

ÍNDICE

A Cultura e a escola numa perspectiva europeia <i>Manuel Ferreira Patrício</i>	1
Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador da Sala de aula - um modelo de análise e sua aplicação <i>Helena Antunes e Ana Maria Morais (antteriormente Domingos)</i>	13
Avaliação do locus de controlo e do locus de causalidade em crianças e adolescentes <i>António M. Barros, Félix Net e José Barros</i>	55
Quelle géographie enseigner? <i>Françoise Buffet</i>	65
O papel da investigação na educação (a influência do contexto) <i>Fernando Ribeiro Gonçalves</i>	85
A atitude pedagógica como metáfora libertadora, para um novo espírito pedagógico <i>Alberto Filipe Araújo</i>	109
Motivação e stress em professores estagiários. Um estudo longitudinal exploratório <i>Saul Neves de Jesus</i>	117
Recensões	129

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A Revista Portuguesa de Educação tem como objectivos: (1) difundir e promover a utilização dos resultados da investigação fundamental, orientada, aplicada e/ou de desenvolvimento experimental, no domínio das Ciências da Educação, através da publicação de artigos e pequenas notas de autores nacionais e estrangeiros; (2) constituir um fórum de estudo e debate permanente sobre a evolução de educação no País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abarquem, 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*

REDAÇÃO

Secretário: Álvaro Gomes, *Universidade do Minho, Portugal*

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*
Marin Infante Ribeiro, *Universidade do Minho*
Jaques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*

Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*
José Carlos Casato, *Universidade do Minho, Portugal*
José Augusto Pacheco, *Universidade do Minho, Portugal*

CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bárcelo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*
David Elkimi, *Yale University, E.U.A.*
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*
Edgar Santos, *University of Birmingham, Inglaterra*
Elias Blanc, *Universidade do Minho, Portugal*
Erich Perlitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
Élmas Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Herscote Piorecki, *University of B. Columbia, Canadá*
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
Gaston Mialret, *Université de Caen, França*
George Furman, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Gilbert de Lambheere, *Université de Liège, Bélgica*
Haribaran Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*
Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*
Hermine Stachler de Zwart, *Université de Genève, Suíça*
Inês Nina-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
Isabel Almeida, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*
Jack Leachhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*
Jemette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*
Joaquim Bairrão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*
José Távares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Kadlyta Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, URSS*
Kevin Whetdall, *University of Birmingham, Inglaterra*
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*
Luís Joyce-Muniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Luis Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Manuel Altr 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 Poulie, *Université de Nanterre, França*
Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Nuel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*
Octavi Fullat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*
Oscar Serafini, *Universidade de Assunção, Paraguai*
Paula Menzies, *Boston University, E.U.A.*
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*
Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Serban Ionescu, *Université du Québec, Canadá*
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*
Tatiana Stancu Cazacu, *University of Bucharest, Romênia*
William Spence, *University of Ulster, Irlanda*

A Revista Portuguesa de Educação é editada quadrimestralmente (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: Ylgráfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 47100 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

Capa e Orientação: Jorge Miranda; Execução Gráfica: Carlos A. Cordeiro Pereira, Maria de Lurdes Anjo

© 1992, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

ISSN nº 0871-9187

Depósito Legal nº 45.474/91

A CULTURA E A ESCOLA NUMA PERSPECTIVA EUROPEIA*

Manuel Ferreira Patrício

Universidade de Évora, Portugal

Resumo

Começa-se por questionar as ideias de Europa e de Ocidente, para melhor entender o que possa ser uma perspectiva europeia. Passa-se, num segundo momento, à problematização do conceito de cultura, de maior complexidade do que aparenta. É depois evidenciada a função cultural da Escola, o que permite compreender a relação intrínseca que existe entre a Cultura e a Escola. Tenta-se então defender uma visão polifónica da perspectiva europeia. Conclui-se pela ideia de que sem a (Universidade não haverá uma autêntica europeização cultural da Escola.

I. Introdução

Num livro recentemente publicado, escreveu Joaquim Cerqueira Gonçalves: "Pensar a Escola é repensar a cultura ocidental, pois a configuração daquela é uma das expressões mais significativas desta, sendo impossível compreender a natureza e o funcionamento da instituição escolar fora do horizonte englobante das grandes

(*) Texto da comunicação apresentada no Colóquio sobre "A Dimensão Europeia no Ensino", promovido pela Associação Portuguesa dos Professores (APP), secção portuguesa da Association Européenne des Enseignants (AEDÉ), em colaboração com o Conselho Português do Movimento Europeu, realizada no Centro Jean Monnet, em Lisboa, em 24.05.1991.

coordenadas culturais" (Cerqueira Gonçalves, 1989). Este período encerra uma grande riqueza conceptual. Valerá a pena pôr à vista as seguintes ideias principais: a) no mundo ocidental, a Cultura e a Escola são duas realidades indissociáveis; b) a cultura ocidental é ininteligível sem a Escola; c) a Escola ocidental é ininteligível sem a cultura de que faz parte.

Entre a Europa e o Ocidente há uma relação íntima. Num certo sentido, essa relação não é de identidade. Assim, todo o mundo americano — da América do Norte, da Central e da do Sul — é Ocidente mas não é Europa. A Europa é uma realidade cultural e espiritual, mas é também uma realidade geográfica, ainda que alguns dos seus limites não sejam fáceis de definir.

Neste sentido geográfico, a Europa e o Ocidente não coincidem: o Ocidente é mais amplo do que a Europa. No sentido cultural e espiritual é difícil distinguir a Europa do Ocidente. Neste sentido, o Ocidente é a Europa geograficamente expandida. A Europa é um espírito. O espírito que habita o Ocidente não é senão o espírito europeu. Como entidade económica e política talvez venha a ser possível confinar a Europa ao continente europeu. Como entidade cultural e espiritual, isso nunca será possível, pois a Europa como espírito extravasa muito para além do continente europeu.

A secção portuguesa da AEDE participou activamente na preparação do texto de base a apresentar ao Congresso de Nijmegen, em Março de 1989. Tive a honra de a representar pessoalmente nesses trabalhos. Lembro-me do debate que tivemos em Bruxelas, sob a batuta do Dr. Pierre Vanbergen, para encontrar as linhas de força constitutivas da alma europeia. Elas são as linhas de força constitutivas da alma ocidental. Estão patentes no documento final aprovado pelo Congresso.

Tem, pois, razão o Professor Cerqueira Gonçalves quando relaciona indissoluivelmente a Escola e a cultura *ocidental*. Dentro desta é que mora a cultura europeia. De resto, ao expandir-se geograficamente, a cultura europeia originária encontrou novos espaços e novas gentes e assimilou muito de ambos. Enriqueceu-se nesse processo. A cultura ocidental é a cultura europeia enriquecida e amplificada e há hoje muitos povos europeus — os que fizeram e viveram as grandes Descobertas e deram unidade ao Mundo — que são um exemplo vivo desse processo.

É à luz destas reflexões preliminares, creio, que convém encararmos o tema desta breve comunicação: "A Cultura e a Escola numa perspectiva europeia".

II. Em Torno do Conceito de Cultura

1. Simplicidade e complexidade do conceito de cultura

O conceito de Cultura é simultaneamente simples e complexo. Consideremo-lo um pouco, tanto na sua simplicidade como na sua complexidade.

1.1. O conceito de cultura na sua simplicidade

Olhando o conceito na sua simplicidade, podemos talvez ver na Cultura o que o Homem acrescenta à Natureza; o construído, ou criado, face ao puro dado. Foi assim que Heinrich Rickert, da Escola de Baden, aproximadamente há um século entendeu a Cultura. Foi na sequência desse entendimento que viu na Ciência dois grandes domínios: o correspondente à Ciência Natural (Ciência da Natureza) e o correspondente à Ciência Cultural (Ciência da Cultura). A simplicidade desta consideração tem talvez uma elevada correlação com a essencialidade do problema. O que pode pôr-se em dúvida é que apenas o Homem seja um ser de Cultura para além de mero ser de Natureza.

1.2. O conceito de cultura na sua complexidade

Pôr esta dúvida é abrir a porta para a complexidade do conceito. Problematicizarei um pouco este, em várias direcções.

A primeira tem que ver com a possibilidade de existência de uma cultura animal. Como a antropologia cultural afirma, há uma ruptura qualitativa entre o mundo biológico e o mundo cultural. A actividade cultural é, pois, irreductível à actividade puramente biológica. Ora há animais que acrescentam algo à pura Natureza. Desenvolvem, pois, alguma actividade cultural. Tem essa actividade alguma coisa de diferente da actividade cultural humana? Parece haver uma diferença: o produto dessa actividade é limitado, fixo e improgressivo no animal, ao passo que é aberto, móvel e progressivo no homem. As formas resultantes da actividade cultural animal são sempre as mesmas, como se fossem ainda o prolongamento de uma actividade instintiva. Pelo contrário, o homem muda e complexifica ininterruptamente as formas resultantes da sua actividade cultural. A actividade cultural humana apresenta-se, pois, como criadora; característica que de modo nenhum encontramos na actividade cultural animal. Os dados que nos fornece a etologia não nos permitem ir além desta conclusão. Particularmente interessantes são os estudos de Étienne Souriau sobre o que podemos chamar estética animal. Sem dúvida que certos animais produzem objectos belos. Todavia, também neste caso não se encontra presente o poder criador aberto e indefinido, criando uma contínua cascata esplendorosa de sempre novas formas. Os estudos de comportamento animal que põem à vista, em certas espécies, a existência de cerimoniais animais, também não nos permitem concluir pela existência do princípio criador, que parece ser um exclusivo do homem. Assim, esta primeira incursão aporética pelo conceito de cultura conduziu-nos ao encontro de um princípio essencial, exclusivamente característico do homem: o princípio da criatividade.

Reflictamos agora um pouco sobre a oposição *verdadeira cultura/falsa cultura*. Esconder-se-á algum princípio importante por sob esta oposição? Haverá uma cultura autêntica, real, e uma cultura inautêntica, apenas aparente? Assinalemos, em primeiro lugar, a presença do princípio da criatividade nesta oposição: a cultura autêntica é fruto da acção criadora do homem; a cultura inautêntica, ou falsa, é fruto da acção meramente mimética, repetitiva, exterior à fonte das formas culturais. Mas há outro princípio fundamental subjacente à oposição: o princípio axiológico. Há no acto e no objecto

culturais uma dimensão axiológica: tal acto e tal objecto estão impregnados de valor, não são o que são sem essa impregnação. É o próprio princípio axiológico que torna possível a oposição *verdadeira* cultura/*falsa* cultura. Só à luz dos valores esta oposição faz sentido.

Diferente é a oposição *alta cultura*/*baixa cultura*. A oposição não nega que a baixa cultura seja cultura; apenas escalona ambas axiologicamente, colocando-as em planos de valor diferenciados. Trata-se de uma distinção decorrente do princípio axiológico.

Semelhante, mas não idêntica, é a distinção feita entre *cultura erudita* e *cultura popular*. Há raízes novas nesta distinção: a presença ou ausência de escola, por exemplo; o lugar social da fonte criadora, por outro lado; a maior ou menor distância do cerne da alma popular, também. Se, de acordo com o princípio axiológico, a cultura erudita é, em princípio, axiologicamente mais alta que a popular, o peso do princípio da criatividade pode tornar a cultura popular mais valiosa que a erudita. Deve ainda assinalar-se a existência de uma relação de solidariedade entre a alta e a baixa cultura e entre a cultura erudita e a popular: elas implicam-se reciprocamente. Fazem, portanto, parte de uma unidade maior: a da cultura propriamente dita.

Acontece que a cultura tem sujeitos, de ordens diversas. Um povo, por exemplo, é um sujeito importante de cultura. Para esse sujeito aponta, inequivocamente, a expressão "cultura popular". A cultura de um povo não coincide com a cultura popular, mas integra a erudita e a popular, em síntese dialéctica e viva.

Esta reflexão conduz-nos directamente a outra: à procura do significado da oposição *cultura universal*/*culturas particulares*. O homem põe sentido humano em tudo o que faz, mas faz seja o que for em condições particulares. Assim, o particular e o universal estão sempre presentes na obra cultural do homem. A intenção posta no que se faz tem algo a ver com a maior ou menor universalidade da obra. Ela não é, contudo, decisiva. O que é verdadeiramente decisivo é a ressonância que a obra encontra no universo dos homens. Toda a obra cultural o é plenamente dentro da comunidade humana. E não apenas dentro da comunidade humana actual, mas dentro da comunidade humana total: passada, presente e futura. A comunidade humana, enquanto destinadora e destinatária da cultura, é uma comunidade espiritual. A oposição *cultura universal*/*culturas particulares* permite, pois, afirmar a existência de dois outros importantes princípios: o princípio espiritual e o princípio da universalidade. O primeiro pode enunciar-se assim: a actividade cultural é uma actividade de natureza eminentemente espiritual, produzida dentro de uma comunidade espiritual e dirigida para a totalidade dessa comunidade. O segundo pode enunciar-se deste modo: o significado e valor de uma obra cultural é tanto maior quanto mais ampla for a ressonância que encontra dentro da comunidade espiritual humana.

Completamente explicada por todos os princípios já referidos me parece ser a oposição *cultura efémera*/*cultura perene*. A efemeridade é o aspecto temporal da particularidade, como a perenidade é o aspecto temporal da universalidade.

A incursão aporética pelo conceito de cultura a que se procedeu revelou a

existência neste de uma complexidade não imediatamente transparente na definição inicial, inspirada em Rickert. Também evidenciou, creio, o abismo infranqueável que separa o que se pode chamar a actividade cultural animal e a actividade cultural humana.

2. Momentos da relação do Homem com a Cultura

É necessariamente rica a relação do Homem com a Cultura. Podemos registar três momentos estruturais nessa relação. São eles: a criação, a fruição e a difusão/promoção.

O Homem é o obreiro da Cultura, a Cultura é obra do Homem. Todas as relações do Homem com a Cultura derivam, pois, da acção criadora do Homem. O momento criador da Cultura é, portanto, o momento fundamental do processo.

O segundo momento a assinalar é o da fruição. Como nos outros momentos, há uma gradação neste momento. A fruição pode ser mero contacto ou percepção, pode ser assimilação, pode ser real fruição e pode culminar em verdadeiro êxtase. Em todos os casos, porém, a cultura é recebida e vivida como fruto da actividade criadora do Homem. Como não pode ser ele mesmo sem alguma actividade criadora, também o Homem não pode ser ele mesmo sem alguma actividade fruidora de Cultura. Utilizando uma expressão de Sartre, direi que o Homem está condenado a ser cultural.

O terceiro momento da relação do Homem com a Cultura é o da difusão/promoção. Como é evidente na Alegoria da Caverna, de Platão, o Homem que accede à contemplação da Verdade na sua plenitude não se contenta com essa experiência, mas quer que todos os outros tenham acesso a ela. O princípio da universalidade manifesta-se aqui como princípio da solidariedade. Torna-se claro que a experiência plena da Verdade é encarada por Platão como supremamente valiosa. Não consegue sê-lo, todavia, sem a participação da totalidade da comunidade espiritual humana. Deste princípio — o da solidariedade — tira o seu sentido o momento da difusão/promoção. É necessário difundir a cultura, promovê-la, a fim de cumprir integralmente as exigências insitas no conjunto de princípios que pusemos à vista. Nesta necessidade e neste conjunto de exigências reside o sentido profundo e total da actividade educativa.

III. A Escola e sua Função Cultural

É no quadro atrás sumariamente delineado que se insere a Escola, sua importância e funções. Regressamos, deste modo, à reflexão inicial do Professor Cerqueira Gonçalves. Dizia ele ser impossível compreender a natureza e o funcionamento da instituição escolar fora do horizonte englobante das grandes coordenadas culturais. O horizonte cultural é, por conseguinte, apresentado como *englobante* de tudo o que à natureza e funcionamento da Escola diz respeito.

Tal ponto de vista tem a minha concordância, como de resto se encontra expresso em textos publicados. A Escola é, portanto, uma instituição intrinsecamente cultural, ou seja, é cultural por natureza. Sendo assim, todas as suas funções estruturais são, intrinsecamente, culturais, pois servem a culturalidade intrínseca da Escola.

Apresentei nos últimos anos, por várias vezes, um quadro de funções básicas da Escola. Nunca, todavia, fui tão claro como hoje me parece adequado fazer sobre a culturalidade essencial e funcional da Escola como subsumindo todas as suas funções particulares. É certo que tal posição estava implícita em todo o discurso, mas parece avisado explicitá-la, sobretudo para que não se confunda uma dessas funções particulares — a função pessoal-cultural — com o referido horizonte cultural, de tudo englobante.

