkinson y sus colaboradores. El principal inconveniente del TAT es su carácter proyectivo, pero su empleo casi exclusivo durante muchos años lo convierten en referencia fundamental; por otro lado, el TAQ puede tener graves inconvenientes en muestras españolas según McClelland (citado por Cantón, 1988).

Cantón (1988) ha comparado diversos instrumentos de medida de motivo de logro, por su capacidad predictiva de los resultados escolares en una muestra de 210 alumnos de 17 años (tercer curso de bachillerato), eliminando la influencia de la inteligencia general y aptitudes. Los cuestionarios contrastados fueron dos parejas midiendo diferencialmente motivo de éxito (TAT frente a PMT - Hermans, 1970 -) y motivo de fracaso (subescala de ansiedad debilitante - DAS - de Alpert & Haber, 1960), y otros dos cuestionarios de medida de motivación de logro resultante (cuestionario RAM de Mehrabian, - 1969 - y la escala de Ray-Lynn - 1980). La puntuación combinada de PMT-DAS ofrece las mejores correlaciones con las calificaciones escolares, pero no parece el criterio estadístico más plausible para una clucidación definitiva entre ellos. Los resultados del trabajo de Cantón, realizado en paralelo con este, se tomarán como referencia fundamental para contrastar los resultados obtenidos, ya que las muestras son comparables, aunque la muestra ofrecida aquí es más heterogénea (y por ello más representativa), ya que corresponde a cuatro centros escolares diferentes y a tres cursos diferentes de bachillerato (alumnos de 16, 17 y 18 años).

El problema que se plantea en este estudio es validar, fiabilizar y contrastar empíricamente la existencia de los factores de expectativas, valores y motivación general, (basados en el modelo de Atkinson) en un cuestionario construido para medir motivación de logro resultante en contextos educacionales. Por construcción, los ítems del cuestionario están asignados a cada una de las tres dimensiones siguientes: Expectativas, Valor y Motivación General; se trata de verificar que esta misma estructura teórica es refrendada mediante el análisis de los datos empíricos obtenidos de la aplicación del cuestionario. Para ello, las puntuaciones individuales de los ítems del cuestionario se someten a un análisis factorial exploratorio, analizando la estructura factorial resultante para refrendar la estructura teórica postulada, por construcción, en los ítems.

La motivación de logro se ha medido con un cuestionario formado por 12 ítems de diferencial semántico, que se codifican directamente, con el número dado como respuesta por el alumno en la escala bipolar de cada ítem (rango de 1 a 9). Del cuestionario de motivación se han construido cuatro variables secundarias que denominaremos MOTIVACIÓN GENERAL DE LOGRO (MOTV), EXPECTATIVA DE LOGRO (EXPT), VALOR DEL LOGRO (VALR) y TOTAL, cuyas definiciones son las siguientes:

1) Motivación General: suma de las tasaciones realizadas por el alumno en los

- ítems 8, 9, 13 y 14.  
 2) Expectativa: suma de las tasaciones realizadas por el alumno en los ítems 4, 5, 6 y 7.  
 3) Valor del logro: suma de las tasaciones realizadas por el alumno en los ítems 3, 10, 11 y 12.  
 Puesto que las tasaciones de cada ítem tienen un rango comprendido entre 1 y 9, el rango de estas tres variables secundarias está comprendido entre 4 y 36.  
 4) Total: suma de las tasaciones en los 12 ítems que forman el cuestionario de motivación.

## MÉTODO

### Muestra

La muestra de sujetos inicial fue 427 alumnos de cuatro Institutos de Bachillerato de la isla de Mallorca. Por razones de facilidad en el acceso y trabajo se delimitó la muestra al ámbito geográfico de la isla de Mallorca y a los centros de titularidad pública. Dentro de este ámbito, se ha realizado una selección estratificada, entre cuatro grupos de centros y de los grupos de alumnos. Se ha elegido al azar un instituto de cada categoría, para controlar los posibles sesgos originados por una descompensada procedencia de los alumnos empleados. Dentro de cada uno de los cuatro institutos seleccionados se ha elegido al azar un grupo de alumnos de cada uno de los cursos segundo, tercero y COU. No se ha seleccionado ningún grupo de primero, porque estos alumnos, el curso anterior, no estudiaban Bachillerato. De los alumnos que inicialmente integraban la muestra seleccionada (427) hubo una mortalidad experimental de 11, por diversos motivos (bajas, defectuosa cumplimentación del cuestionario o ausencia de datos imprescindibles), de manera que la muestra definitivamente válida quedó constituida por 415 alumnos, cuya distribución es la que indica la Tabla 1.

TABLA 1  
 Distribución de la muestra según el sexo, cursos y centros

INSTITUTO	SEGUNDO	TERCERO	C.O.U.	HOMBRES	MUJERES	Total
1	29	36	34	49	50	99
2	22	39	41	47	55	102
3	26	31	44	50	51	101
4	27	47	39	36	77	113
Total	104	153	158	182(44%)	233(56%)	415

Aunque la selección de la muestra fue realizada al azar, la proporción de hombres y mujeres integrantes de la muestra final refleja aproximadamente la proporción de hombres y mujeres que cursan el B.U.P. en la población global (nacional). Los participantes en este estudio han sido tratados de acuerdo con los principios éticos internacionales para la investigación científica.

### Instrumento

El cuestionario confeccionado para recoger los datos de campo, y que denominaremos Cuestionario M.E.V.A (Motivación, Expectativa y Valor), está incluido en el Apéndice. En la portada se ofrecen unas instrucciones para los estudiantes sobre la forma de responder a las cuestiones que emplean escalas de tasación e información sobre el objetivo del cuestionario. A continuación, solicita datos personales del estudiante y centro donde cursa los estudios, así como el rendimiento cualitativo obtenido (ítem 1) el curso anterior y el rendimiento cualitativo esperado (ítem 2) en el curso actual. Después siguen los doce ítems (3 a 14) que tratan de evaluar la motivación general, la expectativas y el valor del logro. La respuesta a cada ítem se da sobre una escala de diferencial semántico entre dos extremos que corresponden a los valores 1 y 9. El esquema y la idea de este cuestionario está tomada de la propuesta de Feather y Davenport (1982) en su tratamiento del sentimiento depresivo asociado con el desempleo, relacionando motivación, atribución causal y sentimientos depresivos. Del cuestionario que proponen ambos autores se han tomado los ítems relativos a Expectativas de éxito, Valor del trabajo y Motivación para trabajar, retraduciéndolos y adaptándolos a la situación de logro escolar.

La Expectativa de éxito se mide a través de 4 ítems que operacionalizan la expectativa como esperanza, justicia, confianza y probabilidad subjetiva de logro; el Valor del logro se operacionaliza mediante los conceptos de satisfacción, importancia e interés por las notas y satisfacción en el estudio; la Motivación de logro se ha traducido por una valoración global de la incidencia en el logro de las causas más frecuentes de atribución de resultados informadas por la teoría de la atribución causal, (Weiner & Kukla, 1970; Weiner, 1985) tales como la capacidad, el esfuerzo, el interés y la dificultad de la tarea.

### Procedimiento

El procedimiento empleado para la administración del cuestionario a los alumnos fue estandarizado: el administrador entraba en el aula del grupo de alumnos seleccionado, distribuyendo para cada alumno un ejemplar del cuestionario, leyendo las instrucciones contenidas en la portada del cuestionario y aclarando las dudas. La administración del cuestionario se realizó en el mes de enero, tres meses después de comenzado el curso, para que así, los alumnos más novedos hubieran tenido tiempo de contrastar su experiencia y resultados del curso anterior con la experiencia y algún resultado parcial del curso actual, con el fin de obtener valoraciones más atinadas y contrastadas. Al final de curso se recogieron las calificaciones finales en las asignaturas troncales del currículo para validar predictivamente la escala respecto al rendimiento académico.

## Resultados

Los parámetros estadísticos fundamentales de los resultados de las respuestas a los ítems y variables de motivación de logro están descritos en la Tabla 2.

La mayoría de las medias de los ítems están situadas en torno a la puntuación 6 de la escala, destacando netamente, por encima de ésta, la puntuación media de los ítems 10 (importancia personal de las notas), 12 (interés por las notas) y 14 (ganancias de obtener buenas notas), siendo ligeramente inferiores los ítems 3 (grado de satisfacción por las notas obtenidas) y 4 (notas peores de lo esperado). Este promedio global, en la muestra de sujetos, parece que sugiere, por un lado, la existencia de un estado de inconformismo con las calificaciones recibidas en el pasado, debido a una cierta quebra de las expectativas y a una ligera insatisfacción, y por otro lado, evidencia una disposición general hacia el logro, basada en la estimación de las calificaciones como algo importante, que interesan mucho a los alumnos, y sobre las que se manifiestan buenas expectativas y deseos de logro. Las subescalas definidas muestran puntuaciones similares, y relativamente elevadas en Valor y Motivación, siendo mucho más bajas en Expectativas.

La fiabilidad de la escala global (12 ítems) es buena ( $\alpha = .7579$ ), sobre todo si se tiene en cuenta el número relativamente pequeño de ítems que la forman, respecto a lo que suele ser usual, (equivaldría a un  $\alpha = .8623$  para 24 ítems, por ejemplo); asimismo, las subescalas consideradas obtienen valores buenos, y similares, de la fiabilidad (aunque sólo con 4 ítems cada una), siendo la subescala de Expectativas la más fiable ( $\alpha = .5890$ , equivalente a  $\alpha = .8124$  para 12 ítems).

La Tabla 3 contiene las correlaciones entre estas tres variables, y algunas variables de rendimiento académico posterior (media de calificaciones, rendimiento cualitativo, Matemáticas, Geografía-Historia, Física-Química y Ciencias Naturales), todas ellas significativas ( $p < .001$ ). Estas correlaciones elevadas y significativas sugieren una buena validez predictiva de la escala, mejor que algunas medidas recientes de otras escalas clásicas de motivación de logro (Cantón, 1988), comparando estos mismos parámetros.

Las teorías de la 'expectativa x valor' postulan la dependencia del constructo motivación de logro respecto del valor y de las expectativas. Las variables que realizan la definición operacional de estos constructos, en este estudio, muestran altas correlaciones entre Motivación y Valor, y menor con Expectativas, si bien Valor y Expectativas correlacionan, al mismo tiempo, significativamente, lo que equivale a la existencia de un elevado grado de dependencia entre ambas. En todo caso, por ser significativas las correlaciones encontradas, y al mismo tiempo, observarse diferencias apreciables entre las variables, puede pensarse en un papel diferente de cada una de ellas. Para elucidar y profundizar en el conocimiento de la estructura interna del cuestionario y las diferencias entre los factores teóricos, así como contrastar la estructura teórica prevista para el cuestionario, parece útil realizar un análisis factorial de las puntuaciones de la escala.