O quadro de funções básicas da Escola que tenho delineado compreende as seguintes funções: a) a individual; b) a social; c) a cívica; d) a profissional; e) a de suplência da família; f) a pessoal-cultural.

Pela função individual a Escola individualiza, ou seja, ajuda ao máximo e melhor desenvolvimento possível do potencial individual e único do educando, tomado em si próprio como uma realidade una e indivisível. Pela função social a Escola socializa, ou seja, integra na sociedade a que o educando pertence, submetendo-o ao sistema de normas, usos e costumes dessa sociedade; insere-o activamente, por conseguinte, num sistema determinado de práticas sociais, transcendente à vontade individual dos sócios e dela fortemente constrangedora. Pela função cívica a Escola prepara o futuro cidadão que o educando é para a participação na dimensão política da sociedade a que pertence, inscrevendo-se no jogo de direitos, deveres, poderes e contrapoderes que constitui a *civitas*. Pela função profissional a Escola prepara o futuro produtor-consumidor que o educando é para se inserir activa e competentemente no tecido económico da sociedade de que faz parte. A função de suplência da família sempre existiu, mas é hoje de particular relevância nas sociedades desenvolvidas, que implicam a família inteira no processo social de divisão do trabalho, obrigando a Escola a acolher as crianças e jovens por todo o período em que os pais estão ausentes de casa. Esta suplência não é, em rigor, de tutela, mas de função. Em todo o caso, tem um peso importante na Escola actual. A última função que referi é a pessoal-cultural. A natureza desta função esclarece-se melhor se, em primeiro lugar, a relacionarmos com a função individual e com a social. A pessoa é uma realidade distinta da do indivíduo e da do sócio. O indivíduo é, por definição, completamente alheio ao outro: é a mónada sem janelas, absolutamente encerrada em si mesma, irredutivelmente só e teleonomicamente orientada exclusivamente para si mesma. O sócio é o átomo social, o partícipe da grande empresa que é a sociedade, como tal perfeitamente idêntico a qualquer outro sócio, sem nada que dele o distinga. A síntese entre estes dois pólos irredutivelmente antagónicos é feita pela pessoa. A pessoa é o indivíduo socializado e o sócio individualizado. Na pessoa estão presentes e harmoniosamente coexistentes o indivíduo na sua unicidade radical e o sócio na sua transcendência individual. A função pessoal é, portanto, integradora dialecticamente das funções individual e social. Ela tem, além disso, uma relação essencial com a cultura. É que não há pessoa sem actividade cultural, como

decorre limpidamente da análise que foi feita a respeito do conceito de cultura. Cabe, deste modo, à Escola contribuir para a construção como pessoa do indivíduo e do sócio, mas tal construção tem que ser cultural. Assim, o recorte inteiro desta função dá-no-la como pessoal-cultural. Em 1921, a propósito da reforma escolar em curso na Alemanha, escrevia mais ou menos neste sentido Eduardo Spranger: A "cultura é hoje irrevogavelmente cultivo da individualidade, elevação à personalidade. Mas as individualidades não estão umas ao lado das outras, alheias e sem relação, mas ligadas por um vínculo de compreensão, que deflui da sua essência" (Spranger, 1966).

IV. Interpretação da Conjunção Copulativa "E" do Título

O título desta comunicação aponta para uma pluralidade de relações possíveis entre a Escola e a Cultura. Já se procurou demonstrar que, no rigor profundo das coisas, a Escola é impensável sem a Cultura. Há, contudo, uma relação secundária — dentro do conjunto de relações possíveis dentro da relação fundamental — que vale a pena explorar um pouco. É ela: Cultura na Escola.

A Cultura está onde está o Homem. Todavia, ela está de maneira muito especial na Escola, cujo horizonte máximo é o cultural e cuja função superiormente integradora é a pessoal-cultural. Daí que o título possa ser entendido como enunciando-se deste modo: "A Cultura na Escola numa perspectiva europeia".

A Cultura pode estar na Escola como algo de suplementar ou como a própria substância de que a Escola é feita. À Escola organizada segundo a primeira ideia tenho chamado *Escola Curricular*; à Escola organizada em obediência à segunda ideia tenho chamado *Escola Cultural*. O saber organizado em torno das disciplinas e respectivos programas é o constitutivo do currículo em sentido estrito, que é, na prática, o corrente. Esse é o saber levado a sério na Escola Curricular. Na Escola Cultural, bem diversamente, o currículo é entendido em toda a sua latitude, ou seja, é identificado com a totalidade das experiências de aprendizagem e desenvolvimento pessoal-cultural que o educando vive na Escola. As disciplinas e respectivos programas são importantes, mas neste quadro: são importantes no conjunto de tudo o que é importante. A concepção de Escola Cultural implica que a mais humilde e aparentemente insignificante experiência de aprendizagem que a criança/jovem faça na Escola é uma modalidade da actividade cultural humana.

O Homem não é unidimensional, mas pluridimensional. A Cultura, sua obra, exprime-o na pluralidade das suas dimensões, pelo que também ela é pluridimensional. Por conseguinte, para dar acolhimento a esta pluridimensionalidade — de si enquanto obreiro da Cultura e da Cultura enquanto a sua obra —, a Escola deve ser pluridimensional. Como a sua substância e a sua teleonomia são culturais, a Escola também deve ser cultural. O seu perfil inteiro é, pois, o de Escola Pluridimensional-Cultural. A Cultura não é uma visita na Escola, mas o seu verídico dono e perene residente.

V. A Perspectiva Europeia

"Perspectiva" não é o mesmo que "dimensão". A perspectiva é um ponto de vista: um ponto de onde se olha e se vê o que é possível ver desse ângulo de visão. A perspectiva é, pois, uma categoria gnoseológica. Diferente é a dimensão. A dimensão é constitutiva da própria coisa. É, pois, uma categoria ontológica.

Equacionar o problema da Cultura e da Escola numa perspectiva europeia é, deste modo, colocarmo-nos num ponto de vista tido como o europeu e olhar daí a Cultura e a Escola: em termos gerais, o de qualquer Cultura e qualquer Escola; em termos particulares, o da Cultura e da Escola Portuguesas.

Um dos mais sérios problemas com que se confronta a Europa Comunitária e os Estados que a compõem patenteia-se na distinção, e na opção consequente, entre a perspectiva europeia nos ensinos nacionais e a dimensão europeia nesses mesmos ensinos. Não nos iludamos: todos os Estados membros da Comunidade Europeia rejeitam a desnacionalização dos respectivos sistemas de ensino. Ora é muito mais fácil provocar essa desnacionalização através do quadro conceptual da "dimensão europeia" do que do da "perspectiva europeia".

Esta distinção relaciona-se com dois métodos alternativos de europeização dos sistemas educativos nacionais dos Estados membros da Comunidade: o método da inculcação e o da liberdade. Temos à nossa frente dois caminhos: ou vamos impor a ideia e o ideal (uma certa ideia e um certo ideal...) da Europa, ou vamos deixar que as Nações e os Estados europeus concebam, sonhem e realizem livremente a Europa. O primeiro caminho corresponde ao método pedagógico da inculcação; o segundo, ao da liberdade. Por mim, defendo sem ambiguidade nenhuma a opção da liberdade.

A Europa é, na profundidade da sua essência, uma realidade cultural e espiritual. É, como tal, uma estrutura axiológica. Ora as estruturas axiológicas criam-se, absorvem-se e incorporam-se livremente, por interiorização progressiva e natural, e não à força, por acção e pressão exteriores. Como Tiličev escreveu "não é nem fácil nem rápido, para um indivíduo, aprender completamente um padrão de cultura. Sabemos bem que, se nos pedirem para indicar o nome de um informador que pudesse explicar convenientemente a nossa cultura a um estrangeiro, não sugeriríamos nem uma criança nem um adolescente, mas sim uma pessoa madura, de 25 anos ou mais. Isto equivale a dizer, implicitamente, que pensamos que leva pelo menos um quarto de século a aprender uma única forma de viver" (Tiličev, 1985).

Uma cultura particular é, no fundo, uma personalidade, com um perfil próprio e inconfundível, irredutível a qualquer outro. Tal processo personalizador, que desembocou em cada cultura amadurecida, é também um processo de complexificação. Não é, de modo nenhum, um processo de simplificação. Articula, harmoniza, combina e sintetiza diferenças, não as elimina. É enriquecedora, não empobrecedora. Disseram, nesta linha de pensamento, Bruno Lussato e Gérald Messadié: "da complexificação engendrada pela cultura resulta, em primeiro lugar, um fenómeno puro e simplesmente crucial, que é o desenvolvimento da personalidade" (Lussato & Messadié, 1988).

Explicitando e concretizando esta ideia, prosseguem os mesmos autores: "Agarraí em dez crianças e levai-as a uma loja de brinquedos; cada uma delas escolherá um brinquedo diferente, aquele que tenha despertado nela um desejo particular. Agarraí de modo semelhante em dez adultos e levai-os a visitar o museu; cada um deles notará uma obra de arte diferente, aquela que lhe tenha evocado uma recordação particular. A criança detém-se no desejo, o adulto mergulha na recordação, mas os dois são diversos em graus diferentes. Retomai os mesmos dez adultos e dai-lhes a escutar um mesmo trecho de música, um quarteto de Schubert ou uma sinfonia de Mahler; cada um ouvirá nele acentos diferentes; um, por exemplo, encontrará nele nostalgia, outro a expressão do amor, um terceiro a revolta... É por esta razão que o leque das paixões e das preferências é quase infinito entre as pessoas cultas. Um determinado amador só delira com a pintura de Carpaccio, a música de Monteverdi e a arquitectura de Bramante; outro, com a arte primitiva da Oceânia, a música de Prokofiev e a poesia de Rimbaud. Assim, aquele que tiver descoberto uma face desconhecida da beleza num dado retrato de mulher de Lorenzo di Credi, por exemplo, esforçar-se-á por reencontrá-lo na vida de todos os dias, e um outro que tenha sido conquistado pela harmonia soberana da música de Bach esforçar-se-á por organizar a sua vida à imagem dela; é este o efeito activo da cultura. A cultura é, portanto, criadora de individualidades (...)" (Lussato & Messadié, 1988). Aplicando estas ideias à perspectiva europeia na educação e no ensino, é de dar-lhes, para concluir, ainda a palavra: "De igual modo ressalta dos efeitos da cultura, etnológica antiga ou crítica moderna, que ela é sinónimo de diversificação" (Lussato & Messadié, 1988).

VI. Papel Superior da Universidade

Ao falar da Escola, no contexto desta comunicação, nunca esteve subjacente a ideia de identificar a Escola com a Escola Básica e Secundária. Pelo contrário, esteve sempre presente a convicção de que a vitalidade cultural — nacional, europeia, ocidental e universal — desta Escola depende absolutamente da vitalidade da Escola Superior, ou seja, da Universidade.

Há algumas dezenas de anos José Ortega y Gasset escreveu um brilhante ensaio intitulado *Misión de la Universidad* (Ortega y Gasset, 1968). À função cultural desta conferiu primazia inconfundível sobre a função profissionalizante, ao ponto de considerar que o lugar institucional central da Universidade devia ser uma Faculdade de Cultura. Escreveu Ortega: "Hoje atravessamos — contra certas presunções e aparências — uma época de terrível incultura. Nunca talvez o homem médio tenha estado tão abaixo do seu próprio tempo, do que este lhe pede. Por isso mesmo, nunca abundaram tanto as existências falsificadas, fraudulentas" (Ortega y Gasset, 1968). Daqui deriva "a importância histórica que tem o devolver à Universidade a sua tarefa central de <<ilustração>> do homem, ensinar-lhe a plena cultura do tempo, de descobrir-lhe com clareza e precisão o gigantesco mundo presente, no qual tem de encaixar-se a sua vida

para ser autêntica" (Ortega y Gasset, 1968). Por isso conclui Ortega: "Eu faria de uma <<Faculdade>> de Cultura o núcleo da Universidade e de todo o Ensino superior" (Ortega y Gasset, 1968).

Não deixa de ser curioso, e de certo significativo, que mais de meio século depois uma semelhante visão da Universidade seja de novo difundida publicamente por um eminente académico, Allan Bloom, Professor de História das Ideias na Universidade de Chicago, publicou em 1987 um livro de grande repercussão, cujos ecos ainda não se distinguiram. Refiro-me a *A Cultura Inculta (Ensaio sobre o declínio da cultura geral. De como a educação superior vem defraudando a democracia e empobrecendo os espíritos dos estudantes de hoje)*. Da sintética "Conclusão" desse livro extraio a seguinte passagem: "É difícil imaginar que haja quer os meios quer a energia dentro da Universidade para constituir ou reconstituir a ideia de um ser humano culto e estabelecer de novo uma educação liberal. /Todavia, a contemplação deste cenário é em si mesma uma actividade filosófica. A falta evidente de totalidade que a Universidade demonstra num empreendimento que claramente a exige não pode deixar de inquietar alguns dos seus membros. As questões estão todas aí. Precisam apenas de ser colocadas continuamente e com seriedade para que exista aprendizagem liberal; pois ela não consiste tanto em respostas como no diálogo permanente" (Bloom, 1988).

Ora a Universidade, que é uma das maiores criações do espírito europeu, é a comunidade do diálogo permanente e da procura da verdade dentro dessa prática da liberdade. De novo recorro a Allan Bloom: "A verdadeira comunidade do homem, no meio de todos os simulacros de comunidade que se contradizem, é a comunidade daqueles que procuram a verdade, dos potenciais conhecedores, que é, em princípio, de todos os homens na medida em que desejam conhecer" (Bloom, 1988). A Universidade é o paradigma desta comunidade e vale bem a pena que a Europa invista decisivamente nela, combatendo a sua visível degenerescência, para que possa construir-se à medida das exigências do 3º milénio. É válido para essa Europa o que A. Bloom escreveu em relação aos Estados Unidos da América: "Continuo a acreditar que as universidades, correctamente entendidas, são o lugar onde a comunidade e a amizade devem existir. O nosso pensamento e a nossa política passaram a estar inextricavelmente ligados às universidades e têm-nos servido bem (...)" (Bloom, 1988).

A adopção duma perspectiva europeia para a Cultura e a Escola conduz, por conseguinte, a uma clara revalorização da Universidade. A Escola só será Cultural se a Universidade o for. A Escola não será realmente Europeia se não for Cultural e se não se alimentar de uma Universidade totalmente empenhada desde o seu âmago na criação, fruição e promoção cultural. Compete à Universidade criar ideias e formar pessoas *cultas*. Na linha de pensamento de Ortega, esta é a sua mais verídica vocação e o seu mais exigente destino.

Poderei concluir afirmando com voz clara: *a revitalização cultural da Universidade é essencial à resolução do problema da Cultura na Escola numa perspectiva europeia.*

REFERÊNCIAS

- Bloom, Allan (1988). *A Cultura Inculta*. Lisboa: Publicações Europa-América, 369.
- Bloom, Allan (1988). *A Cultura Inculta*. Lisboa: Publicações Europa-América, 370.
- Bloom, Allan (1988). *A Cultura Inculta*. Lisboa: Publicações Europa-América, 371.
- Cerqueira Gonçalves, Joaquim (1989). *A Escola em Debate — Educar ou Profissionalizar?*. Braga: Faculdade de Filosofia - Universidade Católica Portuguesa, 7.
- Jose Ortega y Gasset (19685). *Misión de la Universidad y Otros Ensayos Afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente, 63.
- Jose Ortega y Gasset (19685). *Misión de la Universidad y Otros Ensayos Afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente, 63.
- Jose Ortega y Gasset (19685). *Misión de la Universidad y Otros Ensayos Afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente, 63.
- Jose Ortega y Gasset (19685). *Misión de la Universidad y Otros Ensayos Afines*. Madrid: Editorial Revista de Occidente.
- Lussato, Bruno et Messadié, Gérald (1988). *O Desafio à Cultura*. Lisboa: DIFEL, 46-47.
- Lussato, Bruno et Messadié, Gérald (1988). *O Desafio à Cultura*. Lisboa: DIFEL, 46.
- Lussato, Bruno et Messadié, Gérald (1988). *O Desafio à Cultura*. Lisboa: DIFEL, 47.
- Spranger, Eduardo (19663). *Cultura y educación (Parte Histórica)*. Madrid: Espasa-Calpe, S-A., 150.
- Titiev, Misha (19855). *Introdução à Antropologia Cultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 280.