**TABLA 2**  
Estadística de las variables de motivación de logro y fiabilidad de la escala y subescalas teóricas.

ESTADÍSTICA DE LOS ÍTEMES DE LA ESCALA DE MOTIVACIÓN				
	Mean	Std Dev	Cases	Label
ITEM3	4.92548	2.30802	415	CONFORMIDAD NOTAS
ITEM4	4.73558	1.69259	415	EXPECTATIVAS AUTOOCUM
ITEM5	5.53606	2.02720	415	JUSTICIA
ITEM6	5.33654	1.90932	415	CONFIANZA
ITEM7	6.28365	1.85012	415	PROBABILIDAD
ITEM8	6.08654	1.42681	415	FACIL-DIFÍCULTAD TAREA
ITEM9	5.97596	1.30593	415	CAPACIDAD
ITEM10	7.34135	1.71002	415	IMPORTANCIA NOTAS
ITEM11	5.83413	2.04029	415	SATISFACCION ESTUDIO
ITEM12	7.96394	1.24809	415	INTERES NOTAS
ITEM13	6.18510	1.84374	415	ESFUERZO
ITEM14	7.75240	1.56582	415	GANAS NOTAS

	EXPECTATIVAS	VALOR	MOTIVACION	TOTAL (EXP+VAL+MOT)
Mean	21.882	26.067	26.005	73.954
Std Dev	5.019	4.890	3.948	11.100
Variance	25.187	23.913	15.585	123.208
Std Err	.246	.240	.194	.545
Median	22.000	27.000	27.000	74.000
Mode	19.000	24.000	28.000	76.000
Kurtosis	-.099	-.085	.931	-.353
S E Kurt	.239	.239	.239	.239
Skewness	.151	-.419	-.774	-.113
S E Skew	.120	.120	.120	.120
Range	27.000	26.000	26.000	59.000
Minimum	9.000	10.000	8.000	43.000
Maximum	36.000	36.000	34.000	102.000
Sum	9081.000	10818.000	10792.000	30691.000

FIABILIDAD				
Alfa	Cronbach	Alfa	corregida	
	.5890	.5308	.5129	.7579
(12 ítems)(*)	.8124	.7724	.7596 (24 ít.)	.8624

(\*) Fórmula de Spearman-Brown.

**TABLA 3**  
Coeficientes de correlación de las variables de motivación de logro independientes entre sí y con las variables de rendimiento académico.

	EXPECTATIVAS	VALOR	MOTIVACION	TOTAL
EXPECTATIVAS	.4826**		.3560**	
VALOR			.5369**	
GEOG-HISTORIA	.4787**	.4875**	.4323**	.5934**
FISICA-QUIMICA	.4125**	.3991**	.3916**	.5017**
MATEMATICAS	.4440**	.4372**	.3996**	.5355**
CIENCIAS NAT.	.4193**	.4796**	.3966**	.5366**
RTO.CUALITATIVO	.4070**	.4472**	.4235**	.5317**
RTO. MEDIO	.4754**	.4857**	.4578**	.5917**

2-tailed signif: \* -.01; \*\* -.001

La Tabla 4 contiene la estimación de factores iniciales por el método de componentes principales. Mediante el criterio habitual de autovalor mayor que 1, (ya que factores con autovalores inferiores a la unidad no mejoran la descripción provista por una variable individual), los resultados sugieren un modelo de 3 factores que explicaría el 56.4% de la varianza total. Puesto que el método de componentes principales mantiene la ortogonalidad de los factores extraídos, las cargas de la Tabla anterior representan, también, los coeficientes de correlación standard entre las variables y los factores.

Los factores extraídos por este método no coinciden con los factores teóricos postulados, pero tampoco permiten una interpretación satisfactoria, por lo que se intentó una rotación ortogonal (método Varimax) y otra oblicua (método Oblimin), con vistas a facilitar la interpretabilidad de los factores obtenidos, y cuyos resultados son coincidentes. La mitad inferior de la tabla recoge la matriz de cargas de los factores rotados obtenidos por el método Varimax, que como es conocido, tiene la ventaja respecto al método Oblimin, de preservar la ortogonalidad de los factores, por lo que se ha preferido esta.

El análisis factorial exploratorio de los ítems de la escala total de motivación (ítems 3 a 14) permitirá conocer su estructura factorial empírica, y servir de contraste empírico respecto a la definición operacional de los factores clásicos teóricos considerados (motivación, expectativas, valor) como componentes de la subescala.

El factor 1 está integrado por los ítems que valoran las ganas, la importancia, el interés y el esfuerzo por el logro; el factor 2 contiene los ítems que tasan la probabilidad, confianza y satisfacción por el logro, y la capacidad personal y dificultad de la tarea; el factor 3 contiene los ítems referidos a la conformidad,

justicia y adaptación a la expectativa del logro pasado. Esta solución, obviamente, no

**TABLA 4**  
Matriz de cargas del modelo de 3 factores en el análisis de componentes principales (PC) para la escala de motivación.

	Initial Statistics			FACTOR ANALYSIS			
	Eigenval	%Var	Cum%	Factor Loads			
				FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3	
1	3.47623	29.0	29.0	ITEM11 SATISFACCIO	.68803	.08696	-.07085
2	1.76506	14.7	43.7	ITEM 7 PROBABILID	.66884	-.38064	-.31532
3	1.52799	12.7	56.4	ITEM10 IMPORTANCIA	.66662	.39602	-.15315
4	.98484	8.2	64.6	ITEM14 GANAS	.65304	.48145	-.09038
5	.80961	6.7	71.4	ITEM 6 CONFIANZA	.63389	-.31694	-.40952
6	.70102	5.8	77.2	ITEM13 ESFUERZO	.60115	.41654	.03065
7	.63990	5.3	82.5	ITEM 5 JUSTICIA	.44418	-.40780	.37096
8	.60076	5.0	87.5	ITEM 8 TAREA F/D	.08946	.54670	.39972
9	.49092	4.1	91.6	ITEM 9 CAPACIDAD	.50782	-.53258	.03259
10	.38349	3.2	94.8	ITEM12 INTERES	.39467	.42399	-.18561
11	.32618	2.7	97.6	ITEM 3 CONFORMIDAD	.44003	-.09229	.72044
12	.29398	2.4	100.0	ITEM 4 EXPEC.AUTOC	.32997	-.11370	.60938

		FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Rotated Factor Matrix (VARIMAX):				
ITEM14	GANAS	.80458	.11223	.08050
ITEM10	IMPORTANCIA	.76176	.20493	.04894
ITEM13	ESFUERZO	.70573	.07103	.18092
ITEM12	INTERES	.59942	.03678	-.09654
ITEM 7	PROBABILIDA	.2320	.79507	.07515
ITEM 6	CONFIANZA	.26667	.77300	-.03652
ITEM 9	CAPACIDAD	-.03550	.64638	.35144
ITEM11	SATISFACCIO	.42054	.50347	.23587
ITEM 8	TAREA F/D	.39545	-.48614	.27193
ITEM 3	CONFORMIDAD	.13577	.00977	.83824
ITEM 4	EXPEC.AUTOC	.06042	.00658	.69961
ITEM 5	JUSTICIA	-.03753	.37615	.59859

Analysis 1 - Kaiser Normalization. Varimax converged in 5 iterations.

respecto a uno u otro. El factor Motivación Inicial presenta elevadas correlaciones, y mucho mayores que el Entusiasmo Inicial, con el rendimiento anterior, en tanto que las correlaciones de ambos factores son muy similares respecto a las calificaciones posteriores. En consecuencia, se interpreta que la Motivación Inicial viene determinada por los resultados previos de logro (rendimiento académico anterior), en

**TABLA 6**  
Correlaciones de los factores empíricos de motivación (Motivación Inicial, Entusiasmo actual e Inhibidor objetivo de logro) con las variables de rendimiento académico final, anterior y posterior a la administración del cuestionario.

	Cases	MOTI-INIC	ENT-ACTUAL	INHIBIDOR
VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADEMICO ANTERIOR				
INGLES	264	.5253**	.3747**	.0374
FILOSOFIA	163	.5914**	.2589**	-.0645
GEO-HISTORIA	391	.5558**	.2324**	.0813
MATEMATICAS	415	.5788**	.2650**	.0807
FISYQUIMICA	309	.5439**	.2558**	.0288
CIENCIAS-NAT	248	.5015**	.2926**	.1311
RDT-CUALIT	415	.6416**	.2884**	.0083
RDT-MEDIO	415	.6686**	.3330**	.0700
RDT-ESPERADO	415	.2660**	.5034**	.2344**
VARIABLES DE RENDIMIENTO ACADEMICO POSTERIOR				
LENGUA-ESPAÑ	292	.4114**	.3682**	.0666
LENGUA-CATAL	407	.3628**	.3960**	.0928
LATIN	122	.2817*	.5329**	.2079
FILOSOFIA	280	.3632**	.4504**	.0118
IDIOMA-EXTR	415	.3633**	.3826**	.1430*
GEO-HISTORIA	268	.4014**	.5241**	.2484**
FIS-QUIMICA	397	.3706**	.4213**	.1368*
MATEMATICAS	415	.4186**	.4276**	.1954**
CIENCIAS NAT	282	.4600**	.4145**	.0894
QUIMICA	80	.4569**	.4536**	.0117
RDT-CUALIT	415	.4130**	.4254**	.1244
RDT-MEDIO	415	.4481**	.4887**	.1479*

2-tailed Signif: \* - .01 \*\* - .001

tanto que este factor y el Entusiasmo Actual están semejantemente correlacionados con el rendimiento posterior; el factor Inhibidor Objetivo no correlaciona significativamente con el rendimiento. Es curioso observar que las correlaciones de la variable Rendimiento Cualitativo Esperado son mucho más fuertes con el factor Entusiasmo Actual lo cual apunta la interpretación, muy razonable, que las expectativas del alumno vienen configuradas más por el estado motivacional actual que por los otros dos factores.

**TABLA 7**

Resumen de los análisis de regresión múltiple para las variables de rendimiento posterior, empleando como predictores algunas variables de Rendimiento anterior (medio, cualitativo esperado y cuatro asignaturas) y los tres factores de motivación (teóricos - mitad superior de la tabla- y empíricos -mitad inferior de la tabla).