LA CULTURE ET L'ECOLE DANS UNE PERSPECTIVE EUROPEENNE

Résumé

On commence par mettre en question les idées d'Europe et d'Occident, à fin de mieux comprendre ce que peut être une perspective européenne. On avance, dans un deuxième moment, vers la problématisation du concept de culture, dont la complexité est plus grande qu'il ne semble. Après, on met en évidence la fonction culturelle de l'École, ce qui permet de comprendre la relation intrinsèque qui existe entre la Culture et l'École. C'est le moment d'essayer de défendre une vision polyphonique de la perspective européenne. Finalement, on conclut par l'idée que sans l'Université il n'y aura jamais une authentique européisation culturelle de l'École.

CULTURE AND SCHOOL IN A EUROPEAN PERSPECTIVE

Abstract

One starts to question the ideas of Europe and West in order to understand better what a European perspective can mean. Then one questions the complex concept of culture, more complex than it seems. The cultural function of School is also clarified, which allows to understand the intrinsic relationship between Culture and School. Afterwards one tries to defend a polyphonic vision of the European perspective and at last one concludes that without the University there will not be a true cultural Europeanization of School.

CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO REGULADOR DA SALA DE AULA UM MODELO DE ANÁLISE E SUA APLICAÇÃO

*Helena Antunes e Ana Maria Morais**

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

A forma como tem sido encarado o contexto regulador da sala de aula parece constituir um dos factores determinantes de insucesso dos alunos, em especial dos grupos sociais mais desfavorecidos. O discurso regulador não é frequentemente traduzido pelos professores numa prática reguladora específica, não sendo o texto regulador consciencializado em termos das relações de poder e de controlo nele contidas. O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Projecto ESSA que procura encontrar práticas pedagógicas que alterem o aproveitamento diferencial dos alunos na escola. Com base na teoria de Bernstein, desenvolveu-se um modelo de análise do contexto regulador da sala de aula. O modelo foca-se nos domínios locacional e comunicacional e, através dos conceitos de classificação e de enquadramento, permite inferir as relações de poder e de controlo presentes na sala de aula. O modelo foi usado para caracterizar três práticas pedagógicas distintas em termos daquelas relações. Cada uma das práticas foi implementada numa de três turmas dos quinto e sexto anos de escolaridade, socialmente semelhantes e heterogéneas (classe social, raça, sexo). Os resultados mostraram que foi possível, através do modelo, caracterizar diferencialmente as três modalidades de prática pedagógica reguladora, inferindo os respectivos códigos educacionais específicos.

Desejamos expressar o nosso agradecimento ao Professor Basil Bernstein pelas clarificadoras discussões havidas. Agradece-se ainda à INICT - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e à Fundação Gulbenkian pelo apoio dado ao Projecto ESSA, em que este estudo se insere.

Comunicação apresentada na I Conferência Nacional de Formação de Professores e Sucesso Educativo, Escola Superior de Educação de Faro, 5-7 Dezembro de 1991.

*Anteriormente Domingos.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviado para: Ana Maria Morais, Departamento de Educação, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Campo Grande, Edifício C1-Piso 3, 1700 LISBOA, PORTUGAL.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho constitui parte de um estudo (Antunes, 1991) inserido numa investigação mais ampla - Projecto ESSA (Estudos Sociológicos da Sala de Aula) - cujo objectivo fundamental consiste em "encontrar prática(s) pedagógica(s) que altere(m) o aproveitamento diferencial dos alunos na escola, nomeadamente em ciências" (Domingos, 1992). Este projecto surgiu na sequência e desenvolvimento de uma linha de investigação - "Socialização Primária e Prática Pedagógica" - iniciada em Portugal por Morais a qual procurou relacionar o aproveitamento diferencial em ciências, com factores de natureza sociológica. Os estudos têm-se baseado em teorias da área da Sociologia da Educação, nomeadamente a teoria de Bernstein (1977, 1990; Domingos *et al*, 1986).

Dentro do quadro teórico referido - teoria de Bernstein - esta análise incidiu no domínio do discurso regulador, ou seja, o discurso que, em qualquer contexto como por exemplo o da sala de aula, veicula as relações de poder e de controlo vigentes na sociedade, sendo portanto responsável pela transmissão, distribuição e reprodução das relações de ordem, relação e identidade (Bernstein, 1990).

O interesse na realização de trabalhos neste âmbito parece plenamente justificado se se pensar que eles são escassos e necessários à clarificação e consciencialização de professores e alunos (em especial os grupos mais desfavorecidos) acerca da ambiguidade que envolve o discurso regulador, e das consequências desastrosas desta ambiguidade. Embora sendo, segundo Bernstein, o discurso dominante na sala de aula, o discurso regulador é, em geral ignorado, ou deslocado para uma posição hierarquicamente subalterna em relação a outras componentes da prática pedagógica, como por exemplo, as que se referem ao discurso instrucional.

Este paradoxo, leva a que muitos alunos, em especial aqueles cujo código da família é diferente do da escola (geralmente os alunos dos estratos sociais mais baixos), não reconhecendo o contexto (regulador), orientem muitas vezes os seus esforços num sentido incorrecto, o que naturalmente os conduz à produção de textos ilegítimos e, consequentemente, ao insucesso. Por outro lado, os professores não estando dele conscientes, não desenvolvem estratégias adequadas. Casual ou intencional esta contradição? Segundo Levy (em Gomes, 1985) tal é intencional, pois deste modo torna-se mais fácil para a escola classificar socialmente os alunos.

Nesta perspectiva, considerou-se ser urgente e necessária a realização de estudos sobre esta temática, fazendo sair da "zona de sombra" o discurso regulador. Assim, uma das intenções deste trabalho é, a um primeiro nível de análise, contribuir de algum modo, ainda que de forma limitada, para clarificar um pouco algumas destas questões - em especial as realizações do discurso regulador, qual o seu verdadeiro espaço hierárquico na sala de aula - permitindo que professores e alunos tornando-se delas mais conscientes, possam encontrar estratégias de actuação adequadas.

Para tal, desenvolveu-se uma investigação em que se procurou efectuar a análise diferencial de três modalidades de prática pedagógica reguladora. Este estudo,

que se baseou num modelo conceptual desenvolvido para o efeito, permitiu inferir os códigos pedagógicos referentes às três modalidades de prática pedagógica e, em consequência, as potencialidades e limitações das mesmas. Deste modo, a análise pode constituir um contributo para a formação de professores, que, através da consciência das potencialidades e limitações de uma dada prática pedagógica, poderão seleccionar, superar, evitar, efeitos "negativos" causados aos alunos, em especial junto daqueles cuja socialização primária induz padrões culturais diferentes dos da escola¹. O modelo construído e a análise desenvolvida, embora exploratórios, poderão constituir base para futuras investigações a nível do discurso regulador.

Pretendendo este trabalho ser de natureza compreensiva, centrou-se fundamentalmente no processo, tendo-se recorrido a metodologias de tipo qualitativo.

2. AMOSTRA

A amostra era constituída pelo conjunto de elementos que integravam as três turmas seleccionadas para observação, num total de sessenta e dois alunos e a respectiva professora.

As turmas envolvidas na experiência durante dois anos (5º e 6º anos de escolaridade), pertenciam a uma escola do Ciclo Preparatório situada numa zona limítrofe de Lisboa, servindo uma população pertencente predominantemente aos estratos sociais baixos, pelo que a grande maioria dos discentes era igualmente constituída por alunos pertencentes a estes estratos sociais, dos quais faziam parte elevada percentagem de crianças de raça negra.

Atendendo aos objectivos do projecto ESSA, tomava-se necessário seleccionar uma população de alunos tão semelhantes quanto possível entre as várias turmas envolvidas na experiência, mas simultaneamente bastante heterogénica dentro de cada turma. Como tal, procurou-se que os grupos de alunos respeitantes às diversas variáveis fossem idênticos nas turmas em análise. Estas variáveis diziam respeito ao estrato social, raça, idade e sexo.

A determinação do estrato social dos alunos realizada ao nível do projecto, foi feita tendo em consideração a profissão e a habilitação do pai e da mãe, em escalas respectivas de seis e cinco graus². Neste estudo, porém, atendendo aos seus objectivos específicos, apenas se considerou deverem ser os alunos distribuídos por dois estratos sociais: classe média e classe trabalhadora. Esta classificação é de carácter puramente nominal e, tendo-se baseado nos dados do projecto ESSA, foi estabelecida com base na profissão paterna, considerando as profissões classificadas em "profissões de trabalho manual e não manual".

3. METODOLOGIA

Pretendendo caracterizar diferencialmente três práticas pedagógicas reguladoras, as quais haviam sido implementadas no âmbito do Projecto ESSA, houve que considerar, em primeiro lugar este aspecto, antes de se decidir qualquer metodologia para o estudo. Nomeadamente, tivemos de atender aos modelos teóricos subjacentes às três modalidades de prática e que haviam sido definidos previamente. Houve em seguida que atender à própria natureza do objecto de análise e à escassez de estudos que a ele se referem. Finalmente considerámos o processo de obtenção dos dados empíricos e a respectiva análise interpretativa.

Teve-se então em conta, do ponto de vista metodológico, os seguintes aspectos:

- . Consideração dos pressupostos teóricos das três modalidades de prática pedagógica reguladora.
- . Delimitação do campo de análise do discurso regulador.
- . Elaboração de um modelo de análise do discurso regulador.
- . Processo de obtenção dos dados empíricos.
- . Análise interpretativa dos dados.

3.1 Pressupostos teóricos subjacentes às três práticas pedagógicas reguladoras

Os pressupostos teóricos subjacentes à implementação das três modalidades de prática reguladora podem ser consultados na sua globalidade em Neves (1991 b) e Morais e Neves (1993). Deles apresentaremos somente os necessários à compreensão do desenvolvimento deste trabalho (figura 1). Embora incluídos nas relações de classificação e enquadramento professor/aluno, destacou-se propositadamente a explicitação dos critérios de avaliação pela sua relevância empírica e conceptual nesta investigação.

Como se constata através da análise do quadro, as três modalidades de prática diferem:

- (a) Nas relações de classificação e enquadramento, variando a classificação (C) de mais forte na prática pedagógica designada por P₃, a mais fraca na prática pedagógica designada por P₁, tanto na relação professor/aluno como na relação aluno/aluno. Quanto aos valores do enquadramento (E), eles variam de igual modo de valores mais fortes na P₃ a mais fracos na P₁, o que significa que era previsto os alunos terem maior controlo (relativamente a diversas áreas) na P₁ do que na P₂, atingindo o mínimo na P₃.
- (b) Nas atitudes a desenvolver, correspondentes a disposições sociais simples e complexas¹.
- (c) Nos "pesos" entre estas atitudes e na relação de "pesos" entre o discurso instrucional e o discurso regulador.

- (d) No grau de explicitação dos critérios, os quais variam de mais explícitos na P₂ e principalmente na P₃ a mais implícitos na P₁.

		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
		P ₁	P ₂	P ₃
S D O C I S I O P O A S F I E C C O T E I S V A S	Simplex	obediência respeito lealdade	obediência respeito lealdade	obediência respeito e lealdade
	Complexas	participação cooperação organização iniciativa responsabilidade criatividade espírito crítico	participação cooperação organização iniciativa responsabilidade criatividade espírito crítico	
Relações de C e E:				
(a) Prof/Al		C E fracos	C E médios	C E fortes
(b) Al/Al		C E fracos	C E médios	C E fortes
Explicitação dos critérios de avaliação		Pouco explícitos	Medianamente explícitos	Explícitos

Figura 1 - Pressupostos teóricos relativos às três modalidades de prática pedagógica alguns aspectos.

Na realidade pretendeu implementar-se três modalidades de prática pedagógica, que reflectissem em certa medida, alguns dos modelos paradigmáticos do actual ensino das ciências - aprendizagem centrada no transmissor, ou, pelo contrário, no aquisidor.

Com base nestes pressupostos foram dadas indicações à professora, relativas às condutas a desenvolver na sala de aula nas três modalidades de prática pedagógica e que

podem ser consultadas em pormenor em Neves (1991 b) e Morais e Neves (1993). As três práticas pedagógicas foram implementadas pela mesma professora, de modo a controlar a variável exigência conceptual do professor, que estudos anteriores haviam mostrado interferir de forma crucial na comparação do aproveitamento dos alunos (Domingos, 1984).

3.2 Delimitações do campo de análise

Sendo o discurso regulador um discurso veiculado através das atitudes, dos valores, das disposições sociais, das regras de conduta, dos princípios da moral social, apresenta-se múltiplo, difuso e detentor de uma grande carga ideológica (Daniels, 1977). É portanto extenso e complexo. Nesta perspectiva, houve que seleccionar e limitar a área de análise da investigação a qual incidiu sobre os denominados "objectivos do domínio socio-afectivo"; estes correspondem na realidade às disposições socio-afectivas, previamente indicadas.

As razões desta selecção assentaram nos seguintes critérios:

- em princípio estas disposições sociais veiculam a mensagem específica do discurso regulador específico.
- constituem um texto razoavelmente objectivo.
- integrando disposições sociais e atitudes, permitem estabelecer relações quer com aspectos mais amplos, como é o caso dos valores, quer com outros mais específicos e concretos, como é o caso das condutas.
- por outro lado, tal tipo de "objectivos/disposições sociais" tem sido uma constante nos programas escolares mais recentes em várias disciplinas e nomeadamente nas ciências da natureza onde, pelo menos ao nível das intenções, têm tido um lugar de relevo.

3.3 O modelo de análise do discurso regulador

A elaboração do modelo (figura 2) baseou-se nas relações de poder e de controlo que se desenvolvem na sala de aula, operacionalizadas através dos conceitos de classificação e enquadramento desenvolvidos por Bernstein e concretizados através das relações hierárquicas e discursivas.

Através deste esquema procurou caracterizar-se a prática pedagógica na sua vertente reguladora, partindo da análise de dados empíricos relativos quer à organização espacial da sala de aula, quer à respectiva comunicação, os quais foram quantificados através dos conceitos de classificação e enquadramento.

Considerou-se que o domínio locacional deveria ser analisado não só com base na organização espacial relativa dos respectivos objectos e sujeitos (a partir das quais se inferem as relações hierárquicas), mas também com base na análise de quem seleccionou aquela específica organização e como é controlada, quem estabeleceu os critérios subjacentes àquele contexto e como são controlados (relações discursivas).

Considerou-se que a organização locacional da sala de aula veicula uma determinada mensagem de ordem, relação e identidade e, como tal, pode ser conceptualizada como uma *específica produção textual*, relativamente à qual é, por conseguinte, legítimo, proceder à análise das respectivas relações discursivas.

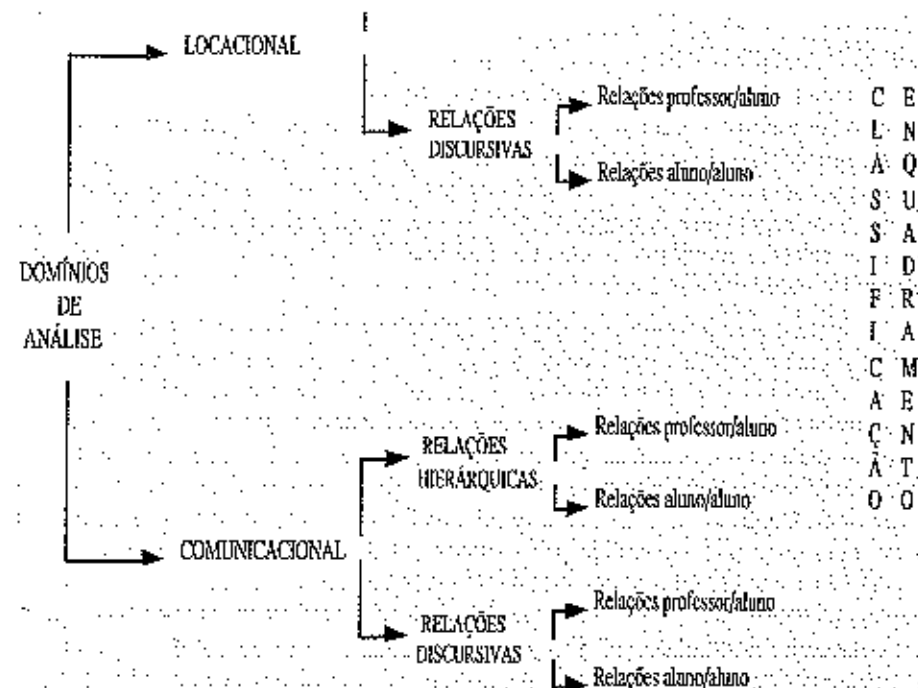


Figura 2 - Caracterização da prática pedagógica - esquema geral organizador do respectivo estudo.