Variables Dependientes	R	R-square	Error Standard	PREDICTORES
RDT-MEDIO	.79639	.63424	11.90	RTANT RCESP EXPT MOTV
RDT-CUALIT	.76492	.58510	1.88	RTANT RCESP MOTV
LESPAÑOLA	.68567	.47014	17.43	RTANT RCESP MOTV
LCATALAN	.66486	.44204	16.10	RTANT RCESP EXPT
FILOSOFIA	.70498	.49700	14.97	RTANT RCESP MOTV MATEM
GEOHISTORIA	.73691	.54303	15.41	RCESP LE/FL VALR EXPT
FISYQUIMICA	.72396	.52412	16.70	RTANT RCESP FQ/CN
MATEMATICAS	.75940	.57669	15.66	MATEM RCESP FQ/CN EXPT
CIENCIAS NA	.68178	.46482	16.16	RTANT RCESP CA/GH VALR
QUIMICA	.78475	.56988	17.65	RTANT RCESP EXPT
RDT-MEDIO	.79578	.63327	11.90	RTANT RCESP ENACT
RDT-CUALIT	.76470	.58477	1.88	RTANT RCESP ENACT
LESPAÑOLA	.67581	.45672	17.62	RTANT RCESP
LCATALANA	.66645	.44416	16.07	RTANT RCESP ENACT
IDIOMA	.63619	.40473	16.74	RCESP RTANT ENACT
FILOSOFIA	.70954	.50345	14.90	RTANT RCESP ENACT INHIB MATEM
GEOHISTORIA	.75368	.56803	15.01	RCESP LE/FL ENACT MATEM INHIB
FISYQUIMICA	.73282	.53703	16.52	RTANT RCESP FQ/CN ENACT MATEM
MATEMATICAS	.76034	.57812	15.64	MATEM RCESP FQ/CN ENACT
CIENCIAS NA	.68551	.46992	16.08	RTANT RCESP CA/GH ENACT
QUIMICA	.73010	.53305	18.25	RTANT RCESP

Se ha contrastado la potencia predictiva de los factores teóricos y los factores empíricos realizando un análisis de regresión múltiple empleando las variables de rendimiento académico posterior (medio, cualitativo y asignaturas) como variables dependientes, y como predictores, un conjunto de variables de rendimiento académico anterior (medio, cualitativo y cuatro asignaturas) y los factores motivacionales, separadamente, primero los teóricos y después los empíricos.

Los resultados están resumidos en la tabla 7, en la mitad superior para los factores teóricos y en la mitad inferior para los factores empíricos; para cada variable dependiente se indica el coeficiente de correlación múltiple ( $R$ ), el coeficiente de determinación ( $R^2$ ), el error standard y los predictores seleccionados por el método stepwise, por orden de entrada en la ecuación (mayor a menor potencia predictiva). Los coeficientes obtenidos con ambos tipos de factores motivacionales, teóricos y empíricos, son similares, pero los factores empíricos tienen más definida su importancia predictiva: el predictor más importante es el factor Entusiasmo actual de logro (ENACT) que aparece en la mayoría de las ecuaciones, y menos el factor Inhibidor objetivo (INHIB), no apareciendo el factor Motivación inicial. Por el contrario, los tres factores teóricos aparecen de una manera más aleatoria, sin que pueda definirse una sistemática que permita una diferenciación entre ellos.

En resumen, la ortogonalidad de los factores empíricos, la mejor fiabilidad de las subescalas de los factores empíricos y el papel más definido de cada uno de ellos en relación con el rendimiento académico (anterior y posterior) los hace más idóneos para representar la motivación de logro medida por el cuestionario. Una ampliación del factor Inhibidor, incluyendo más items, podría mejorar los resultados de este factor, ya que al estar sólo formado por 2 items y ser la longitud del test una condición importante para su fiabilidad sería plausible un incremento de la misma; por otro lado, al estar formado este factor por las causas de logro, y estar estas bien referenciadas en la investigación sobre atribución causal, parece también plausible completarlo con otras causas no incluidas ahora.

## Discusión

La motivación de logro se ha medido con una escala de diferencial semántico enmarcada en las teorías de la 'expectativa x valor', siguiendo las sugerencias y pautas de otra, elaborada por Feather & Davenport (1982), para el contexto de desempleo. Los valores de la fiabilidad de la escala global y las subescalas son buenos, tanto más valiosos por la brevedad de la escala y la buena validez predictiva del rendimiento académico que presentan. Comparando esta validez predictiva con los resultados de Cantón (1988) para varias escalas clásicas, con el mismo tipo de sujetos empleados en este estudio, y el rendimiento medio de Bachillerato, aquí se han obtenido valores de la correlación ligeramente superiores, cuya significación ha de valorarse más optimistamente todavía, si se tiene en cuenta que el tamaño de nuestra muestra es el doble de la muestra empleada en aquél.

La estructura teórica del subcuestionario de motivación, no se ve confirmada, en situaciones de logro académico, por la estructura que se deduce del análisis factorial

de los resultados empíricos. En lugar de las componentes postuladas teóricamente de Valor, Expectativas y Motivación general para el logro académico, aparecen otros tres factores que se han interpretado como Motivación inicial, Entusiasmo actual e Inhibidor objetivo, cuya correspondencia con los ítems individuales de la subescala ya ha sido señalada anteriormente; los dos últimos recuerdan los factores clásicos postulados por Atkinson (1964) -tendencia al éxito, evitación del fracaso-, y el primer factor (motivación inicial de logro), subraya un aspecto dinámico de la motivación que el propio Atkinson y las teorías de la expectativa x valor no han favorecido, y por tanto, puede representar un avance dentro de las teorías motivacionales. La Motivación inicial sería una forma sintética de recoger las experiencias y resultados anteriores de logro que influyen y condicionan el estado motivacional actual de los sujetos.

Consecuente con esta interpretación, la motivación se configuraría como el producto dinámico de una secuencia histórica de acontecimientos de logro, suministrando un soporte empírico a la idea de 'motivación a largo plazo sobre metas futuras' postulada por Raynor (1969) para mejorar la teoría de Atkinson. Según esta interpretación, las experiencias de logro de cada sujeto conforman un estado motivacional, en cada momento, que es el resultado de la percepción de todas las experiencias anteriores, por un lado, (se ha denominado Motivación inicial de logro); por otro, las circunstancias particulares del contexto actual contribuyen a conformar el estado motivacional propio del momento presente, en dos dimensiones denominadas Entusiasmo actual de logro e Inhibidor de logro. El primero resume las valoraciones relativas a la tendencia actual de logro mostrada por el alumno; el segundo, se refiere a dos determinantes objetivos del logro como son la dificultad de la tarea y la capacidad del sujeto, relacionadas en sentido inverso (negativo) con el logro.

En esta perspectiva dinámica e histórica del concepto de motivación, este se aproxima a otro mediador cognitivo como el autoconcepto, ligado a las teorías del self y la introspección, pero cuyos resultados empíricos en relación con el rendimiento académico, han sido muy conflictivos tanto desde el punto de vista metodológico como operativo (Gimeno, 1976; Rodríguez, 1982; Garanto, Mateo & Rodríguez, 1985; Newman, 1984; Marsh, 1984; Rogers, 1987).

Este enfoque de la motivación como resultado de un proceso histórico, subraya un aspecto de ruptura de la interpretación clásica de las teorías motivacionales de Expectativa x Valor, que ya ha sido insinuada desde la perspectiva attributional de la motivación sostenida por Weiner (1985, p.564) cuando describe su teoría attributional de la motivación y emoción como '... una secuencia histórica o temporal' en contraste con otros desarrollos de Expectativa x Valor que conciben la motivación como un 'problema ahistórico' (Atkinson, 1964). La versión estática de la interpretación clásica sería sustituida por una visión historicista de la motivación, más dinámica y dialéctica, anclada en la experiencia global de éxitos y fracasos de los alumnos, y sus correspondientes atribuciones causales. Todo ello, junto con las emociones experimentadas en el proceso, configuraría la motivación como un estado complejo, fruto de ese conjunto de experiencias de logro académico.

Los resultados obtenidos en este estudio, con un cuestionario construido según una estructura teórica previa de expectativa-valor que no resulta confirmada por el

análisis factorial, parece apuntar en la dirección de una perspectiva histórica de la motivación, modulada en cada momento concreto por factores estimuladores e inhibidores. Desde la perspectiva metodológica este cambio de interpretación para la motivación, concebida como un estado complejo susceptible de sufrir cambios inducidos por la propia experiencia continua del sujeto, plantea nuevas exigencias metodológicas en su medida. Tal vez debería adaptarse el cuestionario a emplear al modelo conceptual de los procesos de cambio propuesto por López Feal (1987). La consecuencia más evidente pasaría por un giro en el tipo de diseño asociado a las mediciones de la motivación, cambiando los modelos de escalas multifactoriales, por el empleo de instrumentos de medición de la motivación como cambio de estado (tests de criterio y/o tests adaptativos), integrados con el modelo LISREL de análisis factorial confirmatorio.

Por otro lado, el avance en los estudios de atribución causal impulsada por Weiner y sus colaboradores (o.c. Weiner, 1985) y otros, permitiendo disponer de un inventario cada vez más atinado de las causas más comunes en la explicación de los resultados del logro, así como la clasificación de las causas singulares en una estructura metateórica, denominada dimensiones causales, que permite una comparación entre diferentes áreas (Vázquez, 1989), pueden ser elementos fundamentales para un replanteamiento de la escala de motivación analizada, al menos en lo que se refiere a un diseño más completo o exhaustivo del factor Inhibidor del logro.

En resumen, el análisis de los resultados de la escala de motivación de logro no confirma la existencia de los factores teóricos, postulados por construcción desde una perspectiva de las teorías de expectativa x valor. Pero los nuevos factores empíricos deducidos, no solamente mejoran la validez y fiabilidad en relación con los factores teóricos, y con otras escalas validadas en un contexto similar, sino que además parecen aportar apoyos a la idea de la motivación de logro como un estado cognitivo dependiente de la historia motivacional anterior del sujeto, y no sólo de la situación actual.

## REFERENCIAS

- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety in Academic Achievement Situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61, 207-215.
- Atkinson, J.W. & Catwright, D. (1964). Some neglected variables in contemporary conceptions of decision and performance. *Psychological Reports*, 14, 575-590.
- Atkinson, J.W. & Feather, N.T. (dirs.) (1966). *A Theory of Achievement Motivation*. New York: Wiley.
- Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to Motivation*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Belloch, A. & Bágueda, M.J. (1986). *Dimensiones cognitivas, actitudinales y sociales de la personalidad*. Valencia: Promolibro.
- Cantón, J. (1988). Sobre la validez predictiva de algunas medidas alternativas de motivación

- de logro en adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42, 109-118.
- Feather, N.T. & Davenport, P.R. (1982). Desempleo y sentimiento depresivo: un análisis motivacional y atributivo. *Estudios de Psicología*, 12, 63-81. (Reimpresión en castellano del original inglés en *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 422-436, 1981).
- Feather, N.T. (1961). The relationship of persistence at a task to expectation of success and achievement-related motives. *Journal of Abnormal Psychology*, 63, 552-561.
- Garanto, J., Mateo, J., & Rodríguez, S. (1985). Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico. *Revista de Educación*, 277, 127-169.
- Garrido Gutiérrez, I. (1986). La motivación escolar: determinantes sociológicos y psicológicos del rendimiento. En J. Mayor (ed.): *Sociología y Psicología de la Educación*, Madrid: Anaya, 122-151.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: Servicio de Publicaciones MEC.
- Hermans, H.J.M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54, 353-363.
- López Feal, R. (1987). Evaluación de patrones de aprendizaje como cambio. *Estudios de Psicología*, 29-30, 195-209.
- Mandler, G. & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166-173.
- Marsh, H.W. (1984). Relations Among Dimensions of Self-Attribution, Dimensions of Self-Concept, and Academic Achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1291-1309.
- McClelland, D.C. (1958). Methods of measuring human motivation. En J.W. Atkinson (ed.), *Motives in fantasy, action, and society*, Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- McClelland, D.C. (1968). *La sociedad ambiciosa*. Madrid: Guadarrama. (Traducción de *The achieving society*. Princeton: Van Nostrand, 1961).
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.W. & Lowell, E.L. (1953). *The Achievement Motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Mehrabian, A. (1969). Measures of achieving tendency. *Educational and Psychological Measurement*, 28, 493-502.
- Murray, H.A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- Newman, R.S. (1984). Achievement and self-evaluation in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Ray, J.J. (1980). The comparative validity of Likert projective and force-choice indices of achievement motivation. *The Journal of Social Psychology*, 111, 63-72.
- Raynor, J.O. (1969). The functional significance of future goals. Paper presented at Symposium "A Theory of Achievement Motivation: Problems and New Developments" in the annual meeting of A.P.A. Washington, D.C. September, 1967.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-tau.
- Rogers, C. (1987). *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: M.E.C. Servicio de Publicaciones y Visor Libros.
- Ruble, D.N. (1980). A developmental perspective on theories of achievement motivation. En L.J. Fyans (ed.), *Achievement motivation*, New York: Plenum Press, 225-245. (Traducción en castellano en Infancia y Aprendizaje, 1984, 26, 15-30).
- Tolman, E.C. (1925). Purpose and cognition: The determinants of animal learning. *Psychological Review*, 32, 285-297.
- Vázquez Alonso, A. (1989). *Rendimiento en Bachillerato: Aptitudes y atribución causal. Análisis del rendimiento objetivo en Física y Química*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de las Islas Baleares.

- Weiner, B. & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. (1965). The effects of unsatisfied achievement motivation on persistence and subsequent performance. *Journal of Personality*, 33, 428-442.
- Weiner, B. (1978). Achievement strivings. En H. London & J.E. Exner (eds.), *Dimensions of Personality*, New York: Wiley & Sons.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation an Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.

### VALIDATION D'UNE ECHELLE DE MOTIVATION DE L'ERREUR SUR LA BASE DES THEORIES D'EXPECTATIVE PAR VALEUR

**Résumé** - Une briève échelle de motivation de réussite (12 items) est validée par un grand échantillon d'élèves de l'enseignement secondaire (16-19 ans). L'échelle se fonde sur les théories d'expectative-valeur et est formée par trois sous-échelles (Expectatives, Valeurs, Motivation). Les résultats de fiabilité pour l'échelle et les sous-échelles sont bons, et la validité prédictive du rendement académique est supérieure à d'autres questionnaires classiques de motivation de réussite. Les analyses factorielles montrent l'existence de trois facteurs dominants sur l'échelle (Motivation Initiale, Enthousiasme Actuel et Inhibiteur Objectif), différents des trois facteurs théoriques (Expectatives, Valeurs, Motivation). L'interprétation des nouveaux facteurs suggère un concept de motivation de réussite, proche des propositions de Weiner et Raynor, plus dynamique, géré au sein de l'histoire personnelle, et fondé sur les causes perçues des résultats, que la vision immédiatiste et statique, liée aux expectatives et aux valeurs actuelles, postulée par Atkinson.

### VALIDATION OF A SCALE ON MOTIVATION FOR FAILURE BASED UPON VALUE EXPECTATION THEORIES

**Abstract** - A brief achievement motive scale (12 items) is validated with a sample of High School students (16 to 19 years old). The scale, based in expectancy-value theories of motivation, is constituted by three postulated theoretic subscales (Expectancies, Values and General Motivation). The scale and subscales show a good reliability, and its predictive validity for academic achievement is also higher than other classic achievement motive scales are. The factorial analysis shows three main factors in the scale (Initial Motivation, Actual Enthusiasm and Objective Inhibitor), but different from the three postulated theoretic factors defining the three theoretic subscales (Expectancy, Value, Motivation). The interpretation of the three new factors (Initial Motivation, Actual Enthusiasm, Objective Inhibitor) lead us to a concept of achievement motive more dynamic, historically generated and founded upon the perceived causes of achievement, closer to the Raynor's and Weiner's proposals, rather than the static, immediate and expectancy-value based Atkinson's view.

### Apéndice

#### CUESTIONARIO DE MOTIVACION, EXPECTATIVAS Y VALOR

1. Rodea con un círculo la letra de la afirmación que describe con exactitud tus calificaciones del curso pasado:

- A. Aprobaste el curso completo en junio, con buenas notas.
- B. Aprobaste el curso completo en junio.
- C. Aprobaste el curso completo, pero en septiembre.
- D. Tienes pendientes una o dos asignaturas del curso pasado.
- E. Repites el curso que ya hiciste el curso pasado.

2. Rodea con un círculo la letra de la afirmación que describe con exactitud las calificaciones que esperas conseguir este curso:

- A. Aprobar el curso completo en junio, con buenas notas.
- B. Aprobar el curso completo en junio.
- C. Aprobar todo el curso, pero en septiembre.
- D. Pasar al curso siguiente con una o dos asignaturas pendientes del curso anterior.
- E. Repetir el curso que hago este año.

3. Valora el grado de satisfacción que tienes en relación con las notas del curso pasado:

NADA SATISFECHO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTALMENTE SATISFECHO
--------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------

4. Valora la relación existente entre las notas que obtuviste y las que esperabas obtener :

PEORES DE LO QUE ESPERABAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MEJORES DE LO QUE ESPERABAS
-------------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------------------

5. Valora la justicia de las calificaciones en relación a tu esfuerzo y merecimientos :

TOTALMENTE INJUSTAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	TOTALMENTE JUSTAS
------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----------------------

6. Valora la confianza que tienes en sacar buenas notas este curso :

NINGUNA CONFIANZA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	MUCHA CONFIANZA
----------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------------------

7. Valora la probabilidad que crees que tienes de superar este curso :

NINGUNA PROBABILIDAD 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHA PROBABILIDAD

8. Valora la facilidad/dificultad, en general, de las tareas escolares que realizas en tus estudios actuales :

MUY FÁCILES 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY DIFÍCILES

9. Valora tu propia capacidad para los estudios que haces:

MUY MALA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY BUENA

10. Valora la importancia que tienen para tí las buenas notas:

NADA IMPORTANTE PARA MI 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUY IMPORTANTE PARA MI

11. Valora la cantidad de satisfacciones que te proporcionan tus estudios :

NINGUNA SATISFACCIÓN 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHAS SATISFACCIONES

12. Valora el interés que debería tomarse un estudiante por obtener buenas calificaciones :

NINGUN INTERÉS 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO INTERÉS

13. Valora el esfuerzo que tú haces actualmente para sacar buenas notas:

NINGUN ESFUERZO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHO ESFUERZO

14. Valora las ganas que tú tienes de sacar buenas notas :

NINGUNA GANA 1 2 3 4 5 6 7 8 9 MUCHAS GANAS

## ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA

Laura Ferreira dos Santos

*Universidade do Minho, Portugal*

**Resumo** - Utilizando alguns aspectos do pensamento de M. Montessori, A. S. Neill e "mestres-camaradas" de Hamburgo, pretende-se, numa primeira fase, mostrar como estes autores, ao perspectivarem a relação pedagógica, efectuaram uma alteração dos valores tradicionais, desvalorizando o papel do professor e do adulto, no que foram fortemente contestados pela sua época; numa segunda fase, fazendo apelo a pensadores como Lipovetski e Lyotard, procura-se compreender como é que as inovações introduzidas pelos educadores mencionados acabaram por se banalizar, o que será relacionado com a entrada numa época genericamente caracterizada como "pós-moderna". Finalmente, dentro deste contexto, esboçam-se algumas pistas de reflexão sobre a situação actualmente vivida a nível educacional.

Se, no século XVIII, Rousseau ainda tem que se insurgir contra essas mães e amas que, para sua maior tranquilidade, pegam no bebé a seu cargo, inapelavelmente enfaixado, e o penduram num prego (Rousseau, 1966: 45), o certo é que já antes dele se iniciara um movimento de opinião que reivindicava uma atitude de maior docura e compreensão da parte do adulto para com a criança. Tratava-se, no entanto, de um movimento que se restringia predominantemente a alguns grupos de intelectuais e que pouca repercussão alcançava nas práticas generalizadas do ensino e da educação. Como qualquer bom livro de história da educação nos mostrará, foram necessárias muitas alterações a nível social e científico para que essa nova atitude abrangesse uma faixa mais alargada da sociedade, dando origem a uma nova prática educacional, ainda que grandemente minoritária a princípio. O momento em que isso acontece é o final do século XIX, com o denominado movimento da "escola nova", momento que se irá prolongando sem cessar noutras experiências educacionais. Como denominador comum da maior parte delas, temos a vontade de ir ao encontro dos desejos e interesses das crianças e jovens, uma certa desvalorização do adulto e do professor e a crença em que a criança é um ser naturalmente bom, com um "elan vital" pronto a desabrochar correctamente se não o amarfanharem, assim se explicando um

grande apreço pelo princípio da auto-regulação.

Tomando como base de reflexão as novas experiências educativas iniciadas entre princípios do nosso século e os anos vinte por M. Montessori, A. S. Neill e os "mestres-camaradas" das escolas de Hamburgo, pretende-se com este artigo atingir três objectivos. Em primeiro lugar, mostrar acima de tudo como a ideia de desvalorização do adulto e do professor operava nesses educadores, aparecendo na época como um aspecto polémico e mal aceite pela sociedade; a seguir, tentar compreender como é que a partir de certa altura essa ideia deixou de ser inovadora e controversa para se banalizar, o que será relacionado com a entrada numa época caracterizada genericamente como pós-moderna; por último, reflectir brevemente sobre os problemas que esta situação coloca ao nível da escola e da educação em geral.

#### DA INOVAÇÃO PROVOCANTE ...

M. Montessori tinha perfeita consciência de que o núcleo controverso do seu método não era a utilização de um material adequado às dimensões físicas da criança, mas as alterações que introduzira ao nível da relação pedagógica:

*O facto que mais controvérsia provocou foi a inversão das posições do adulto e da criança - o professor sem cátedra ou autoridade, e quase que sem ensinar, e a criança tornada centro da actividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos".*  
(Montessori, 1972: 162).

Para Montessori, a criança passa a ser o mestre que o adulto deve auscultar e seguir. Ela é uma espécie de arauto de Deus ou da perfeição que deve despertar o adulto do seu envelhecimento espiritual e conduzi-lo à renovação, não faltando nos seus livros longos extractos da Bíblia para tentar corroborar esta ideia.