O conceito de produção textual ultrapassa, neste contexto, o significado habitual - produção textual escrita ou oral. Segundo Bernstein (1990) o conceito de produção textual, corresponde a quaisquer realizações concretizadas no contexto interaccional tendo, portanto, um sentido muito mais vasto do que aquele que lhe é normalmente atribuído. Nesta perspectiva, realizações disposicionais, gestuais, espaciais, etc, correspondem a outras tantas produções textuais. Como se depreende, tais produções podem ser mais simples ou mais complexas, mais breves ou mais longas,

como por exemplo, uma curta resposta, ou uma concretização disposicional de cooperação ou participação numa situação interaccional de trabalho de grupo. Assim, a cada um dos denominados "objectivos do domínio afectivo/disposições sociais", corresponde um determinado texto legítimo e o texto regulador específico de cada prática pedagógica correspondeu, senão na sua totalidade, pelo menos em grande parte, ao conjunto dos textos parcelares de cada um dos vários "objectivos do domínio afectivo/disposições sociais".

Quanto ao domínio comunicacional, foram considerados os mesmos sub-dominios de análise - *relações hierárquicas e discursivas*. Relativamente a estas últimas, procedeu-se à sua análise reportando-nos fundamentalmente ao conjunto das disposições socio-afectivas, considerando os seus "conteúdos" como textos específicos dos discursos reguladores correspondentes às três modalidades de prática pedagógica. Quanto às relações hierárquicas, elas são inferidas não só a partir "do que é dito" mas também do "modo como é dito".

Podrá questionar-se esta "espécie de duplicação da análise textual ao nível do domínio comunicacional", duplicação esta, que se traduz por um lado pela análise das relações hierárquicas e, por outro lado, pelas relações discursivas. Tal "duplicação" adveio do facto de termos considerado o estudo do discurso regulador através da análise das regras discursivas. A análise do discurso regulador em termos de regras discursivas não é usual, sendo estas tomadas apenas como princípios subjacentes ao discurso instrucional. Contudo, se o discurso regulador for traduzido, como foi o caso deste estudo, num texto a ser aprendido pelos alunos - as disposições socio-afectivas - então ele pode ser estudado com maior precisão através das regras discursivas. Essa análise completa a análise feita através das regras hierárquicas - através das quais é em geral, de forma directa, estudada a prática pedagógica reguladora - e completa ainda as inferências obtidas através do estudo da prática pedagógica instrucional. O estudo das relações discursivas na prática reguladora é na verdade crucial, dado que, confinar a análise da prática reguladora ao estudo das regras hierárquicas pode induzir em erro quanto às verdadeiras relações de poder na sala de aula (principalmente quando as interacções sociais se traduzem por relações do tipo pessoal).

Contudo, está-se consciente de algumas dificuldades que este procedimento possa levantar e de alguma estranheza que ele possa causar, que advém do facto de nunca ter sido aplicado ao texto do discurso regulador a análise que as denominadas "regras discursivas" permitem.

Com base na estrutura organizacional representada na figura 2, procurou-se neste estudo, inferir as relações de poder e de controlo vigentes nas três modalidades de prática pedagógica e que correspondem a códigos educacionais específicos.

Finalmente desejamos acentuar que o modelo contempla relações de enquadramento na análise das relações hierárquicas no domínio comunicacional, o que não acontece nas mesmas relações no domínio locacional. Tal se deve à aplicação das regras hierárquicas neste domínio que, segundo Bernstein devem ser contempladas nestas interacções.

Esta diferença na análise dos dois domínios pode ser apontada como uma inconsistência conceptual. A este respeito queremos esclarecer que hesitámos bastante em decidir onde deveríamos incluir no modelo a análise das regras hierárquicas. De acordo com a teoria de Bernstein elas constituem o modo como as relações hierárquicas são realizadas. Nestas circunstâncias, constituem uma produção textual, pelo que nos parece que deveriam ser incluídas na análise das relações discursivas.

No entanto, tal como a própria designação sugere, o seu "conteúdo" tem a ver com a hierarquia estabelecida entre as diferentes categorias de sujeitos - professora e alunos e alunos entre si no caso presente.

Nestas circunstâncias, será igualmente dispensável incluí-las nas relações hierárquicas, o que acabámos por decidir fazer. Nesta decisão pesou, como factor determinante, o facto de termos procurado evitar a ambiguidade que a nomenclatura atribuída (de acordo com a teoria de Bernstein) certamente iria causar.

Efectivamente, a procedermos de acordo com a primeira hipótese (a qual devemos notar que consideramos conceptualmente relevante), iríamos incluir as regras hierárquicas nas relações discursivas, sendo ainda obrigadas, por razões de coerência conceptual, a explicitar também as regras discursivas dentro das relações do mesmo nome.

Nestas circunstâncias considerámos preferível estruturar o modelo de acordo com a segunda possibilidade, embora estejamos conscientes das questões que, como acabámos de expôr, ele possa suscitar.

3.4 Obtenção dos dados

No que se refere ao processo de obtenção dos dados, procurou seguir-se uma linha de actuação próxima do que tem sido designado por "observação directa". Efectivamente pretendendo-se orientar este trabalho numa perspectiva fundamentalmente compreensiva e etnográfica, naturalmente se impunha neste âmbito, uma análise das ocorrências da sala de aula tão abrangente, fina e densa, quanto possível.

No que se refere às condições e momentos em que foi realizada a observação das aulas, é de referir que decorreu quase sempre no pavilhão da escola destinado às aulas de ciências (excepto para as aulas de avaliação escrita) e quase sempre na mesma sala, durante um intervalo de tempo que na totalidade correspondeu a cerca de dezoito aulas por prática¹. Tendo tido a experiência a duração de dois anos lectivos foi possível distribuir o período de observação por este espaço de tempo. Na realidade esse período correspondeu a dois momentos de observação - um momento inicial, no primeiro ano da experiência, durante o segundo período escolar, correspondente à observação de seis aulas por prática pedagógica, e um segundo momento no segundo ano da experiência, durante o primeiro período escolar, correspondente à observação de doze aulas. O primeiro destes períodos de observação, constituiu-se como uma "espécie de pilotagem" neste campo, ao permitir captar aspectos significativos do espaço de observação.

Houve a preocupação de seleccionar, para observação, aulas correspondentes a estratégias diversificadas, e a momentos diferentes de desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem, quer ao longo das unidades de ensino, quer ao longo do ano escolar.

A observação incidiu, no que diz respeito à recolha sistemática dos dados, em três das quatro turmas seleccionadas no âmbito do projecto, em cada uma das quais foi desenvolvida uma das três modalidades de prática pedagógica. O conjunto das três turmas constituiu-se, pois, como a amostra do estudo descrito no presente artigo.

Durante a observação das aulas, não detectámos da parte dos alunos quaisquer manifestações de desagrado ou hostilidade relativamente à presença de um elemento estranho à turma, e, passadas as primeiras aulas em que notámos algumas manifestações indicadoras de uma certa excitação, tudo pareceu entrar na normalidade, parecendo não só aceitar, como desejar a presença da investigadora. Durante a recolha de dados, houve sempre a preocupação de escolher lugares que, permitindo uma observação eficiente, não interferissem (ou interferissem minimamente), com a dinâmica da classe.

Além dos dados recolhidos na sala de aula por observação directa, recorreu-se também a dados de observação indirecta: informações dos professores (em especial da professora de ciências), dos membros do Conselho Directivo, registos dos cadernos-diários e das fichas de auto e hetero-avaliação. Procedeu-se ao registo dos dados sob a forma de descritivos, tendo-se procurado fazer incidir a observação em domínios e níveis determinados pelo quadro conceptual seleccionado.

3.5 Interpretação dos dados

Partiu-se de indicadores previamente seleccionados, e procurou-se em cada domínio de análise, determinar as relações hierárquicas e discursivas presentes, quantificando-as através dos operadores classificação e enquadramento. Tal permitiu inferir as relações de poder e controlo existentes na sala de aula em cada modalidade de prática pedagógica, caracterizando os respectivos códigos educacionais específicos.

A unidade de análise em qualquer dos domínios referidos foi sempre a interacção (directa ou indirecta) relativa aos sujeitos (professora/alunos e aluno/aluno).

4. Dados e sua análise

De acordo com o modelo expresso na figura 2, através de indicadores relativos a cada um dos domínios (locacional e comunicacional) e sub-domínios (relações hierárquicas e discursivas) mencionados no esquema, foram inferidas as relações de poder e de controlo, e posteriormente quantificadas, aplicando os operadores classificação e enquadramento. Foram considerados seis graus de intensidade traduzidos na seguinte escala:

Enquadramento $\rightarrow E^{+++}, E^{++}, E^{+}, E^{0}, E^{-}, E^{-+}, E^{-++}, E^{-+++}$

Classificação $\rightarrow C^{+++}, C^{++}, C^{+}, C^{0}, C^{-}, C^{-+}, C^{-++}, C^{-+++}$

Os graus definidos por E^{-++}/C^{-++} , E^{-+}/C^{-+} e E^{-}/C^{-} correspondem genericamente a valores fracos de enquadramento e classificação, em graus decrescentes de intensidade; os graus definidos por E^{+++}/C^{+++} , E^{++}/C^{++} e E^{+}/C^{+} correspondem a valores fortes de enquadramento e classificação, em graus decrescentes de intensidade.

Por razões que se prendem com a extensão deste texto, em cada domínio e sub-domínio apenas serão especificados o tratamento e análise de um dos indicadores; para os restantes indicadores apresentam-se apenas os resultados nos quadros de registo global¹.

4.1 Domínio locacional

Consideram-se neste domínio, relativamente a dois sub-contextos - transmissão e avaliação (Neves, 1991 a) - as seguintes áreas de indicadores:

- . Distribuição dos objectos (mobiliário, material didáctico, etc.) e dos espaços por eles definidos.
- . Distribuição dos sujeitos (diferentes alunos e professores) e respectivos espaços.
- . Mobilidade dos sujeitos (deslocação e movimentos corporais).

Iremos proceder à descrição nos contextos de transmissão e de avaliação para cada uma destas áreas, seguida da respectiva interpretação.

4.1.1 Distribuição dos objectos na sala de aula

Descrição

Contexto de transmissão

Em qualquer das três práticas pedagógicas reguladoras, os objectos, quer se trate de mobiliário ou de material didáctico, apresentaram sistematicamente uma disposição fixa previamente determinada e, à excepção de duas aulas na P_2 , sempre a mesma organização ao longo do tempo. Contudo, a distribuição, quer do mobiliário quer do material, foi diferente nas três práticas pedagógicas. Assim, enquanto na P_3 as mesas dos alunos permaneceram alinhadas em várias filas, nas P_1 e P_2 constituíram seis conjuntos de mesas quadrangulares. A única alteração observada a esta disposição, ocorreu em duas aulas da P_2 em que as mesas foram dispostas em U.

Em qualquer das três práticas pedagógicas, a mesa da professora, semelhante à dos alunos, encontrava-se colocada frente a estes, num espaço que era idêntico nas três práticas pedagógicas e diferente do dos alunos - o espaço da professora era sempre maior do que o de cada aluno. Na P_3 a mesa da professora encontrava-se situada sobre

um estrado, ficando a um nível superior ao dos alunos.

O material didáctico encontrava-se, nas três práticas pedagógicas, colocado em móvel próprio, ficando situado ao lado do quadro, no espaço da professora. Contudo na P1, ele estendia-se pela bancada lateral da sala de aula podendo ir até ao exterior (sala de material de ciências, biblioteca). Manipulado pela professora e pelos alunos na P₂, fundamentalmente pelos alunos na P₁ e quase exclusivamente pela professora na P₃, o material tinha uma distribuição diferente na sala de aula consoante o tipo de prática pedagógica: restrito à área da professora na P₃ e estendendo-se aos grupos e, através destes, a toda a sala, nas outras duas.

Contexto de avaliação

Em qualquer das modalidades de prática pedagógica, a disposição das mesas dos alunos e da professora era idêntica: as mesas dos alunos dispunham-se em filas alargando o espaço entre eles, de modo a permitir uma maior vigilância. Entre os alunos sentados nos topos das mesas, eram colocados objectos (pastas, malas, livros, etc.), interruptores da comunicação.

Interpretação

Constatando-se que os espaços e os objectos que os delimitam estão sempre previamente distribuídos, sendo esta demarcação sistematicamente decidida pela professora em qualquer das práticas, pode ler-se em tal organização uma produção textual que veicula uma ideia de *ordem* a qual pode ser especificada e caracterizada através dos conceitos operativos classificação e enquadramento quer quanto às relações hierárquicas, quer quanto às relações discursivas.

Por outro lado, os espaços individuais dos agentes "alunos" e "professores" não são iguais: o espaço da professora é maior e situado a um nível mais elevado do que o dos alunos (o estrado na P₃ é substituído nas outras duas práticas pela posição corporal "de pé"). Devemos referir que este último aspecto é um pouco ambíguo, já que, se por um lado parece constituir, na perspectiva apresentada, um indicador de enquadramentos fortes, também poderá ser interpretado exactamente no sentido oposto, por constituir um meio de "aproximação dos alunos".

A fronteira entre o espaço da professora e o dos alunos é sempre visível, embora o seu grau de visibilidade seja variável: apresenta um máximo na P₃ (presença do estrado, atitude corporal da professora) e um mínimo na P₁ (proximidade de espaços professora/alunos, ausência de barreiras física, como por exemplo, o estrado).

Os espaços dos alunos são iguais em cada uma das práticas pedagógicas, embora diferentes consoante cada uma das três modalidades de prática.

Que mensagem é então veiculada através da organização dos espaços da sala de aula e dos objectos que os delimitam?

Há diferentes espaços, lugares, objectos para as categorias de sujeitos professora e alunos hierarquicamente estabelecidos, traduzindo esta classificação dos

espaços e dos objectos, a classificação dos sujeitos e, conseqüentemente, o grau de hierarquia na relação professora/aluno. A este nível não detectámos diferenças hierárquicas nas relações aluno/aluno.

As relações hierárquicas professora/aluno podem ser mais explícitas tomando inequívocas as relações de poder, ou mais implícitas, mascarando essas mesmas relações de poder (as quais permanecem, no entanto, inalteradas). O primeiro caso corresponde à P₃ em que a visibilidade máxima se expressa através dos indicadores já mencionados - por exemplo, existência de estrado, material didáctico localizado apenas na área da professora; o segundo caso corresponde às P₂ e P₁, em especial a esta última; por exemplo, a mesa do professor ao mesmo nível das dos alunos, proximidade dos espaços professora/aluno. Do exposto se infere que os valores da classificação relativos à organização dos objectos e dos espaços que lhe correspondem, se distribuem por valores que variam entre valores mais fortes na P₃ (por exemplo, presença de estrado, o que constituiu uma fronteira visível) e mais fracos nas P₂ e P₁ (ausência de estrado ou qualquer outra barreira visível).

Relativamente a este indicador - distribuição dos objectos e dos espaços - a regra discursiva simultaneamente mais relevante e de mais fácil observação é a selecção. Verificou-se que o "locus de controlo" relativamente à disposição dos objectos na sala de aula está centrado no transmissor, não permitindo este, em qualquer das três modalidades de prática pedagógica, algum controlo por parte dos aquisidores, o que significa um *forte enquadramento* a este nível na relação professor/aluno, no que se refere à selecção.

4.1.2 Outros indicadores

Por idêntico processo procedemos à descrição e interpretação dos dados empíricos relativamente aos seguintes indicadores: a) distribuição dos sujeitos; b) mobilidade dos sujeitos (movimentação e posição corporal), quer no que se refere às relações discursivas, quer às hierárquicas. Na análise destes indicadores foram consideradas, além da selecção, as regras discursivas *ritmagem* e *critérios de avaliação* que não haviam sido consideradas no caso do indicador "distribuição dos objectos e dos espaços". A sequência não foi analisada em virtude da realização das práticas não considerar alterações na organização espacial.