Embora sem estas conotações espirituais e religiosas, nem tão pouco toda esta retórica da infância, também A. S. Neill pretende tornar a criança o centro das atenções, indo mais além de M. Montessori ao relegar o adulto e o professor ao papel de meros "facilitadores" da aprendizagem. O princípio da não-interferência com o comportamento dos alunos é levado mais longe, como se o adulto não tivesse nada de importante a dizer aos mais novos, bastando-lhe criar à sua volta um ambiente de amor e tolerância. Neill acabará mesmo com as chamadas "lições particulares" (conversas terapêuticas que mantinha com as crianças-problema) a partir do momento em que a maior parte dos "alunos" de Summerhill começam a provir de lares que considerava equilibrados. Se de facto o desejo da criança é um mecanismo naturalmente orientado para o "bem", não há que interferir com ele. Daí a dizer-se que "Summerhill é um lugar onde as pessoas que têm habilidade inata e desejo de se fazerem eruditas, serão eruditas, enquanto as que apenas sejam capazes de varrer ruas, varrerão ruas", (Neill, 1973:4), não há senão um passo. Assim se justifica igualmente que Neill não discuta questões de ordem religiosa, moral, política ou

sexual com os alunos. Mesmo reconhecendo que as crianças de Summerhill não tendem a interessar-se pela política, "talvez por se tratar de alunos pertencentes à classe média, que jamais tiveram a experiência da pobreza" (Neill, 1973: 329), Neill não mostra em lado algum dos seus livros que considere importante levá-los a reflectir sobre a sua situação socialmente privilegiada.

Como consequência deste tipo de educação, os alunos de Summerhill enveredam mais tarde, embora reclamando-se genericamente de esquerda, por um certo "demissionarismo" e conformismo em relação à sociedade, mais preocupados com a sua própria felicidade do que com o que se passa à sua volta a nível social(1).

Nas escolas de Hamburgo, é mais uma vez o princípio de não-interferência que vai actuar, embora haja entre essa experiência e a de Summerhill diferenças significativas que provavelmente explicam a sua menor durabilidade e consistência(2). Descobrimos mesmo a actuar nelas uma tendência que não encontráramos anteriormente: a que leva a perguntar se a juventude não poderia ser considerada superior à idade adulta. "Que nos impede de admitir", interroga-se um dos mestres-camaradas, "que a infância é o apogeu da existência e de considerar a idade madura como um declínio?" (Schmid, 1975: 66). Assim, é mais uma vez à denominada espontaneidade da criança que se vai recorrer, tentando-se esconjurar todo o princípio de autoridade que ameace emergir.

#### À INOVAÇÃO BANALIZADA

Todo este centrar das atenções, de um modo insistente, na criança e nos seus desejos por um lado, e na desvalorização do adulto, do professor e da autoridade por outro, era sentido pelos educadores mencionados como algo que ia a "contra-corrente", já que a maior parte da sociedade e do sistema escolar institucionalizado não se mostrava permeável às novas ideias. O próprio Neill tinha consciência de que a sua escola era uma experiência-ilha que só como tal podia continuar a existir. O que aconteceu então, entretanto, para que essas ideias fossem alcançando uma preponderância cada vez maior a ponto de se banalizarem e de um autor como Finkielkraut (1987) poder falar de uma sociedade, a nossa, tornada finalmente adolescente?

A atender às análises de Lipovetski (1983), as sociedades ocidentais teriam passado a orientar-se por uma lógica nova a partir dos anos vinte do nosso século, embora os seus efeitos só começassem a tornar-se claramente perceptíveis após a segunda guerra mundial. Essa lógica nova denomina-a Lipovetski "processo de personalização", ou seja,

*"uma nova forma de a sociedade se organizar e se orientar, uma nova forma de gerir os comportamentos, não já pela tirania das regras, mas com o mínimo de proibições e o máximo de escolhas possíveis, com o mínimo de austeridade e o máximo de desejo possível, com o mínimo de coerção e o máximo de compreensão possível"* (Lipovetski, 1983: 9).

No centro desta mudança, que marca para Lipovetski a entrada numa época "pós-moderna", está a revolução do consumo que acima de tudo se manifestará depois da segunda guerra, trazendo consigo valores hedonistas, respeito pelas diferenças, culto da liberdade pessoal e psicologismo.

Por outro lado, dá-se também a progressiva erosão do que Lyotard (1979) designou por "meta-narrativas", ou seja, dos grandes sistemas de valores e finalidades. Também Omar Calabrese, ao falar da idade neo-barroca que seria a nossa, refere a perda da globalidade, totalidade ou inteireza (termos do autor), perda que redundaria no "*declínio dos grandes sistemas ideológicos 'fortes'*" (Calabrese, 1988: 104). Digamos que é todo um processo sociológico que se conjuga com aquilo que do pensamento genealógico, arqueológico e desconstrucionista passou de um modo mais ou menos difuso para o ambiente geral. O adulto é encarado como a encarnação da Lei kafkiana e da razão totalitária que exclui o Outro ou o Diferente, seja ele a mulher, o louco ou a criança. E se a razão e as meta-narrativas a ela associadas nos remetem para um mundo concentraçãoário, o melhor é partir em busca dos gostos próprios, das emoções que nos dão prazer e da linguagem do corpo e do desejo. Como é que a crítica da razão se pode efectuar sem a própria razão ou em oposição a ela, é um pequeno pormenor sem importância que se perde no meio da indiferença global pelas questões de fundamentação do saber. Resta-nos o sujeito fractal e orbital de Baudrillard ou esse Narciso de Lipovetski que conjuga a lógica social individualista e hedonista (um hedonismo *cool* e não já *hot*) com uma lógica terapêutica, *homo psychologicus* em busca de meios *simpa* (Lipovetski, p. 79).

Os discursos modernos da legitimação e emancipação deparam com a indiferença das grandes massas que caminham para um vazio sem trágico nem apocalipse, como o qualifica Lipovetski, ou, de outro modo, para um nihilismo sem abismo e mesmo com "happy end", como escreveu Bloom (1987) falando da realidade americana. Aí, diz-nos, o único elemento comum a todos os estudantes universitários é a crença na relatividade da verdade e na igualdade de todos os homens, programa mínimo e concessão máxima que se permitem. E se cada um tem direito à sua verdade, o ideal a propor é o da "abertura" e tolerância totais, com a consequente recusa de operar distinções, sobretudo a nível moral - é a vida sem imperativo ético, como afirma Lipovetski.

Perante este processo acelerado de erosão das meta-narrativas, que Lyotard também encara como efeito do desenvolvimento das técnicas e tecnologias a partir da segunda guerra, em que os meios de acção passam a solicitar mais atenção que os seus fins, há um saber que se apresenta como preponderante: o performativo, ou seja, aquele que se define fundamentalmente pela busca da melhor relação *in put/out put*. A pergunta que Emílio fora habituado a colocar, entre os 12 e os 15 anos, perante tudo o que se lhe deparava - "para que serve?" -, deixa de ser encarada como uma etapa necessária dentro de uma determinada via da sabedoria, como acontecia em Rousseau, para se transformar na única questão fundamental que deve serposta para atestar da legitimidade de qualquer acto ou saber, identificando-se de imediato com problemas de eficácia e de possibilidade de venda.

A queda das meta-narrativas, embora favorecendo a emergência de um pensamento inovador e crítico, possibilita que, no imediato, se revele de forma aguda

o mais desumano e implacável do sistema em que vivemos: a lógica do económico. Como é óbvio, não se é performativo por motivações caracterizadamente éticas, religiosas ou políticas, mas simplesmente porque isso possibilita obter um maior número de bens de consumo e, consequentemente, segundo esta mentalidade, maior prazer. Continua portanto a tratar-se de uma lógica hedonista e individualista, embora englobando dentro de si uma certa *struggle for life*, tanto mais dura quanto mais numerosas são as vantagens a obter.

Ser performativo é, pois, ser eficaz, aqui e agora, dentro de um sistema educativo, empresarial, militar, político ou outro, num total alheamento pelas suas finalidades axiológicas. Que, a partir desta concepção, não se julgue arriscado colher inspiração junto dos modelos de *training* militar e industrial para fundar uma pedagogia - de "objectivos" - , só prova que se encontrava em jogo uma lógica muito forte e com um grande poder de sedução, sobretudo sobre este novo ser que perdeu a noção da totalidade e se tornou "fractal".

## EM BUSCA DE ALTERNATIVAS

"O deserto cresce", escrevia Nietzsche um pouco enigmaticamente em *Assim falava Zarathustra*, referindo-se com certeza ao vazio deixado pela "desvalorização de todos os valores", expressão com que nos seus textos póstumos definia o nihilismo. De um modo até certo ponto análogo, também nós poderíamos dizer que a indiferença dos nossos alunos perante a escola cresce, motivada substancialmente por esse mesmo vazio de que falava Nietzsche. Para dar conta dessa situação de ruptura, Finkielkraut afirmou que a escola permanecia moderna, o que 'considerava positivo, enquanto os alunos eram já pós-modernos. Mas o que significa dizer-se que uma escola é "moderna"? Por um lado, que aposta numa *Bildung* e não numa mera transmissão de saberes, sobretudo performativos, e, por outro, que mantém de um modo inabalável uma certa confiança iluminista em valores universais como o Saber ou o Conhecimento, a Razão e a Emancipação. No entanto, a questão é que reivindicar uma escola deste estilo só parece ser legítimo se o debate alargado sobre esses valores e essa *Bildung* for incentivado pela própria escola, levando a tomar consciência das suas implicações, o que Finkielkraut se esquece de referir.

Mais que uma escola ou uma educação modernas ou pós-modernas, é necessária uma escola e uma educação que promovam a lucidez sobre nós próprios e a sociedade em que vivemos. Que esse objectivo não é alcançável com um ensino meramente performativo, é por demais evidente. Aliás, a própria performatividade como um modelo inocente de eficácia que se furta às questões de sentido deve ser urgentemente posta em causa. Não o fazer, é continuar a permitir que, por exemplo, a filosofia veja o seu lugar constantemente ameaçado no secundário (e não só...) e que a uma certa invasão das chamadas letras pelas chamadas ciências (matemática aplicada às ciências humanas, métodos quantitativos, etc.) não corresponda o movimento inverso, aparecendo as ditas letras como uma espécie de saber menor para inteligências menores ou anacrónicas.

Na busca da lucidez de que necessitamos urgentemente(3), é preciso que os

alunos se apercebiam dos conflitos epistemológicos existentes, vendo com clareza as implicações de modelos opostos de racionalidade. Caso contrário, poderemos com razão ser acusados de mantê-los num certo infantilismo que os conduzirá decerto a uma insustentável leveza do agir, cantando com entusiasmo "We are the world, we are the children" enquanto os fundos obtidos com essa canção são desviados para fins radicalmente opostos aos pretendidos...

### Notas

- (1) Neill falava de uma certa "*brecha interior*" que os levaria a conformarem-se com a sociedade em que viviam, enquanto procurariam amigos que partilhassem das suas convicções, opostas ao modo como essa mesma sociedade se encontrava organizada.
- (2) 1. Ao contrário de Summerhill, não se tratava de um internato e de um número reduzido de crianças, o que impossibilitava uma influência por parte dos professores equivalente à que Neill exercia; 2. os direitos de que as crianças desfrutavam nas escolas de Hamburgo eram muito maiores que em Summerhill, o que as levou a colocarem-se por vezes quase despoticamente no centro das atenções; 3. o adulto encontrava-se nessas escolas numa atitude de muita maior demissão perante os alunos do que a que Neill preconizava.
- (3) Em 1987, Boaventura Sousa Santos, em *Um Discurso sobre as Ciências*, falava-nos da emergência de um novo paradigma, o de "um conhecimento prudente para uma vida decente" (p. 37), conjugando implicitamente Popper e Wittgenstein.