Os resultados globais relativos a estes indicadores encontram-se registados nas figuras 3 (relações discursivas) e 4 (relações hierárquicas) que se apresentam no parágrafo seguinte.

4.1.3 Interpretação global

A interpretação que se apresenta não segue a ordem indicada no modelo, tratando-se primeiro as relações discursivas e posteriormente as relações hierárquicas, por se considerar esta sequência de mais fácil compreensão.

Relações discursivas

Qual a mensagem veiculada através da organização locacional nas três modalidades de prática pedagógica?

Considerando, como referimos, a organização espacial como uma produção textual específica, dado veicular uma determinada mensagem, pudemos, através das regras discursivas, proceder à sua análise, recorrendo para tal, ao operador enquadramento. Essa análise permite inferir as relações de controlo relativamente ao "texto" em causa, levadas a efeito pelos agentes professora e alunos. Pudemos constatar que, em qualquer das modalidades de prática pedagógica os alunos sempre se defrontaram com uma organização espacial previamente seleccionada pela professora (*selecção*) e por ela fortemente controlada, em especial na P₃, com regras de funcionamento específicas determinadas por *critérios* que neste domínio não foram explicitados (especialmente na P₁ e na P₂) e que tinham que ser mais ou menos rapidamente aprendidos pelos alunos (*ritmagem*). Ou seja, foi possível encontrar no que se refere aos índices anteriormente referidos e em relação às regras discursivas, valores diferenciais de enquadramento, cujo registo procurou representar-se na figura 3.

		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
		P1	P2	P3
R E L A C I O N E S	Seleção	E ⁺	E ⁺⁺	E ⁺⁺⁺
	Ritmagem	E ⁺⁺	E ⁺⁺	E ⁺
	Critérios de avaliação	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺
	Tendência global	E ⁺⁺	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺

Figura 3 - Domínio locacional - Relações discursivas: valores diferenciais do enquadramento relativos à organização espacial da sala de aula (relação professor/aluno).

A análise da figura 3 evidencia que as relações de enquadramento foram neste domínio sempre fortes, ou seja, os alunos tiveram pouco controlo sobre a organização locacional, inferida a partir dos índices mencionados (distribuição dos objectos, distribuição dos sujeitos e mobilidade dos sujeitos). A diferença nos valores do enquadramento entre as três práticas pedagógicas reguladoras é bastante reduzida, sendo mesmo nula no que se refere aos critérios de avaliação.

No que se refere à ritmagem, verifica-se que o valor do enquadramento é, neste caso, inferior na P₃, o que contraria os pressupostos teóricos relativos a estas práticas. Tal se deve ao facto de serem em menor número e mais simples as condutas a desempenhar na P₃ relativamente às outras duas práticas pedagógicas, sendo idêntico o intervalo de tempo gasto para as adquirir. Efectivamente enquanto os alunos na P₃ apenas tinham de estar sentados e direitos, só se levantando quando a professora o permitia ou ordenava, nas P₂ e P₁ os alunos tinham de saber quando deveriam levantar-se, circular pela sala, ir buscar material, comunicar com os colegas, etc; neste caso o texto a produzir era muito mais complexo do que para os alunos da P₃.

RELAÇÕES HIERÁRQUICAS		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CONTEXTO					
		P1		P2		P3	
		T	A	T	A	T	A
Classificação dos espaços	Professor/aluno	C ⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺
	aluno/aluno	C ⁻	C ⁺⁺⁺	C ⁻	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺⁺
Classificação dos sujeitos	Professor/aluno	C ⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺
	aluno/aluno	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁻	C ⁺⁺	C ⁺	C ⁺⁺

T - Contexto de transmissão

A - Contexto de aquisição

Figura 4 - Domínio locacional - Relações hierárquicas: valores da classificação relativos aos espaços e aos sujeitos.

Relações hierárquicas

Quanto às relações hierárquicas, podem ser inferidas fundamentalmente a partir da classificação dos espaços e dos objectos, mas também, em certa medida, da identificação do agente que deteve o *poder de decisão* àcrea da selecção, ritmagem e critérios de avaliação.

Tendo sido a professora *quem*, em todas as práticas e para todos os indicadores considerados, seleccionou os conteúdos, estabeleceu os critérios, e determinou a

ritmagem, torna-se evidente a assimetria do poder na relação professora/aluno, visualizando-se portanto, a forte especificidade destas categorias, logo o seu forte grau de isolamento, pelo que podemos inferir que, a este nível, a classificação relativamente à relação professora/aluno é forte.

Quanto às relações hierárquicas aluno/aluno (classe social, raça, sexo, aproveitamento), são, neste domínio, caracterizadas por valores fracos de classificação, exceptuando os que se referem à distribuição dos alunos na P₃ a qual foi, no entanto, determinada pela professora. Estes valores encontram-se indicados na figura 4 onde, a partir da classificação dos espaços, é possível inferir os valores da classificação entre agentes (também resumidos na mesma figura).

Considerando a tendência global dos valores da classificação e do enquadramento nas três modalidades de prática pedagógica, inferidas a partir dos valores das figuras 3 e 4 constatamos um certo grau de convergência entre os respectivos códigos educacionais (traduzidos em termos de classificação e enquadramento), bem como um "desvio" para valores fortes destes operadores no que se refere às relações professor/aluno e às relações aluno/aluno no contexto de avaliação. Contudo, no contexto de transmissão aluno/aluno, as relações são mais diferenciadas, abrangendo um intervalo de valores fracos a valores fortes.

4.2 Domínio comunicacional

4.2.1 Relações hierárquicas

No estudo destas relações, considerou-se que deveriam obter-se dados sobre:

- A força do isolamento das categorias professor/aluno e aluno/aluno através do operador classificação, segundo a escala anteriormente indicada.
- As diversas modalidades de controlo existentes entre os vários agentes sociais (professor/aluno, aluno/aluno) através do operador enquadramento, segundo a escala estabelecida.

Dada a multiplicidade de relações a analisar, bem como os vários indicadores a serem empregues neste domínio, considerou-se necessário organizar um esquema que os integrasse (figura 5). Este esquema deve ser considerado como uma continuidade e especificação do modelo da figura 2. Nele estão evidenciadas as relações hierárquicas professor/aluno e aluno/aluno, tendo sido ambas consideradas em termos de relações activas e passivas. As relações professor/aluno foram analisadas separadamente, nos dois sentidos (professor->aluno e aluno->professor), como está indicado na figura.

Está-se consciente do artificialismo desta distinção sendo, contudo, necessária para efeitos analíticos.

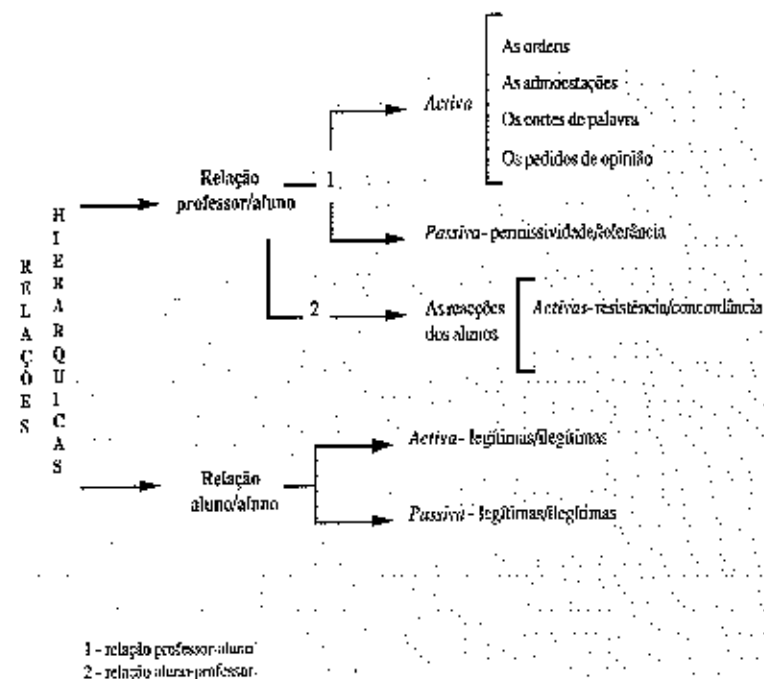


Figura 5 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas: relações entre os agentes professor/aluno e aluno/aluno (esquema de análise).

4.2.1.1 Relação professor/aluno

Contexto de Transmissão

Analisa-se em primeiro lugar a relação professora->alunos que será seguida da análise no sentido contrário (alunos->professora).

As interações activas

Considerámos como indicadores na análise das relações hierárquicas relativamente à relação professor/aluno (sentido 1, comportamentos activos) as ordens, as admoestações, os cortes de palavra e os pedidos de opinião.

Em cada caso procurou identificar-se a modalidade de controlo - pessoal, posicional ou imperativo - bem como o respectivo grau de explicitação.

A selecção destes indicadores obedeceu a critérios de natureza empírica e conceptual: por um lado, constalámos durante o primeiro período de observação de aulas

serem estes índices facilmente observáveis; por outro lado, tais indicadores correspondiam a condutas marcadamente diferenciadas nas três modalidades de prática pedagógica.

A figura 6 apresenta, para o caso das ordens, a frequência das diferentes modalidades de controlo nas três práticas pedagógicas.

PRÁTICA PEDAGÓGICA	MODALIDADES DE CONTROLO											
	CONTROLO PESSOAL			CONTROLO POSICIONAL			CONTROLO IMPERATIVO			TOTAL		
	Fr	%	%	Fr	%	%	Fr	%	%	Fr	%	%
P1	40	54	59	0	0	0	28	18	41	68	27	100
P2	28	38	36	02	12	02	48	30	62	78	31	100
P3	06	08	06	14	88	13	84	52	81	104	42	100
Total	74	100	30	16	100	06	160	100	64	250	100	100

Em cada tipo de controlo, a primeira coluna refere-se às frequências; a segunda, diz respeito às percentagens destes valores relativamente ao total de ordens em cada modalidade de controlo; a terceira refere-se às percentagens dos mesmos valores calculados em função do total de ordens por prática pedagógica.

Figura 6 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas: As ordens - frequência das diferentes modalidades de controlo nas três práticas pedagógicas.

Como se depreende da análise do quadro o número total de ordens aumenta da P₁ para a P₃ fundamentalmente à custa do acréscimo de ordens emitidas pela forma de controlo imperativo.

O quadro da figura 7 refere-se à frequência de ordens explícitas e implícitas, mostrando um progressivo aumento de explicitação entre as práticas pedagógicas P₁, P₂ e P₃. Como tal, torna-se cada vez mais claro para os aquisidores que o "locus de controlo" se radica no transmissor.

Por outras palavras, passa-se de um contexto de controlo pessoal, a que corresponde uma hierarquia implícita, em que as relações de poder estão mascaradas por artifícios de comunicação (P₁) para um outro, no qual as relações de poder são claras e transparentes para o aquisidor (P₃), encontrando-se inequivocamente o poder centrado no transmissor.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ORDENS								
	IMPLÍCITAS			EXPLÍCITAS			TOTAL		
	Fr	%	%	Fr	%	%	Fr	%	%
P1	40	54	59	28	16	41	68	27	100
P2	28	38	36	50	28	64	78	31	100
P3	06	08	06	98	56	94	104	42	100
Total	74	100	30	176	100	70	250	100	100

Em cada tipo de controlo, a primeira coluna refere-se às frequências; a segunda, diz respeito às percentagens destes valores relativamente ao total de ordens em cada modalidade de controlo; a terceira refere-se às percentagens dos mesmos valores calculados em função do total de ordens por prática pedagógica.

Figura 7 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas. As ordens: frequência de ordens explícitas e implícitas nas três modalidades de prática pedagógica.

Quanto à P₂, situa-se entre as duas modalidades de prática pedagógica mais extremas, embora mais próxima da P₁, ou seja, no que respeita aos valores de enquadramento, o intervalo diferencial entre a P₁ e a P₂ e entre a P₂ e a P₃ não é idêntico: é mais alargado entre a P₂ e a P₃ do que entre a P₁ e a P₂.

Conclui-se haver, no que se refere às ordens, um enfraquecimento do enquadramento entre a P₃ e a P₁, o qual não é uniforme entre as práticas pedagógicas P₁ e P₂, P₂ e P₃, e cuja diferença procurámos traduzir na escala da figura 8.

A escala evidencia que os intervalos diferenciais relativos à força do enquadramento entre as P₁/P₂ e P₂/P₃ não são iguais no que se refere às ordens.

ESCALA		
P1	P2	P3
E ⁻	E ⁻	E ⁺⁺

Figura 8 - As ordens - escala dos valores do enquadramento nas três modalidades de prática pedagógica.

Procedeu-se de igual modo para os indicadores "admoestações", "cortes de palavra" e "pedidos de opinião". Os valores de enquadramento correspondentes a todos os indicadores foram registados no quadro da figura 9.

As interações passivas

Além das manifestações que designámos de "activas", considerámos também importante analisar a incidência dos comportamentos passivos da professora face à produção textual ilegítima por parte dos alunos, ou seja, pareceu importante determinar em que medida a professora era permissiva face a tais comportamentos, ou até que ponto os controlava. Efectivamente, se tivesse havido ausência de controlo face a estas produções textuais, tal poderia significar que o poder da professora estava a ser posto em causa, e que havia um enfraquecimento *real* da classificação entre os agentes professor/aluno.

Do que observámos nas três práticas relativamente a este indicador, cremos poder afirmar que o grau de permissividade da professora é baixo, consentindo, no entanto, em algumas produções textuais ilegítimas sem todavia, nunca ter perdido o controlo da situação interaccional. Contudo, embora sendo tolerante relativamente a comportamentos que, apesar de ilegítimos numa determinada modalidade de prática pedagógica, não colidiam grandemente com a ordem instituída, foi sempre bastante rigorosa com os que interferiam com a ordem legítima que eventualmente afectasse o rendimento do trabalho escolar, como por exemplo, o ruído (qualquer que fosse a modalidade de ruído). A este respeito, não foram encontradas diferenças relevantes entre as três modalidades de prática pedagógica reguladora.

Tendo analisado a relação professora->alunos proceder-se-á agora à análise da relação no sentido contrário, alunos->professora.

De um modo geral os alunos aceitaram pacificamente as regras que, de modo mais ou menos explícito, a professora lhes impunha. Constatámos, no entanto, em qualquer das três modalidades de prática pedagógica, algumas reacções de resistência

activa e passiva. Destas reacções apresentam-se seguidamente alguns exemplos mais ilustrativos.

Na P₁ houve a oportunidade de observar o efeito da violência simbólica que esta modalidade de prática produziu numa aluna de raça negra, integrada nesta turma somente ao fim de um ano da experiência: parecia completamente desorientada, não falava com as colegas nem com a professora, chorava frequentemente deixando perplexos os colegas de grupo que, apesar de tudo, persistiam em lhe proporcionar ajuda. Um outro aluno assumiu durante um longo período de tempo atitudes de completo alheamento, senão mesmo de alienação (Domingos *et al*, 1986): nunca interveio espontaneamente nas aulas; raramente dirigia a palavra aos colegas; quando em trabalho de grupo, frequentemente ficava de costas viradas para os colegas vendo livros, em completo isolamento.

Na P₂, de entre vários casos por nós observados, destacámos um, por o considerarmos mais extremado. Foi o caso de um aluno que nunca aceitou as regras impostas nesta modalidade de prática, tendo surgido alguns momentos críticos de um "quase desafio" à autoridade da professora, bem como de manifestações de agressão simbólica face aos colegas.

Na P₃ os casos mais extremos de resistência à prática pedagógica provieram fundamentalmente de dois alunos um dos quais manifestou comportamentos explicitamente agressivos de rejeição a esta modalidade de prática. Quanto ao outro, tivemos oportunidade de verificar que, a par de alguns comportamentos activos de resistência, nunca chegou a adquirir as regras de reconhecimento daquele específico contexto⁶.

Todavia, embora alguns destes casos pontuais atingissem valores elevados de resistência à modalidade de prática pedagógica - o que aconteceu com maior frequência nas P₂ e P₃ - na maior parte dos casos, os alunos mostraram-se aparentemente obedientes e cordatos relativamente ao que deles era exigido, o que foi confirmado pelos dados de um questionário relativo à obediência⁷.

Os casos mencionados não afectaram de modo nenhum o poder e o controlo da professora, pelo que, por si, não introduziram quaisquer alterações nos valores da classificação e do enquadramento, e portanto no respectivo código educacional.