### REFERÊNCIAS

- Bloom, A. (1987). *L'Âme désarmée*, Paris: Julliard.  
 Calabrese, O. (1988). *A Idade Neobarroca*, Lisboa: Ed. 70.  
 Finkielkraut, A. (1987). *La Défaite de la Pensée*, Paris: Gallimard.  
 Lipovetski, G. (1983). *L'Ère du Vide*, Paris: Gallimard.  
 Lyotard, J. F. (1979). *La Condition Postmoderne*, Paris: Éd. de Minuit.  
 Montessori, M. (1972). *A Criança*, Lisboa: Portugália Editora, 5<sup>a</sup> Ed..  
 Neill, A. S. (1973). *Liberdade sem Medo (Summerhill)*, S. Paulo: IBRASA, 7<sup>a</sup> ed..  
 Rousseau, J. J. (1966). *Emile ou de l'Éducation*, Paris: Flammarion.  
 Santos, Boaventura S. (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.  
 Schmid, J. R. (1975). *O Mestre-Camarada na Pedagogia Libertária*, Lisboa: Ed. Básica.

### QUELQUES REFLEXIONS AUTOEUR D'UNE EDUCATION POSTMODERNE

**Résumé** - En ayant recours à quelques aspects de la pensée de M. Montessori, A. S. Neill et les "maîtres-camarades" de Hambourg on prétend, dans une première phase, démontrer comment ces auteurs, en perspectivant la relation pédagogique, ont effectué une modification des valeurs traditionnelles, tout en dévalorisant le rôle du professeur et de l'adulte, en étant ainsi fortement contestés à leur époque; dans une seconde phase, en faisant appel à des penseurs tels que Lipovetski et Lyotard, on essaye de comprendre la raison pour laquelle leurs innovations ont été banalisées, ce qui sera mis en rapport avec l'entrée dans une époque génériquement caractérisée comme "postmoderne". Finalement, dans ce contexte, on esquisse quelques pistes de réflexion sur la situation actuelle au niveau de l'éducation.

### SOME THOUGHTS ON POSTMODERN EDUCATION

**Abstract** - In the first part of this article, the author endeavors to show how the thought of M. Montessori, A. S. Neill and the "comrade-teachers" of Hamburg provoked a change in traditional values, devaluating the role of the teacher and of the adult; for this they were strongly criticised. In a second phase, citing thinkers like Lipovetski and Lyotard, an attempt is made to understand how the theses of the authors mentioned in the first phase have been banalized; this was due to the advent of what has been currently termed "postmodernity". Finally, within the context thus established, the author proposes some thoughts for a reflexion on state of education today.

---

## RECENSÕES CRÍTICAS

---

ATLAN, Henri (1991). *Tout, Peut-être, Rien - Éducation et vérité*, Paris, Seuil.

Este novo livro de Henri Atlan tem uma estruturação frágil em que os capítulos se encontram vagamente ligados entre si, contrastando com a minúcia de análise de certas questões específicas em alguns capítulos (nomeadamente os que respeitam à biologia e à análise lógica dos conceitos de totalidade, negação e possibilidade). Algumas ideias inovadoras surgem e são bem desenvolvidas pelo autor sem que, no entanto, a articulação entre elas seja feita dum modo claro e utilizando todas as potencialidades dessas mesmas ideias. O autor cai, por vezes (especialmente a partir, dos capítulos dedicados à ética e à educação, na repetição de certos conceitos e utilização exagerada dos mesmos).

Tratando-se dum dos poucos livros em que se aborda a questão da educação por parte de um autor conotado com o movimento da "auto-organização" (o outro livro a mencionar é o de Michel SERRES, *Le Tiers-Instruit*, François Bourin, Paris, 1991) ele é também um exemplo do perigo de falta de rigor que os autores ligados a este movimento correm ao pretenderem analisar e relacionar sob o mesmo modelo níveis diferentes da realidade humana, como o nível celular e a "vida interior" (expressão utilizada por ATLAN).

As conclusões a que o autor chega quanto à educação enquanto possível harmonia entre verdade, alienações internas, externas e justiça social, apoia-se na crença no funcionamento dos teoremas de von Foerster-Dupuy que ele aborda na primeira parte do seu livro (p.34). Passo a enunciar o primeiro teorema utilizando a minha versão mais dilatada das palavras do autor, por considerar que a sua formulação (que seguirá em parênteses a minha enunciação) bastante confusa. Este teorema propõe que o grau de incerteza de um sistema depende do ponto de vista em que o analisamos. Ele surge-nos como sendo muito baixo quando o analisamos optando pelo ângulo do próprio sistema (na sua dimensão englobante), e inserindo nessa análise a actuação de um indivíduo. Verifica-se, no entanto, um alto grau de incerteza no sistema quando o observador se coloca no ângulo do indivíduo, devido à sua indeterminação, mesmo quando se conhece as influências que este indivíduo recebe do sistema: "Le premier établit que l'incertitude sur l'état du système à un instant donné connaissant le comportement passé d'un individu est d'autant plus petite (l'influence de cet individu est d'autant plus grande) qu'est grande l' incertitude sur l'état de l'individu à chaque instant connaissant l'état et les connexions qu'il reçoit du rest du

système"]. O segundo teorema afirma que "a soma das influências dos elementos sobre o conjunto do sistema é proporcional à quantidade de informação transmitida (...) entre esses elementos".

Atlan considera que a educação girou sempre em torno da questão da verdade e que esta corresponde aos costumes e saber dum (do) grupo social em que um indivíduo é educado. Valoriza, neste contexto, a indeterminação com que qualquer acto educativo se depara e que não é possível de prever, o que -aplicando-se os teoremas acima enunciados- favorece a complexificação e a (auto) organização. Esta indeterminação subjacente a qualquer acto (auto) educativo pode ser observada na instituição familiar e na escola.

Segundo o autor, os dados do inconsciente não tornam cognoscível o que de facto é transmitido na primeira instituição. Uma criança (em especial) não recebe só hábitos de comportamento, mas também um conjunto de estímulos que formam a sua sensibilidade sem que ela nem os pais saibam muito bem o como e os fins dessa recepção. O que contribui essencialmente para esta indeterminação é o factor da negação (*Non*) em que proposições tais como "Faz isto, não faças aquilo" se transformam em "Não faças isto, faz aquilo". A escola reduz em larga escala esta indeterminação pois tende a tornar os indivíduos "triviais" (quando eles são totalmente determinados e conhecíveis a partir de conexões que recebem de outros elementos). Mas na maior parte dos casos -segundo o autor- a escola não consegue senão reprimir, sem eliminar, as pulsões imprevisíveis geradas em contacto com o mundo familiar, bem como com outras fontes detentoras de posições de poder na organização social. Estas pulsões são mortíferas do ponto de vista da comunidade ao levarem o indivíduo a distanciar-se do grupo social a que pertence; são porém libertadoras ao impedirem a repressão do desenvolvimento da personalidade do indivíduo pelas regras impessoais da sociedade. Desde o nível familiar da sua educação que o sujeito se vai, pois, constituindo com uma personalidade única, própria, impossível de predizer e muito menos de controlar; mesmo ao nível escolar ele não se reduz ao que lhe é transmitido, continuando a ser mais ou menos indeterminado.

O autor defende, de um modo espartilhado ao longo da obra, que qualquer ética transmissora de verdades *a priori* não poderá servir para fomentar o processo educativo dos sujeitos, já que estes sentem que esses ideais não correspondem às suas experiências de sujeitos individuais face a situações únicas, pelo menos nos seus pontos de vista. Daí a afirmação de que qualquer projecto educativo (como qualquer sistema que se identifique com a verdade) só pode ser constituido *a posteriori*, e que a constituição de algumas regras (num segundo nível) não invalida que elas possam ser contestadas: "Quanto ao segundo tipo de regras, ele diz respeito tipicamente a um método em que as situações são julgadas e regulamentadas a partir de casos, num vaivém incessante e multiforme entre o geral e o particular. Uma atitude aceite num caso particular será generalizada de modo coerente a uma classe de casos em que o precedente poderá aparecer como uma instância particular. Mas, inversamente, uma situação geral será diferenciada num grande número de casos particulares a propósito dos quais se colocará a questão: exceção à regra ou não exceção? E se exceção, então neste caso excepcional ele não deve ser generalizado quanto ao que lhe dá o seu carácter excepcional? E esta generalização não deve ela dizer respeito senão à classe

definida pelo caso geral inicial, ou antes a uma outra classe em intersecção com esta?". (p. 279)

Por tudo isto faz Atlan a apologia da filosofia e da sua importância na educação. O mais interessante (mas não novo) é a sua valorização de uma filosofia protagoniana em desfavor de uma filosofia socrática. O que o autor não diz, mas o leitor poderá perceber, é que todo o edifício cultural maioritário do Ocidente decorre desta medida pós-socrática que levou ao esquecimento da outra filosofia grega. Se bem que esta questão tenha sido abordada por diversos autores (basta lembrar a valorização feita por Heidegger da filosofia pré-socrática) não deixa de ser curiosa a apologia feita por Atlan dum homem que simboliza a escola sofista, a qual foi sempre desvalorizada face à personagem mítica de Sócrates(1).

Quanto ao papel da filosofia, Atlan assinala-o citando Protágoras: "O homem é a medida de todas as coisas: daquelas que são e das que não são"(1) naquilo em que elas não são".(p. 248) A interpretação que o autor faz desta célebre proposição parece-me válida, salientando que a medida do homem respeita não só aquilo que é percepcionado, mas também os conceitos e categorias que o homem constrói, hipostasia e atribui à realidade empírica. A filosofia possui uma função insubstituível no mundo actual em que, como consequência do "desaparecimento da alma do mundo"(2) levado a cabo pela ciência, surgem novas formas ideológicas instauradoras de *a priori* harmónicos e unitários de toda a realidade: é o caso das teorias ecológicas e também do reaparecimento dos "profetas". No mundo dessacralizado, mas vazio de sentido, cabe à filosofia -integrada no *poder poético* da sociedade- trazer a debate público todas as novas éticas naturalizantes ou divinizantes. Este tipo de poder deverá ganhar força face aos poderes actualmente maioritários (*poder político* e *poder científico*), enquanto que à filosofia caberá lembrar a importância destes dois poderes na construção das coisas positivas (ou consideradas como tal pela maioria das pessoas) da civilização ocidental. Poderemos acrescentar que tal projecto parece realizável se o poder poético souber fazer dos *mass-media* a "agora" do mundo contemporâneo.