Contexto de Avaliação

A exemplo do domínio locacional, também considerámos o contexto de avaliação no domínio comunicacional.

Pode afirmar-se que, neste contexto, a hierarquia é perfeitamente explícita em qualquer das modalidades de prática: os rituais avaliativos, em particular no caso dos testes escritos, são idênticos em qualquer delas e, portanto, naturalmente idênticos os comportamentos da professora nas três modalidades de prática pedagógica. As classificações são da responsabilidade exclusiva da professora em qualquer das três práticas; no entanto, aos alunos da P₁ e P₂, é dada a possibilidade de fazerem auto-avaliação, sendo ainda facultada aos primeiros a possibilidade de se auto-classificarem,

após a auto-correcção dos testes. Contudo, estes dados não eram considerados para efeitos de atribuição da nota final⁸.

Em face do anteriormente exposto, parece poder afirmar-se que, neste contexto, as relações hierárquicas entre os agentes professor/aluno, se traduzem por valores fortes de enquadramento, qualquer que seja a modalidade de prática pedagógica. O quadro da figura 9 resume os valores diferenciais do enquadramento relativos às relações hierárquicas professor/aluno.

CONTEXTOS		PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
		P1	P2	P3
C O N T E X T O	<i>Indicadores:</i>			
	R Ordens	E -	E	E +
	N Admoestações	E -	E +	E ++
	M Cortes de palavra	E -	E	E +
	S Pedidos de opinião	E ++	E +++	E +++
CONTEXTO DE AVALIAÇÃO		E +++	E +++	E +++
Tendência Global		E - E	E +	E ++

Figura 9 - *Domínio comunicacional - Relações hierárquicas: valores diferenciais do enquadramento relativos à relação professor/aluno.*

Como pode constatar-se, há uma certa diferença entre os valores do enquadramento, relativos às três modalidades de prática nas relações hierárquicas professor/aluno, embora esteja longe de atingir o grau de amplitude que era previsto nos respectivos pressupostos teóricos (ver § 3.3).

Em princípio poder-se-ia pensar que diferenças entre E⁻, E⁺ e E⁺⁺, numa escala cuja amplitude é de seis graus, poderiam ser consideradas algo significativas. Contudo, os intervalos entre os valores diferenciais referidos, são bastante reduzidos. Daí a convergência quanto aos valores do enquadramento anteriormente mencionada, constatando-se ainda que o intervalo destes valores se encontra deslocado no sentido de "valores fortes" de enquadramento.

4.2.1.2 Relação aluno/aluno

Dadas as limitações de tempo, não foi possível a obtenção de dados empíricos correspondentes à conceptualização expressa na figura 5, no que se refere à distinção entre relações activas e passivas. A análise seguiu então uma forma menos elaborada do que a inicialmente prevista.

A análise das interações aluno/aluno foi realizada tendo em conta quer o grupo restrito quer o grupo-turna e contemplou as acções comunicativas entre estes agentes considerando os seguintes aspectos: (a) os conteúdos, (b) a ordem, (c) a frequência das comunicações. Estes, constituíram, por conseguinte, os indicadores desta parte do estudo, a partir dos quais se inferiram as relações de legitimidade/ilegitimidade. Quanto aos contextos em que esta análise foi desenvolvida, foram seleccionados dois: trabalho de grupo e discussão em classe para a P₁ e P₂, e apenas o segundo para a P₃⁹.

Os critérios que utilizámos nesta selecção assentam, relativamente às duas primeiras práticas, quer na frequência com que tais estratégias eram empregues, quer na relevância da estratégia relativamente ao tipo de análise pretendida. No caso da selecção para a P₃, e dadas as suas características, estes critérios não foram naturalmente considerados. Em todos os grupos, o tempo de observação foi idêntico - cerca de 25 m. Observámos três grupos na P₁ e um na P₂. Tal diferença teve a ver com a frequência com que este tipo de estratégia era implementada nas duas modalidades de prática.

Apresentam-se, como exemplos, alguns casos ilustrativos da relação aluno/aluno em cada uma das três práticas pedagógicas.

Prática pedagógica P1

Contexto "Trabalho de Grupo" (aula centrada no grupo)

Grupo 2 - Constituição do grupo: cinco elementos sendo duas raparigas e três rapazes. Um dos rapazes pertence à classe média; um dos outros dois rapazes (ambos da classe trabalhadora), é de raça negra. As duas raparigas pertencem igualmente à classe trabalhadora. Uma das raparigas e o rapaz da classe média têm melhor aproveitamento do que os restantes elementos do grupo. A variável que se tornou aparentemente mais relevante na formação de sub-grupos hierarquizados foi a variável sexo, como pode inferir-se da análise da figura 10. Particularmente notável o isolamento do aluno 1 que, como se vê, nunca comunicou com nenhum dos colegas, tendo deles recebido apenas uma comunicação.

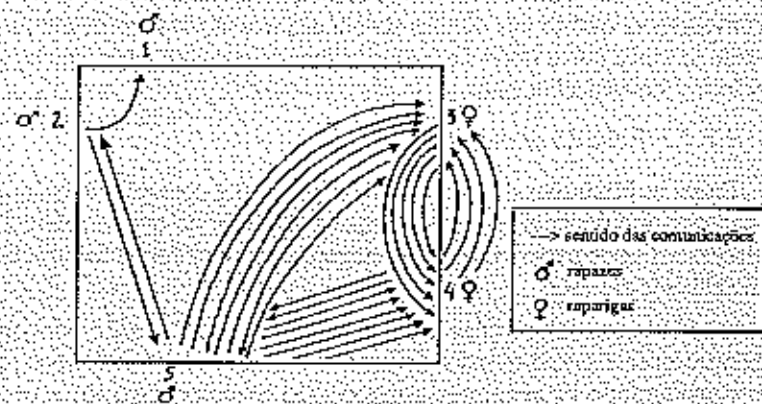


Figura 10 - *Domínio comunicacional - Interação aluno/aluno: Interograma relativo ao grupo 2 (P1).*

TIPO DE INTERACÇÕES	FREQUÊNCIA
Interações verbais entre indivíduos do mesmo sexo	12
Interações verbais entre indivíduos de sexos diferentes *	15
Interações verbais entre indivíduos do sexo feminino	9
Interações verbais entre indivíduos do sexo masculino	3
Interações verbais ilegítimas entre indivíduos do mesmo sexo	0
Interações verbais ilegítimas entre indivíduos sexos diferentes	11
Número total de interações	27

* A maior parte destas interações constituem tentativas de comunicação, entre um dos rapazes (CM) e o grupo das raparigas, muitas das quais não obtiveram resposta.

Figura 11 - *Domínio comunicacional - Relações hierárquicas aluno/aluno: Interações verbais intra-grupo e respectivas frequências (P1, grupo 2).*

O quadro da figura 11 procura sintetizar alguns dos principais tipos de interação bem como as respectivas frequências.

Como se depreende da análise do quadro e do interograma, praticamente apenas três elementos intervieram na produção textual - duas raparigas e um rapaz - tomando as raparigas a parte activa na referida produção e sendo as comunicações deste, fundamentalmente de dependência em relação ao grupo das raparigas. Neste grupo, a liderança pertence às raparigas, tornando-se evidentes valores de classificação relativamente fortes (C^+) e de enquadramento um pouco mais fortes ainda (E^{++}), reguladas pela variável sexo. Os comportamentos que estão na base da atribuição de tais valores, constam fundamentalmente de ordens, por vezes com uma certa carga agressiva (texto ilegítimo nesta prática pedagógica). Como exemplo apresenta-se o seguinte extracto:

"De uma rapariga para um rapaz, em tom manifestamente agressivo, mandando-o escrever:

- ... pá mexe-te!... daqui a pouco vem a "prof" e não temos nada feito!... querias fazer... (o trabalho)... (...) ... parece uma lesma..."

Contexto de discussão (aula centrada na turma)

No que respeita às aulas centradas na classe, as interações aluno/aluno, eram, contrariamente ao anterior contexto, caracterizadas por valores fracos de classificação e enquadramento (C^- , E^-), evidenciando os alunos alguns comportamentos de entreajuda e solidariedade, nunca tendo sido identificados comportamentos competitivos ou agressivos, quer intra, quer inter-grupos. Estes comportamentos são facilitados pelo próprio sistema de comunicação que nesta prática pedagógica assenta no modelo comunicativo horizontal.

A tendência global dos valores da classificação e do enquadramento, encontra-se registada no quadro da figura 12.

CONTEXTO DA SALA DE AULA	RELAÇÕES DE PODER E DE CONTROLO	
	CLASSIFICAÇÃO	ENQUADRAMENTO
Contexto "trabalho de grupo"	C ⁺	B ⁺
Contexto "discussão em classe"	C ⁻	E ⁻
Tendência global	C⁻	E⁻

Figura 12 - Domínio comunicacional - relações hierárquicas: valores de classificação e de enquadramento na relação aluno/aluno (P1).

Como se depreende dos valores indicados para a tendência global, atribuímos pesos iguais aos dois contextos considerados. Tal assenta no número de aulas que é aproximadamente idêntico para ambos, e nas informações da professora relativamente aos seus critérios de valorização diferencial dos dois contextos e ainda nos dados de observação das aulas.

Prática Pedagógica P2

Contexto Trabalho de Grupo (aula centrada no grupo)

Grupo 1 - Constituição do grupo: cinco elementos, sendo três raparigas e dois rapazes. Os dois rapazes pertencem à classe trabalhadora; das raparigas, uma pertence à classe média, outra à classe trabalhadora e raça negra, não pertencendo a terceira à amostra seleccionada para a investigação. Um dos rapazes apresenta elevado aproveitamento relativamente aos colegas.

O número, orientação, sentido e tipo de interações encontram-se registados respectivamente no interograma da figura 13 e no quadro da figura 14.

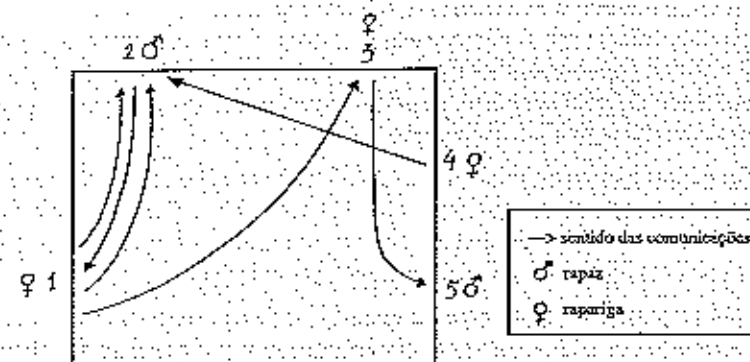


Figura 13 - Domínio comunicacional - Interação aluno/aluno: Interograma relativo ao grupo 1 (P2).

TIPO DE INTERACÇÕES	FREQUÊNCIAS
Interações verbais entre indivíduos do mesmo sexo	1
Interações verbais entre indivíduos de sexo diferente	5
Interações verbais entre indivíduos do sexo feminino	1
Interações verbais entre indivíduos do sexo masculino	0
Interações ilegítimas entre indivíduos do mesmo sexo	0
Interações ilegítimas entre indivíduos sexos diferentes	3
Número total de interações	6

Figura 14 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas aluno/aluno: Interação verbalis intra-grupo e respectivas frequências (P2, grupo 1).

Como se constata, o número de interações é, neste grupo desta prática, bastante escasso: apenas duas comunicações foram recíprocas, sendo as restantes unidireccionais e com origem sempre na mesma aluna que tentou, em vão, estabelecer o diálogo, pedindo auxílio a um colega, o qual enfaticamente lhe negou. Este aluno

trabalhou sempre sozinho e, realizando o trabalho rapidamente, ignorou por completo a preocupação dos colegas em o não conseguir realizar. Como se depreende, o objectivo primordial a atingir com o trabalho de grupo - cooperação - está longe de ser conseguido neste grupo, tendo-se, pelo contrário, gerado interações senão claramente competitivas, pelo menos de ausência total de cooperação.

Do exposto se infere que tanto a classificação como o enquadramento parecem ter entre estes alunos, valores igualmente fortes - C^{++} , E^{++} . Efectivamente, o aluno 2 pareceu manifestar atitudes de distanciamento hierárquico face aos outros colegas; quanto aos restantes, de um modo geral, mantiveram-se isolados.

Não se tornou evidente qual ou quais as variáveis responsáveis pelas atitudes classificatórias entre os alunos; talvez o aproveitamento seja a que mais se salienta.

Contexto de discussão (aula centrada na turma)

Embora restrito a alguns alunos, constatámos um número razoavelmente elevado de interacções ilegítimas¹⁰ entre os alunos, das quais destacámos três: (a) criticar de modo destrutivo; (b) competir; (c) ignorar os colegas. Como exemplos das duas primeiras condutas apresentamos os seguintes extractos dos descritivos da observação das aulas:

1º exemplo (crítica):

Aluno (com ar displicente, referindo-se a um grupo de colegas)

- "... mas stora... eles assim ficam em desvantagem..."

Professora - "Mas desvantagem porquê?!... Em relação a quê?!... ao aproveitamento?!..."

Aluno - "Não stora! Em relação à inteligência!... Eles assim ficam com muitas dificuldades... e depois não conseguem... (executar as tarefas) fazem mal... (desempenham mal as tarefas)"

2º exemplo (competição):

Aluno 1 (após a intervenção de uma colega na discussão)

- "Stora!... isso foi o que eu disse há pouco... eles estão sempre a copiar por mim..."

Professora - "É porque provavelmente gostam das tuas ideias... (dirigindo-se a um outro aluno do mesmo grupo) - Por que não discutiram isso... antes? (da discussão geral)"

Aluno 2 (com ar tímido e referindo-se ao aluno 1)

- "Ele nunca nos mostra as coisas que faz".

Como se depreende do extracto transcrito, o aluno 1 não compartilha os seus saberes com os colegas durante o trabalho de grupo, o que constitui uma produção textual ilegítima nesta modalidade de prática apresentando-os depois individualmente na discussão geral (sendo "bom aluno", sabe que as suas intervenções têm um nível mais

elevado do que as dos colegas, parecendo gostar de evidenciar tal diferença).

Há manifestamente nesta prática, comportamentos que traduzem relações hierárquicas entre os alunos. Do exposto, poder-se-ia inferir, numa primeira análise, a existência de valores fortes classificações e enquadramentos entre os alunos (relações hierárquicas); contudo, como já referimos, estes comportamentos não são extensivos a toda a turma. De facto, a grande maioria das produções ilegítimas têm principalmente origem em cinco alunos.

De acordo com o anteriormente exposto, considerámos que os valores da classificação e do enquadramento relativamente a este contexto, deverão atingir valores relativamente mais fracos (C^- , E^-), já que os comportamentos acima referidos dizem respeito a uma população um pouco restrita - apenas cerca de 25% dos alunos. Quanto aos restantes, pode dizer-se que, em geral, não manifestaram comportamentos idênticos aos anteriormente citados.

Considerando então os dois contextos, ter-se-á para os valores de C e E :

Contexto "trabalho de grupo" $\rightarrow C^{++}, E^{++}$

Contexto "discussão em classe" $\rightarrow C^-, E^-$

A tendência global pareceria em princípio orientada para C^- e E^- , dado o contexto "trabalho de grupo" ter um peso menor do que o contexto "discussão em classe" nesta modalidade de prática pedagógica. Todavia, atendendo a que apesar de tudo cerca de um quarto dos alunos manifestou comportamentos caracterizados por valores fortes de classificação e enquadramento no contexto de discussão, julgámos mais correcto considerar como valores tendenciais globais, C^+ , E^+ .

Prática Pedagógica P3

Sendo ilegítimas nesta modalidade de prática, as comunicações horizontais, os alunos não deixam, no entanto, de as realizar clandestinamente (produções textuais ilegítimas). Sendo o modelo de comunicação legítima nesta prática, o modelo de comunicação vertical, tal é facilitador da manutenção de fronteiras entre os alunos e, portanto, de uma classificação de valores fortes entre estes agentes. Contudo, foi por nós observada uma elevada frequência de comunicações clandestinas (ilegítimas) entre os alunos, fazendo enfraquecer o enquadramento na relação aluno/aluno apesar da existência de valores fortes de enquadramento nas relações hierárquicas professor/aluno, as quais são neste contexto, impeditivas do enfraquecimento deste operador nas primeiras relações.

Procedendo agora à interpretação global de todos os casos anteriormente analisados e considerando ainda os outros grupos das práticas pedagógicas P_2 e P_3 , foi possível obter um quadro global dos valores da classificação e do enquadramento relativos às relações hierárquicas aluno/aluno (figura 15).

Relativamente à P_1 , considerámos o mesmo peso para os dois contextos referidos, pois o número de aulas dedicado a ambos, é sensivelmente idêntico;

relativamente à P_2 , atribuímos um peso maior (duplo) para o contexto "discussão em classe", pois o número de aulas é, para este contexto, sensivelmente o dobro do do outro.

CONTEXTO DA SALA DE AULA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
	P1	P2	P3
Contexto "trabalho de grupo"	C ⁺ E ⁺	C ⁺⁺ E ⁺⁺	—
Contexto "discussão em classe"	C ⁻ E ⁻	C ⁺ E ⁺	C ⁺ E ⁺
Tendência global	C ⁻ E ⁻ C ⁻ E ⁻	C ⁺ E ⁺ C ⁺ E ⁺	+ +

Figura 15 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas: Valores de classificação e de enquadramento relativos à relação aluno/aluno.

O quadro evidencia uma diferença notável entre os valores da classificação e do enquadramento nos contextos "trabalho de grupo" e "discussão em classe", o que parece mostrar uma acção moderadora da professora. Por outro lado, estas relações de enquadramento e classificação entre os alunos (pelo menos ao nível do contexto "trabalho de grupo"), são praticamente inversas das preconizadas pelos pressupostos teóricos, o que constitui uma alteração importante relativamente aos modelos destas modalidades de prática, particularmente à P_1 .

A figura 16 resume, num quadro único, as relações hierárquicas professor/aluno e aluno/aluno.

Como pode constatar-se através dos valores expressos no quadro, há uma diferença crucial entre as relações professor/aluno e aluno/aluno no que se refere aos valores da classificação. As relações professor/aluno apresentam valores mais fortes de classificação em todas as práticas do que as relações aluno/aluno. Relativamente a estas, existe um valor diferencial orientado na P_1 para valores fracos de classificação. Já no que se refere ao enquadramento, os respectivos valores apresentam-se bastante mais próximos em todas as práticas e nas duas relações analisadas, sendo orientadas para valores mais fracos do que os valores de classificação, com excepção da P_1 na relação aluno/aluno.

AGENTES	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
	P1	P2	P3
Professor/aluno	C ⁺⁺⁺ E ⁻	C ⁺⁺⁺ E ⁺	C ⁺⁺⁺ E ⁺⁺
Aluno/aluno	C ⁻ E ⁻	C ⁺ E ⁺	C ⁺ E ⁺

Figura 16 - Domínio comunicacional - Relações hierárquicas relativas aos agentes professor/aluno e aluno/aluno.

Quanto à relação aluno/aluno, a hierarquia apesar de existente, é bastante mais atenuada do que na relação professor/aluno. No que se refere ao enquadramento dado que ele se orienta para valores mais fracos que os da classificação, quer na relação aluno/aluno, quer na relação professor/aluno, permite inferir que as interações são em geral orientadas para relações de tipo pessoal, particularmente na P_1 .

Considerando ainda as interações aluno/aluno, constatámos existir entre as práticas pedagógicas P_2 e P_3 uma diferença crucial: embora com o mesmo valor no que se refere ao enquadramento, as interações correspondentes, são, na P_2 "geradas mais livremente entre os alunos" do que na P_3 , cujas interações são mais directamente condicionadas pela professora.

4.2.2 Relações discursivas

Procedeu-se à análise das relações de controlo entre os sujeitos mediadas pelo texto, a que correspondem, no âmbito do quadro teórico seleccionado, as relações discursivas. Para tal servimo-nos do operador enquadramento. Dada a extensão que uma análise deste tipo implicaria, focámo-nos nas relações professor/aluno que, dada a assimetria de poder que ocorrem, determinam largamente as relações aluno/aluno.

O texto legítimo refere-se, como já foi indicado (§ 3.1), ao conjunto das disposições sociais no que se refere às respectivas formas de realização.

Para além dos dados de observação, considerou-se necessária a obtenção de dados a partir de outras fontes: informações da professora, registos dos cadernos diários dos alunos, fichas de informação, dados de outros professores¹¹.

No que diz respeito às informações da professora, elas são cruciais neste particular contexto, pois dizendo as regras discursivas respeito a *quem* detém o controlo da selecção, da sequência, da ritmagem e dos critérios, será naturalmente necessário interrogar a professora a este respeito, pois só ela poderá informar qual o "locus de controlo" em relação aos aspectos anteriormente indicados. É evidente que estas opiniões foram consideradas conjuntamente com os respectivos comportamentos e com os nossos próprios dados de observação.

Seleção

Quanto à selecção, a professora informou que tinha sido da sua exclusiva responsabilidade a selecção do texto legítimo a ser produzido em cada modalidade de prática, não permitindo em qualquer circunstância a alteração do texto seleccionado, o que significa um forte controlo a este nível (E⁺⁺⁺). Quando lhe colocámos a questão de termos observado que, com alguma frequência permitia na sala de aula a manifestação de comportamentos ilegítimos, prontamente admitiu tal facto, afirmando que, embora pudesse ser tolerante relativamente a estes comportamentos, nunca os havia considerado como legítimos na avaliação, o que confirma o forte controlo sobre a selecção textual já referido anteriormente. As nossas observações directas e indirectas confirmaram estas indicações. Efectivamente, foi por nós constatado que em todos os momentos avaliativos, nos respectivos documentos de registo, apenas eram considerados os aspectos seleccionados pela professora, de acordo com os "pesos" que ela igualmente havia estabelecido.

Em consequência do exposto, considerámos como sendo "fortes" os valores do enquadramento - E⁺⁺⁺ - relativamente à selecção, em qualquer das práticas pedagógicas.

Outras relações - ritmagem e critérios de avaliação¹

Tendo procedido de modo idêntico para as outras relações discursivas - ritmagem e critérios -, obtivemos os resultados globais (ver figura 17):

A análise do quadro permite apresentar as seguintes conclusões relativas às relações discursivas:

- Os valores do enquadramento foram sempre fortes em qualquer das três modalidades de prática e não muito diferenciados entre si.
- Há uma inversão nos valores tendenciais globais, quer relativamente ao modelo teórico, quer aos valores relativos às relações hierárquicas anteriormente referidas.
- Tal inversão deveu-se fundamentalmente mas não exclusivamente à inversão observada nos valores da ritmagem.

Os resultados mostram que quem deteve o controlo relativamente ao texto regulador específico no que se refere às regras discursivas, foi sempre a professora, havendo que fazer uma ressalva para o caso da ritmagem. No entanto, convém referir que a "inversão" observada nos valores da ritmagem relativamente aos que, em princípio

REGRAS DISCURSIVAS	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS		
	P 1	P 2	P 3
Seleção	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺
Sequência	—	—	—
Ritmagem	E ⁺	E ⁺	E ⁻
Crítérios	E ⁺	E ⁺⁺	E ⁺⁺
Tendência global	E ⁺⁺	E ⁺⁺	E ⁺

Figura 17 - *Domínio comunicacional - relações discursiva - tendência global dos valores diferenciais de enquadramento relativos às três práticas pedagógicas*

seriam de esperar atendendo aos modelos teóricos subjacentes às três modalidades de prática deveu-se, não ao facto de a professora ter permitido que os alunos da P₃ tivessem tido maior controlo sobre o seu próprio ritmo de aprendizagem, mas antes surgiu como uma "espécie de efeito perverso", resultante de um menor número de "conteúdos"¹³ a apreender na P₃, precisamente a modalidade de prática em que era suposto (de acordo com os pressupostos teóricos) que a ritmagem tivesse sido mais forte.

De igual modo surgiram algumas discrepâncias relativamente aos critérios de avaliação e algumas dificuldades na concretização dos modelos estabelecidos para as três modalidades de prática pedagógica. Por outro lado, como já referimos, a sequência não havia sido considerada.

Todos estes factores evidenciam a dificuldade de transmissão de um determinado texto regulador específico o que em parte pode ser explicado pelo reduzido

número de estudos que sobre ele se têm realizado, associado aos equívocos e "mitos" que a ele se referem. Efectivamente, parece confirmar-se a ideia de que ele é fracamente percebido e valorizado pela professora (pelo menos, quando em confronto com o discurso instrucional).

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

As conclusões dizem respeito aos aspectos fundamentais deste estudo:

- Por um lado a "testagem" do modelo de análise do discurso regulador.
- Por outro lado aos "produtos" obtidos através da análise comparativa de três específicas modalidades de prática reguladora.

Quanto ao primeiro aspecto pode afirmar-se que, de um modo geral, o modelo aplicado se mostrou funcional, tendo permitido através dele a caracterização diferencial das três modalidades de prática reguladora. Contudo, o facto de, na análise desenvolvida, não terem sido consideradas algumas das relações expressas no modelo, constitui por si só uma limitação na sua testagem. Por outro lado, é importante salientar a necessidade da sua aplicação noutros estudos, no sentido de uma validação mais conseguida.

No que se refere ao segundo aspecto e, a fim de podermos obter uma visão global dos valores diferenciais da classificação e do enquadramento, reunimos num quadro único - figura 18 - os valores parciais que fomos obtendo relativamente às diversas relações.

A análise do quadro revela que:

- Em geral os valores da classificação e do enquadramento estão deslocados no sentido dos valores mais fortes da escala por nós definida.
- As relações professor/aluno e aluno/aluno são caracterizadas respectivamente por valores mais fortes e mais fracos dos operadores referidos, o que está de acordo com anteriores investigações (Pedro, 1982).
- Existe um certo valor diferencial relativamente à classificação e ao enquadramento entre as três modalidades de prática; contudo, o intervalo de variação é bastante reduzido, o que está em parte de acordo com outras investigações¹⁴.
- Os valores do enquadramento orientam-se para graus mais fracos do que os da classificação.

Dado que as relações aluno/aluno são, neste contexto, fundamentalmente função das relações professor/aluno, considerámos o código educacional da sala de aula de ciências (em termos tendenciais), como sendo fundamentalmente determinado pelas segundas relações (professor/aluno), pelo que, tendo em conta a variação tendencial dos

		P1		P2		P3	
DOMÍNIOS DE ANÁLISE	LOCACIONAL	RELAÇÕES HIERÁRQUICAS	Relações professor/aluno	C ⁺⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺
		Relações aluno/aluno	C ⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺	C ⁺⁺	
	RELAÇÕES DISCURSIVAS	Relações professor/aluno	E ⁺⁺	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺	E ⁺⁺	
		Relações aluno/aluno	-	-	-	-	
	COMUNICACIONAL	RELAÇÕES HIERÁRQUICAS	Relações professor/aluno	C ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺	C ⁺⁺⁺	E ⁺⁺⁺
			Relações aluno/aluno	C ⁺	E ⁺	C ⁺	E ⁺
RELAÇÕES DISCURSIVAS		Relações professor/aluno	E ⁺⁺	E ⁺	E ⁺	E ⁺	
		Relações aluno/aluno	-	-	-	-	

* Não foram detetados dados empíricos relativos a estas relações.

Figura 18 - Valores diferenciais da classificação e do enquadramento relativos à análise locacional e comunicacional das três práticas pedagógicas.

valores da figura 18, estabelecemos para as três modalidades de prática pedagógica os valores para os respectivos códigos educacionais expressos na figura 19 (igualmente em termos tendenciais).

De acordo com a figura 19, as diferenças de código entre as três modalidades de prática são bastante reduzidas e orientadas para valores fortes, advindo tais diferenças principalmente dos valores do enquadramento, já que os valores da classificação são iguais nas P₂ e P₃ e muito próximos dos da P₁. Tal significa que o poder do professor se mantém praticamente inalterável em qualquer das três práticas, variando apenas o foco e a modalidade das relações de controlo. Estas, foram sempre mais centradas no transmissor do que no aquisidor, embora se constate que aos alunos da P₁ é permitido um maior auto-controlo (traduzido por enquadramentos mais fracos na relação professor-aluno) do que aos das outras duas práticas, entre as quais existe do mesmo modo um valor diferencial orientado no mesmo sentido. Assim, o grau de visibilidade do poder do professor foi sempre elevado nas três práticas pedagógicas, embora um pouco menos acentuado na P₁.

Em resumo, os aspectos mais relevantes no que se refere à caracterização diferencial de três modalidades de prática pedagógica (em termos de relações de poder e de controlo) entre os agentes professor/aluno e aluno/aluno, parecem-nos ser os seguintes:

- A confirmação da classificação forte na relação professor/aluno, a qual é, como se viu, em termos de poder a que poderíamos chamar "real", independentemente da modalidade de prática; as diferenças surgidas entre as três modalidades de

prática pedagógica a este nível, resultaram fundamentalmente do grau diferencial de visibilidade das fronteiras entre estes agentes, o qual é, como se viu, um pouco mais baixo na P₁. Em consequência, os valores diferenciais entre os códigos são

PRÁTICA PEDAGÓGICA	P1		P2		P3	
CÓDIGO EDUCACIONAL	++	+	+++	++	+++	+++
	C	E	C	E	C	E

Figura 19 - Códigos específicos globais das três práticas reguladoras - valores tendenciais.

praticamente função exclusiva dos valores diferenciais do enquadramento.

- (2) A convergência de códigos, delimitando um intervalo diferencial mais reduzido do que o previsto nos pressupostos teóricos, e deslocado no sentido de valores mais fortes.
- (3) A identificação do que poderíamos chamar uma "espécie de efeito perverso" relativamente aos resultados esperados, nomeadamente ao nível de algumas "inversões" detectadas: (a) nos valores do enquadramento relativos à ritmagem e (b) na alteração tendencial dos valores da classificação e do enquadramento entre os alunos nas três modalidades de prática pedagógica, relativamente ao que era previsto.

Consideramos particularmente importante estas "inversões" por nós detectadas, por parecerem contrariar algumas das finalidades essenciais das modalidades de prática - P₁ e P₂ - como por exemplo o desenvolvimento de atitudes de cooperação intra-grupo; ora precisamente foi por nós constatada a evidência de relações marcadamente hierárquicas entre alunos do mesmo grupo.

Não se pretende de modo algum desvalorizar esta modalidade de prática cujas potencialidades reconhecemos como sendo importantes, mas tão somente permitir evidenciar alguns dos seus efeitos "não desejados" e que podem ser particularmente graves para os alunos cuja socialização da família se orienta para relações de controlo posicional/imperativo e em que cumulativamente o estatuto social é baixo.

As potencialidades e/ou limitações reveladas por estas diferentes modalidades de prática pedagógica reguladora, podem ser em parte evidenciadas através dos respectivos códigos específicos, nomeadamente através dos valores diferenciais do

enquadramento nas relações professor/aluno e aluno/aluno, pois que permitem visualizar um maior ou menor espaço de controlo por parte dos alunos (todos os alunos, ou só alguns) e, portanto, maiores ou menores oportunidades de autonomia, iniciativa, cooperação, competição, obediência, etc. Por outras palavras, permitem um espaço de inovação e de mudança.

Considera-se fundamental que os professores adquiram consciência destas questões, particularmente do que pode representar para alunos de diferentes estratos sociais um grau maior ou menor de "abertura" destes "espaços". Os resultados desta parte do estudo, ainda que limitados, levantaram algumas questões a este nível, das quais salientamos três: (a) um maior espaço de negociabilidade na P₁ (traduzida por valores de enquadramento mais fracos), espaço este que nos parece fundamental para os alunos cuja socialização primária tenha decorrido em contextos caracterizados por valores fortes de enquadramento, nos quais apenas se aprende a hierarquia; (b) a existência de mecanismos de "inversão" que podem subverter a ordem que se pretendia implementar; (c) a convergência, associada ao desvio no sentido de valores mais fortes de classificação e de enquadramento, observados nos códigos educacionais, o que tende a reproduzir a ordem estabelecida; (d) a existência de reacções de resistência por parte dos alunos que constitui talvez um aspecto importante de tentativa de alteração da ordem instituída. Ainda que embrionárias e localizadas, estas reacções parecem importantes, em especial por se tratar de alunos muito jovens e de uma escola da classe trabalhadora.

Quanto às questões de carácter mais geral acerca da percepção havida por professores e alunos, pudemos constatar que efectivamente, o discurso regulador pareceu ser fracamente percebido e valorizado pela professora (pelo menos quando comparado com o discurso instrucional), tendo estado, em qualquer das três modalidades de prática, "muito pouco visível". Estes aspectos revelam bem a dificuldade, já atrás referida, em concretizar o texto regulador específico, uma vez que a professora havia sido para tal preparada quer ao nível empírico quer ao nível conceptual.