A filosofia caberá principalmente a tarefa de elucidar o sentido das proposições-teorias, contextualizando-as nas formas de vida e usos de linguagem que uma determinada comunidade delas faz, sem referências exteriores (*a prioris*), nem atribuindo a significação a intencionalidades mentais: "(...) a significação não é uma propriedade intrínseca de uma frase ou de um objecto"- p. 85. (3) A significação é construção da organização e a crença de que ela provém do exterior foi instituída pela própria comunidade (num mecanismo de *méconnaissance*) para que as regras de significação pudessem ser aceites sem debate público. (4)

O autor dá exemplos do esclarecimento de proposições-temas que a discussão pública filosófica deverá permitir esclarecer: recomendamos em especial a análise por ele feita da tão polémica questão (infelizmente não só conceptual) do aborto. Atlan denuncia muito bem a confusão que usualmente se faz entre o nível ético e o nível biológico, e mostra como é ilusória a pretensão de fundar em termos biológicos qualquer posição definitiva quanto a este assunto. De notar que Atlan é médico, biólogo e membro do "Comité francês de ética para as ciências da vida e da saúde".(5) Professa a religião judaica.

O "relativismo relativo" (*Peut-être*) defendido nesta obra deve por fim ser entendido como um relativismo que não se reclama como uma teoria, mas antes como um método. A relatividade deste método decorre da aceitação de regras criadas e instauradas por uma determinada comunidade no decorrer da participação dos seus elementos e/ou dos seus representantes (eg: proclamação dos Direitos do Homem pela ONU). Os sujeitos dumha comunidade não são, todavia, indefinidamente os mesmos, e nem sempre as pessoas possuem as mesmas crenças ao longo de toda a vida; daí ser necessário nunca se deixar de trazer essas regras a debate público, confrontando-as com situações que possam favorecer um acordo que sirva a mais sujeitos, ou permitir flexibilidade suficiente para resolver situações não previstas.

Queria acabar chamando a atenção para a análise histórica que o autor faz da questão da "intencionalidade", assinalando a tentação de fornecer uma visão do mundo englobalizante que ela sempre acarreta. Até ao Renascimento o mundo tinha alma, estava prenhe de vida divina. Da revolução científica dos sécs. XVII e XVIII surge uma nova disciplina - a biologia - que será sempre desenvolvida tendo por base o modelo das ciências do inanimado. O ser vivo será sempre explicado como uma máquina, seja ela o relógio, a máquina a vapor ou o computador. A intencionalidade divina é então substituída pela intencionalidade natural, pelas finalidades na natureza que permitem a previsibilidade dos fenómenos e a formulação da lei (o modelo cibernetico que invadiu, inclusivé, o campo das *Geisteswissenschaften* possibilitou a passagem da *teleologia* para a *teleonomia*). E note-se a potencialidade imersa na biologia molecular, sob o modelo informático de Crick e Watson, ao afirmar-se que os seres vivos possuem um "código genético"... Muito bem feito é também o estudo sobre a faculdade de julgar kantiana e sobre a função finalizante dos juízos estéticos (que avaliam a experiência de um ponto de vista total - *Tout*) dos juízos da ordem cognitiva e da vida moral.(6) Na mesma linha de pensamento Atlan considera que a psicanálise tem subjacente a crença do desejo finalizado, intencional.

(1)Uma visão menos mítica de Sócrates poderá encontrar-se em I. F. STONE, *The trial of Socrates*, Doubleday, Nova Iorque, 1989. Nesta obra o chamado "pai da filosofia" surge como estando envolvido em actividades políticas subversivas contra o regime democrático então vigente em Atenas.

(2) Título do 2º capítulo da primeira parte do livro.

(3) Atlan considera que esta sua concepção de filosofia se encontra no seguimento das teses de WITTGENSTEIN tanto no *Tractatus* como em *Investigações Filosóficas* : ""Se nós aceitamos atribuir este papel à filosofia, isso quer dizer que nós a condenamos a falar claramente daquilo que não pode ser concebido senão de um modo parcial e relativo, [condenamo-la] a medir-se com o que era o não-sentido para os neo-positivistas, os elementos místicos da linguagem para o primeiro Wittgenstein e, muito simplesmente... a filosofia para o segundo Wittgenstein".-p.184.

(4) Note-se que esta questão foi especialmente bem estudada por Réné GIRARD, autor cujo sistema formaliza de um modo muito completo o modelo da "auto-organização". Cfr. por exemplo, *La violence et le sacré* e *Des choses cachées depuis la fondation du monde* (ambos publicados pela editora Grasset em Paris).

- (5) O autor é também professor de biofísica em Paris e em Jerusalém; publicou numerosos trabalhos em biologia celular, biofísica e inteligência artificial. Suas principais obras já publicadas: *L'organisation biologique et la théorie de l'information*, Hermann, Paris, 1972; *Entre le cristal et la fumée*, Seuil, 1979; *A tort et à raison*, Seuil, 1986. Já neste ano foi também publicada (Seuil) uma obra colectiva, sob a direcção de F. Folgerman-Soulie, que inclui as palestras e debates que tiveram lugar em Cerisy (1986) em torno da obra científica e filosófica de Henri Atlan.
- (6) Sobre a relação das três faculdades activas humanas enunciadas e desenvolvidas por Kant, bem como o papel unificador da faculdade de julgar, cfr. G. DELEUZE, *A filosofia crítica de Kant*, edições 70, Lisboa, s/d..

Clara Costa Oliveira

AA. VV. (1991). *Educação Pluridimensional e Escola Cultural - Actas do I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural*, s/1, edição da AEPEC, 419 pp.

Eis-nos perante as actas do *I Congresso da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural* que, promovido pela Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural (AEPEC), se realizou na Universidade de Évora de 10 a 12 de Setembro de 1990. Organizado em sete capítulos, este volume de actas é um meio seguro de apresentar ao público não só aspectos vários do pensamento sobre a Educação Pluridimensional, como também exemplos da práxis educacional sustentada pelo Projecto Escola Cultural, não sem que, a anteceder tudo isto, o leitor seja convenientemente elucidado sobre a natureza e importância deste congresso, e não sem que, no final, se exponham as reflexões conclusivas por ele proporcionadas. Surgem-nos, assim, numa estrutura possuidora de uma sequência que prima pela clareza própria da lógica, os seguintes capítulos ou partes: I) Nota de abertura; II) Sessão de abertura; III) Conferências proferidas em plenário; IV) Comunicações apresentadas nos simpósios; V) Feira pedagógica; VI) Sessão de encerramento; VII) Conclusões do Congresso.

Na nota de abertura (Cap. I), Manuel Patrício acentua ter surgido a ideia da realização do congresso por este ser um meio adequado à prossecução dos objectivos da AEPEC, justificação que volta a recordar no discurso proferido na sessão de abertura (Cap. II). Mas, neste discurso, mais justificações aduz, sendo de salientar a perspectiva que nos oferece sobre o aparecimento da AEPEC como associação que pretende "... conceptualizar, sistematizar e institucionalizar (...) a dinâmica cultural espontânea do nosso povo..." (p. 19) e cuja criação significou uma vontade deliberada

de intervir no Portugal que rumava à Europa, na Europa que preparava uma união política que não terá consistência se não repousar em bases espirituais, e no Mundo, carente em extremo de "... desenvolvimento educativo, cultural e ético..." (p. 18). Sob este pano de fundo, o congresso seria o espaço congregador de uma discussão viva e franca, assente numa ética de rejeição de unanimidades balofas e convencionais. Também por um debate deste teor se pronunciou o Presidente Internacional da "Association Européene des Enseignants", Pierre Vanbergen, que aproveitou para enfatizar o papel da Escola na construção europeia. Gilbert Caffin, Presidente do "Office International de l'Enseignement Catholique", chama a atenção, na sua alocução, para o facto de a educação hodierna não poder ter como limite os interesses nacionais, nem mesmo os continentais, antes devendo estar orientada no sentido do horizonte mundial, possibilitando-se, destarte, uma verdadeira educação cultural pluridimensional dos jovens de hoje. Mas se, na sessão de abertura e na sequência das palavras inaugurais do Professor Manuel Patrício, estes convidados estrangeiros frisaram mais a dimensão europeia e universal da educação pluridimensional, o Secretário de Estado da Reforma Educativa e o Ministro Adjunto e da Juventude, respectivamente Pedro d'Orey Cunha e António Couto dos Santos, focaram a sua dimensão nacional, aquele ao reconhecer que, dentro do espírito da Lei de Bases do Sistema Educativo, o movimento da Educação Pluridimensional "... contribuiu com ideias, práticas e inovações que devem ser consagradas e integradas na presente reforma educativa" (p. 34), este ao admitir o alto significado do congresso "Numa altura em que está em curso a aplicação de uma Reforma do Sistema Educativo e se repensa a Escola..." (p. 35).

O Cap. III contém as conferências que serviram de base ao trabalho de apresentação e debate de comunicações realizado nas secções. São cinco os conferencistas, todos eles reputados especialistas portugueses em Educação: Adalberto Dias de Carvalho (Tema A - "Fundamentos da educação pluridimensional e da escola cultural"); Nicolau Raposo (Tema B - Educação, cultura, escola e comunidade); Manuel Patrício (Tema C - Educação valores e vocações); Leandro de Almeida (Tema D - Organização pedagógica da escola); Ramiro Marques (Tema E - Formação de professores).

Reflectindo sobre o conceito de Escola Cultural, Adalberto Carvalho dilucida-o destacando-o de outros paradigmas escolares que a História da Pedagogia regista (concretamente o modelo positivista de Comte e Durkheim e o modelo da Escola Nova) e conclui que "... a Escola Cultural contém nos seus pressupostos teóricos uma grande capacidade para superar os impasses a que chegou a educação na teia da encruzilhada onde confluem os caminhos da Escola Tradicional, da Escola Positivista e da Escola Nova, surgindo como uma autêntica renovação da pedagogia humanista, enquanto pedagogia cultural..." (p. 49).

Nicolau Raposo, partindo do pressuposto de que a educação é um processo hominizador, realça a importância que possui, nas sociedades contemporâneas, a "... educação com carácter intencional e ministrada na instituição escolar..." (p. 54). Neste sentido, lembra alguns dos discursos sociológicos contemporâneos que acentuam a relação entre a escola e a cultura (Durkheim, Althusser, Bourdieu e Passeron) e chama a atenção para a questão particular da confrontação entre a escola e a educação paralela, interrogando-se sobre se a escola deve "... manter praticamente

intocável a cultura, de raiz clássica, que lhe competia transmitir ou aceitar elementos culturais provenientes da Imprensa, do Cinema, da Rádio e da Televisão..." (p. 58) e sobre a posição a adoptar pelos docentes face à cada vez maior importância da cultura difundida por aqueles meios de comunicação. O autor deduz que, para se alcançar, hoje, uma verdadeira Escola Cultural, é necessário que os professores não recusem taxativamente a cultura veiculada pelos mass-media, mas antes assumam para com ela um papel mediador, acedendo, deste modo, a uma nova postura no relacionamento com os seus educandos, nova postura que proporcione às crianças e jovens que frequentam as escolas a capacidade de lidar criticamente com as informações que recebem através dos meios de comunicação social, "... a submetê-los a uma análise crítica, que lhes permita formar uma adequada consciência cultural, capaz de discernir os valores culturais com carácter formativo e de recusar os pseudo-valores que lhe sejam propostos" (p.61).

Manuel Patrício apresenta um profundo e extenso texto em que, partindo de uma perspectiva fundamental axiológica da educação, elabora uma teoria educacional - a que atribui a designação de "pedagogia cultural personalista" - que tem na Escola Cultural a sua expressão prática. Na parte inicial desta conferência denominada "Educação, valores e vocações", a fim de comprovar a tese de que "... os valores integram a própria substância da educação" (p. 67), o autor leva-nos a uma incursão profunda na História das Ideias e da Cultura que culmina numa análise das várias pedagogias de substrato axiológico que a contemporaneidade viu surgir, não sem uma pertinente referência às pedagogias dos anti-valores, já para, por alusão explícita, denunciar o totalitarismo protagonizado por Skinner e o absurdo do niilismo nietzschiano, já para, em abordagem genérica, demonstrar a inconsistência das pedagogias neutralistas, tão ao gosto (e perdoe-se-nos o à parte) de alguns dos nossos pedagogos para quem as teorias de Max Weber, especialmente as contidas em "O político cientista", são um referencial de valor (paradoxalmente) quase absoluto. Não será, pois, uma pedagogia que, irresponsavelmente, se demite dos valores aquela que fundamenta a Escola Cultural, mas sim uma "pedagogia cultural personalista" de timbre vincadamente vocacional por possuir, de raiz, uma intenção ôntica, a intenção de levar o educando a ser, "... a ser alguém: um rosto único num universo infinito" (p. 100). É esta pedagogia axiológica e vocacional, esta pedagogia que elege o primado da pessoa e da sua realização plena, é esta pedagogia, diz-nos o autor, que exige a pluridimensionalidade da educação, já que, só assim, se promoverá a totalidade dimensional da pessoa. É esta pedagogia, ainda, que exige à escola uma organização que a transforme de escola que apenas se preocupa com o currículo em escola que se abre à dimensão extracurricular, à dimensão da interacção entre a vida lectiva e a vida extralectiva e à dimensão da vida comunitária que lhe é exterior. Assim se construirá a Educação Pluridimensional e a Escola Cultural e, em consequência, a Sociedade Cultural, "... um Homem melhor e (...) um Mundo melhor (p. 109).

Leandro de Almeida, que foi o responsável pela avaliação externa do Projecto Escola Cultural, subscreve a conferência "Organização pedagógica da escola - contributos para a sua conceptualização e justificação". Nela, começa por alertar para o "reducionismo de perspectivas e práticas" a que leva a ideia de justificar a educação e a escola como a preparação dos mais novos para a vida: a assunção

categórica desta concepção da escola como um espaço de preparação para a vida encerra consigo, entre outros, o perigo de considerar que a escola não é, nem terá de ser, um local para viver a vida no presente. O autor sugere, então, que, mais do que pensar na vida como uma coisa futura - estranha, por consequência, ao presente escolar de professores e alunos -, se deve criar uma escola de qualidade reorganizando-a de modo a que esta se torne um "espaço de iniciativa, de autonomia, de confiança, de educação integral, de respeito, de estimulação e promoção de qualidade de vida e de projectos", ou seja, organizando pedagogicamente a escola de acordo com o paradigma da Escola Cultural, precisamente aquele que, tal como o constatava o relatório da avaliação do projecto Escola Cultural, permite um desenvolvimento pessoal positivo de professores e alunos.

Encerrando este capítulo dedicado às conferências proferidas em plenário, temos o texto de Ramiro Marques sobre a formação de professores para a Escola Cultural. O conferente enfatiza o facto de a Escola Cultural ser fruto não de uma decisão administrativa central, mas antes ter nascido do dia-a-dia escolar, trazendo em si, por isso, o envolvimento espontâneo dos professores, razão à qual se deverá o seu sucesso; realça o autor, ainda, a necessidade de, para garantir a continuidade deste sucesso (que é também o sucesso da instituição escolar), formar professores para as escolas culturais. Ramiro Marques critica com alguma veemência os modelos de professores que vigoraram nas últimas décadas e o modelo actual da Universidade Aberta. Em contrapartida, é proposto um modelo de formação contínua que actualize as potencialidades contidas no articulado da Lei de Bases do Sistema Educativo que a esta matéria concerne e que, muito particularmente, destaque a área formativa de desenvolvimento pessoal e social. Ramiro Marques defende, ainda, a intervenção, na formação de docentes para a Escola Cultural, dos estabelecimentos de ensino superior politécnico e universitário onde aqueles adquiriram a formação inicial, dos estabelecimentos de ensino em que os docentes exercem a sua actividade profissional e de "associações científicas e pedagógicas de reconhecida idoneidade".

Reserva-nos o quarto capítulo destas actas o conjunto das comunicações apresentadas nos simpósios. Divididas pelas cinco secções do congresso, correspondentes aos cinco temas atrás citados, somam-se, ao todo, trinta e quatro comunicações, a maioria das quais de docentes de várias escolas secundárias e universitárias do país. No quinto capítulo compilam-se gravuras e textos elucidativos da Feira Pedagógica realizada durante o congresso. Os discursos proferidos na sessão de clausura constituem o sexto capítulo. O derradeiro capítulo (VII) expõe as catorze conclusões a que chegaram os membros da Comissão Científica presentes no congresso. Podemos classificar estas conclusões em quatro grupos:

- a) conclusões que relevam a importância nacional, europeia e mundial de um congresso desta natureza e que salientam a necessidade de organizar pluridimensionalmente a educação e culturalmente a escola (1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> conclusões);
- b) conclusões que afirmam as virtualidades próprias da Educação Pluridimensional na promoção humana integral dos educandos e da Escola Cultural na superação do paralelismo curricular (8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> conclusões);
- c) conclusões que reconhecem ser a Escola Cultural, no respeito absoluto pela liberdade, autonomia e responsabilidade do educando, uma escola que transmite

valores e desperta/desenvolve vocações pessoais, pretendendo, deste modo, construir uma sociedade de homens livres, autónomos e responsáveis, isto é, a Sociedade Cultural (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 12<sup>a</sup> e 13<sup>a</sup> conclusões);

d) conclusões que defendem a implementação, em Portugal, da Escola Cultural tal como o congresso a entendeu (e jamais de outra maneira), bem assim como a necessidade de formar professores culturais (7<sup>a</sup>, 10<sup>a</sup>, 11<sup>a</sup> e 14<sup>a</sup> conclusões).

Todos aqueles que trabalham na educação podem consultar, com proveito, esta obra, mas ela terá, por certo, um público mais interessado nos profissionais da escola, nos professores dos graus básico e secundário do nosso sistema de ensino. A sua consulta parece-nos ser imprescindível aos docentes universitários que trabalham na formação de professores, especialmente aos professores das Ciências da Educação. Aos alunos-futuros-professores que, dentro em breve, iniciarão a sua actividade profissional, esta obra não ficará nada mal como uma das primeiras da sua biblioteca profissional pessoal. Os políticos da educação, evidentemente, também devem dar atenção a estas actas, como, aliás, bem o frisou o Ministro Adjunto e da Juventude na mensagem que enviou à sessão de abertura e que é transcrita a páginas 35 e 36 e do qual julgamos pertinente extrair a seguinte passagem: "... faço votos para que este Congresso seja o primeiro de muitos que hão-de realizar-se, porque o tema em análise e os especialistas envolvidos muito poderão ajudar os poderes políticos e públicos a encontrar as melhores soluções" (p. 36).

Não podíamos terminar sem aconselhar ao eventual leitor de uma conferência ou comunicação isolada a leitura prévia da conferência do Professor Patrício. É que nos parece ser este o texto fulcral do congresso, o texto à luz do qual obterá o leitor um seguro horizonte que melhor lhe permitirá compreender as demais palestras, todas elas, sem dúvida, também possuidoras de um subido valor e imprescindíveis na composição do quadro global da reflexão sobre a Educação Pluridimensional e a Escola Cultural apresentada nestas actas do I Congresso da AEPEC.

José Carlos Casulo

---

## ÍNDICE

---

1991

Vol. 4 N°1

Editorial <i>José Ribeiro Dias</i>	1
El ambiente desde una perspectiva curricular <i>Miguel A. Zabalza Beraza</i>	5
Los perfiles profesionales estructurados - el caso del Orientador Educacional <i>Oscar Serafini</i>	25
Auto-eficácia, compensação metacognitiva e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas <i>Ermelindo Manuel Bernardo Peixoto</i>	37
Relação entre auto-eficácia e desempenho sob condições de aprendizagem diferenciadas: "Mastery Learning" e resolução de problemas <i>Ermelindo Manuel Bernardo Peixoto</i>	51
A qualidade da informação profissional nos alunos do secundário: os questionários dos peritos <i>E. Mullet, F. Neto, M. Muñoz Sastre e D. Koné</i>	67
The determination of central issues for environmental education via the inventarisation of pre-instructional ideas of secondary-school students <i>Fred G. Brinkman e Rob Boschhuizen</i>	79
O que são dificuldades de aprendizagem? <i>Luis de Miranda Correia</i>	91
O estímulo à criatividade no contexto educacional <i>Eunice Soriano de Alencar</i>	111
Notas para o estudo sociológico da (in)disciplina escolar na formação dos professores <i>Almerindo Janela Afonso</i>	119
Recensões	129
Notícias	135
Errata	139

---

## CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

---

Os trabalhos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Rua Abade da Lourcira, 4700 BRAGA.

Os trabalhos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente. Os trabalhos devem ser apresentados em "diskettes" de computador *Macintosh* (programa *Word* ou *MacWrite*). No caso de não ser possível enviar o trabalho em diskette, poderá enviar o original sem sublinhados e impressão a laser ou em fita de carbono. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

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

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

**Quadros e Figuras.** Devem ser apresentados em folhas separadas, numerados sequencialmente (numeração árabe) e devem ter título. A sua localização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras e os quadros tem de vir em diskette para o ambiente Macintosh (qualquer programa).

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

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

**Referências.** Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohne e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente o: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

*Artigos de revista:* Abrami, P., Leventhal, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

*Livros:* Garber, J., & Seligman, M. (1980). *Human Helplessness*. New York: Academic Press.

*Artigos em livros:* Dunklin, M. (1985). Research on teaching in higher education. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.). New York: MacMillan.

*Comunicações:* Marsh, H., & Overall, J. (1979). *Validity of students evaluations of teaching*. Comunicação apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Francisco.

Em caso de dúvida, os autores deverão consultar o *Publication Manual* da American Psychological Association (3rd edition, 1983).

**Provas.** Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para correção e deverão devolvê-las até seis dias após a sua recepção.

**Direitos de autor.** Após a sua publicação na Revista Portuguesa de Educação os artigos ficam a ser propriedade desta.

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.