É de salientar que todas as micro-variações encontradas nas diversas relações analisadas foram passíveis de ser detectadas através do modelo construído, a despeito das limitações que ele possa conter.

Finalmente, parece importante acentuar que as diferenças encontradas entre os modelos teóricos das três modalidades de prática e a efectivação dos mesmos, evidenciam bem a necessidade de um controlo deste tipo em trabalhos de investigação desta natureza.

NOTAS

- 1 Os aspectos referentes às relações entre os padrões culturais dos alunos e os da escola são investigados com maior profundidade noutro estudo (Antunes 1991 e Antunes e Morais 1993).
- 2 Ver descrição detalhada da referida escala das três práticas pedagógicas em Neves, 1991 b).
- 3 As disposições socio-afectivas simples incluem atitudes, condutas e comportamentos ao nível mais baixo, por exemplo, obedecer às regras da escola. Segundo a Taxonomia dos Objectivos Educativos de Bloom as competências deste grupo correspondem aproximadamente às duas categorias mais baixas, "recepção" e "resposta". As disposições que definimos como competências socio-afectivas complexas incluem todas as atitudes, condutas e comportamentos aos níveis mais elevados, por exemplo, cooperar em trabalho de grupo. Segundo a Taxonomia de Bloom estas competências correspondem às categorias "valorização", "organização" e "caracterização por um valor ou complexo de valores".
- 4 Na realidade o número de aulas observado foi superior; as dezoito aulas mencionadas, referem-se às aulas em que foi realizada a observação sistemática.
- 5 A totalidade das análises dos dados pode ser consultada em Antunes, 1991.
- 6 A especificação destes casos pode ser consultada em Antunes, 1991.
- 7 Dados mais detalhados sobre o assunto podem ser consultados em Antunes, 1991.
- 8 Ver dados do Projecto ESSA, apresentados em Antunes, 1991.
- 9 A ausência da inclusão do contexto "trabalho de grupo" na P3 tem a ver com o respectivo modelo teórico que excluía qualquer actividade deste tipo.
- 10 Hegítimas nesta modalidade de prática pedagógica (ver Neves, 1991 b).
- 11 Estes dados podem ser parcialmente consultados nos elementos do projecto ESSA.
- 12 Não foi considerada a sequência pelo facto de esta regra discursiva não ter sido contemplada na estruturação e execução das aulas, no que respeita ao contexto em análise - o contexto regulador.
- 13 Os "conteúdos" são, neste contexto, as disposições sociais (objectivos do domínio socio-afectivo) anteriormente indicados.
- 14 Ver Fontinhas (1991), Fontinhas e Morais (1993) e Penada e Morais (1992). Embora existindo uma aproximação das práticas pedagógicas, o intervalo de variação não foi, nestes estudos, tão reduzido, o que pode ser devido ao facto de estes estudos se terem focado apenas no discurso instrucional.

BIBLIOGRAFIA

- Antunes, H. (1991). O contexto regulador da sala de aula: Um estudo sobre a aquisição diferencial de competências relativas à produção do texto legítimo. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Antunes, H. e Morais, A. (anteriormente Domingos) (1993). Aquisição do texto regulador na sala de aula. In A. Morais et al. Socialização primária e prática pedagógica. Vol. 2. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control - vol. III, Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control - vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Daniels, H. R. (1987). An enquiry into different forms of special school organization, pedagogic practice and pupil discrimination. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1984). Social class, pedagogic practice and achievement in sciences: A study of secondary schools in Portugal. Tese de Doutoramento, Universidade de Londres. (Publ. em 1987). CORE - Collected Original Resources in Education, 11 (2), Birmingham: Carfax Publishing Co.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Neves, I. e Rainha, H. (1986). A teoria de Bernstein em sociologia de educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1989 a). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. In *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), 351-366.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1989 b). Conceptual demand of science courses and social class. In P. Adey et al. (Eds.). *Adolescent Development and School Science*. Londres: The Falmer Press.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1992). Influência da classe social no nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. In A. Morais et al. Socialização primária e prática pedagógica, Vol. 1. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1992). A sociologia da educação no ensino das ciências: Para uma prática pedagógica que altere o aproveitamento diferencial. In A. Morais et al. Socialização primária e prática pedagógica, Vol. 1. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Fontinhas, F. (1991). O contexto instrucional em diferentes modalidades de prática pedagógica: Aquisição diferencial do reconhecimento e da realização do código pedagógico por alunos de diferentes grupos sociais. Tese de Mestrado em Educação, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa.
- Fontinhas, F. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1993). Caracterização da prática pedagógica no contexto instrucional da sala de aula. In A. Morais et al. Socialização Primária e Prática Pedagógica, Vol. 2. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Gomes, C. (1985). A educação em perspectiva sociológica. S. Paulo, EPV.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Penada, D. e Medeiros, A. (1991). Os discursos instrucional e regulador no ensino das ciências - Influência de práticas pedagógicas diferenciais no aproveitamento dos alunos. In A. Morais et al. Socialização primária e prática pedagógica, Vol. 2. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Neves, I. (1993). Poder e controlo na sala de aula - Definição teórica de três modalidades de prática pedagógica. In A. Morais et al. Socialização Primária e Prática Pedagógica, Vol. 2. Lisboa: Fundação Gulbenkian (para publicação).

- Neves, I. (1991 a). Contributo para uma análise sociológica de livros de texto. *Revista de Educação*, Vol. II (1), 91-97.
- Neves, I. (1991 b). Práticas pedagógicas diferenciadas na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: Fontes de continuidade e descontinuidade entre os códigos da família e da escola. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Pedro, E. (1982). *Social stratification and classroom discourse: A socio-linguistic analysis of classroom*. Tese de Doutoramento, Universidade de Estocolmo (1981). Trad. O discurso na aula: Uma análise socio-linguística da prática escolar em Portugal. Lisboa: Edições Rolim.
- Penexla, D. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1992). Insucesso em ciências - As práticas pedagógicas na sua relação com o aproveitamento, a classe social e a raça. In A. Morais et al *Socialização Primária e Prática Pedagógica*, Vol. 1. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).

CARACTERISATION DE LA PRATIQUE PEDAGOGIQUE DANS LE CONTEXTE REGULTEUR DE LA SALLE DE CLASSE - UN MODELE D'ANALYSE ET SON APPLICATION

Résumé

La façon de regarder le contexte régulateur de la classe semble être un des facteurs déterminants de l'insuccès des élèves, notamment de ceux des groupes sociaux les plus défavorisés, quoique les maîtres ne traduisent pas très souvent le discours régulateur en une pratique régulatrice spécifique, le texte régulateur n'étant pas l'objet d'une prise de conscience sous le point de vue des rapports de pouvoir et de contrôle. L'étude suivante a été développée dans le cadre du Projet ESSA, qui essaie de trouver les pratiques pédagogiques susceptibles de changer le rendement différentiel des élèves à l'école. Sur la base de la théorie de Bernstein, on a produit un modèle d'analyse du contexte régulateur de la classe. Le modèle se centre sur les domaines locutionnel et communicationnel et en partant des concepts de classification et de déconpage, permet l'inférence des rapports de pouvoir et de contrôle présents dans la classe. En appliquant ce modèle, on a essayé de caractériser trois pratiques pédagogiques, différentes en ce qui concerne les rapports de pouvoir et contrôle. Chacune de ces pratiques a été appliquée aux élèves de chacune des trois classes (cinquième et sixième) dont la composition sociale était semblable mais hétérogène (classe sociale, sexe et race). Les résultats ont montré que le modèle a permis de caractériser différemment les trois modalités de pratique pédagogique (contexte régulateur) en inférant leurs codes éducationnels spécifiques.

THE CHARACTERIZATION OF PEDAGOGIC PRACTICE WITHIN THE CLASSROOM AS A REGULATIVE CONTEXT - A MODEL OF ANALYSIS AND ITS APPLICATION -

Abstract

The way in which the regulative context of the classroom has been faced seems to be an important factor in determining the underachievement of students, particularly the disadvantaged. The regulative discourse is not very often translated by teachers into a specific regulative practice; furthermore the regulative text implies power and control relationships which are not brought into awareness. The study described in this article is included in the ESSA Project which is aimed at identifying pedagogic practices which influence differential school achievement. Based on Bernstein's theory, a model to analyse the classroom regulative context was developed. The model is focused on the locutional and communication domains and, through the concepts of classification and framing, provides the possibility of inferring power and control relationships in the classroom. The model was used to characterize three pedagogic practices which were distinct in terms of those relationships. Each practice was implemented in one of three classes of the 5th and 6th grades. The classes were socially similar and heterogeneous (social class, race, sex). The results showed that it was possible, by using the model, to differentiate the three modalities of regulative pedagogic practice, and to infer their respective educational codes.

AVALIAÇÃO DO LOCUS DE CONTROLO E DO LOCUS DE CAUSALIDADE EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES

António M. Barros

Universidade do Minho, Portugal

Félix Neto & José Barros

Universidade do Porto, Portugal

Resumo

As numerosas escalas construídas para avaliar o locus de controlo têm levantado alguns problemas à conceptualização e operacionalização deste construto. O presente estudo visa analisar algumas características psicométricas de duas das escalas mais utilizadas na investigação com o construto locus de controlo em crianças e adolescentes: a Escala de Locus de Controlo (CNS-IE) de Nowicki & Strickland (1973) e o Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual (IAR) de Crandall, Katkowsky e Crandall (1965). Ele visa, por outro lado, esclarecer algumas dúvidas levantadas quanto à utilização indiscriminada de ambas as escalas para a avaliação do construto locus de controlo. A amostra é constituída por 990 alunos do 7º e 9º ano de escolaridade. Os resultados evidenciam uma fidelidade e validade satisfatórias de ambas as escalas e sugerem que elas devem ser diferenciadas quer ao nível conceptual, quer empírico.

O Locus de Controlo é um construto baseado na Teoria da Aprendizagem Social de Rotter. Em 1966, Rotter definiu este conceito como sendo uma expectativa generalizada relativa à fonte dos reforços. O locus de controlo foi conceptualizado como uma dimensão contínua que varia entre uma internalidade e uma externalidade extremas. Os indivíduos dizem-se internos quando acreditam que os reforços que obtêm dependem do seu próprio comportamento e externos quando crêem que os reforços dependem de factores externos como o poder dos outros ou a sorte.

Rotter (1966) construiu um instrumento destinado a avaliar este construto em adultos e propôs a construção de escalas locus de controlo para situações específicas (Rotter, 1975). Numerosas escalas foram, então, construídas para crianças e adultos. De entre as escalas locus de controlo para crianças e adolescentes, mais utilizadas, encontram-se a Escala Locus de Controlo Interno-Externo de Nowicki-Strickland (1973), conhecida por CNS-IE (*Children Nowicki-Strickland Internal-External Scale*) e o Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual de Crandall, Katkowsky e Crandall (1965) conhecido por IAR (*Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire*).

A maioria dos investigadores parece optar indiscriminadamente por um ou outro desses instrumentos, partindo do princípio de que ambos avaliam de igual modo as crenças locus de controlo e que a sua diferenciação reside apenas no grau de generalidade, sendo a CNS-IE considerada como uma medida genérica e o questionário IAR uma medida específica para situações de realização escolar.

Mas a utilização indiscriminada de ambas as escalas, sem a preocupação de analisar se elas medem igualmente o construto locus de controlo (cf. Barros, 1989) e se possuem as características qualitativas e quantitativas necessárias para uma correcta avaliação do mesmo, é criticável. São escassos os estudos que procuram analisar essas escalas enquanto objecto de pesquisa empírica ou de reflexão epistemológica. Nesse sentido é pioneiro o estudo de análise qualitativa do questionário IAR e da escala CN-S IE de Nowicki e Strickland empreendido por Lourenço (1988 a), o qual evidenciou diferenças conceptuais entre as duas escalas.

Por outro lado, sente-se a necessidade de adaptar escalas de locus de controlo para crianças que possam ser utilizadas na população estudantil portuguesa. Este estudo visa, pois, analisar as características psicométricas das duas escalas que acabamos de referir.

CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS DAS ESCALAS

Escala Locus de Controlo de Nowicki e Strickland (CNS-IE)

Esta escala contém 40 itens de escolha forçada (entre sim ou não). Ela resultou de estudos iniciais com 102 itens construídos na base da definição de Rotter do construto Locus de Controlo. Os itens descrevem situações de reforço em áreas interpessoais e motivacionais tais como dependência, domínio, afiliação e realização.

Consultaram-se professores acerca da construção dos itens com o objectivo de os adaptar a alunos a partir do quinto ano de escolaridade. Estes itens foram em seguida dados a um grupo de psicólogos clínicos, a quem se pedia para responderem num sentido externo, em ordem à selecção dos itens que obtivessem um acordo total entre os juízes. Daí resultou uma forma preliminar do teste com 59 itens. Em seguida, foi administrado a uma amostra de crianças (N= 152) do terceiro ao nono ano de escolaridade. As médias variaram entre 19.1 (DP= 3.86) para o terceiro ano e 11.65 (DP= 4.26) para o nono ano, indicando os scores mais elevados, uma maior externalidade. Procedeu-se ainda a uma análise dos itens para obter uma escala mais homogénea e para examinar o desempenho discriminativo dos itens. Os resultados desta análise, bem como os comentários dos professores e alunos, levaram à construção da forma final da escala, que possui 40 itens.

Questionário de Responsabilidade pela Realização Intelectual (IAR)

Este questionário foi construído por Crandall e colaboradores (Crandall, Katkowsky e Crandall (1965) e procura avaliar as crenças internas e externas de responsabilidade pelos reforços. Contudo, ele difere doutros instrumentos em vários aspectos. Muitas outras escalas locus de controlo contêm itens que descrevem os reforços num determinado número de áreas motivacionais e comportamentais, como a afiliação, domínio, realização e dependência. Contudo, não está demonstrado que tais crenças sejam consistentes em todas as áreas da experiência. O questionário IAR foi desenvolvido pelos seus autores com o objectivo de avaliar as crenças dos alunos pela responsabilidade do reforço exclusivamente nas situações de realização escolar.

O IAR também difere de outros métodos de avaliação quanto às forças ambientais externas descritas. Enquanto que as outras escalas incluem, em geral, uma variedade de fontes e agentes de reforço, como a sorte, destino, forças sociais interpessoais, "outros significativos", etc., o IAR limita a fonte de controlo externo às pessoas que mais frequentemente se aproximam do contacto face a face com o aluno, como os seus pais, professores e colegas. Esta restrição baseou-se em duas ordens de razões. A primeira tinha a ver com a possibilidade de que uma criança pode atribuir diferentes quantidades de poder ou controlo a vários agentes externos. Por exemplo, ela deve atribuir uma grande quantidade de controlo aos adultos, mas não ter em conta a influência da sorte ou do destino nas suas experiências ou vice versa. Ainda não há informação disponível para determinar se as crianças têm qualquer generalidade na sua crença no poder de várias espécies de forças externas. Consequentemente, os autores pensaram ser aconselhável restringir a escala a um só tipo de controlo externo.

Uma segunda razão foi a de que parecia importante de um ponto de vista desenvolvimental, focalizar-se sobretudo nas crenças das crianças na instrumentalidade das suas próprias acções, comparadas com as de outras pessoas do seu meio imediato. A dependência dos outros para as crianças mais novas é uma condição necessária de desenvolvimento. Contudo, a resolução de tal dependência e a aquisição concomitante de técnicas independentes de solução de problemas são igualmente requisitos do normal desenvolvimento da personalidade. Não é surpreendente que as crianças em idade pré-escolar atribuam a responsabilidade do reforço ao poder dos outros. Mas com o crescimento em idade e com a experiência, muitos começam a sentir que as suas próprias acções são necessárias para atingir os reforços que recebem.

Finalmente, o IAR foi construído com uma amostragem de um igual número de acontecimentos positivos e negativos. Pensou-se que a dinâmica da assumpção do crédito dos sucessos que acontecem na vida das pessoas é muito diferente da que acontece quando se aceita a responsabilidade pelas consequências negativas (insucessos). Este pressuposto é comum aos teóricos atribucionais. Daí que os autores tenham construído o questionário com dois subcores: responsabilidade interna pelo sucesso (I+) e responsabilidade interna pelo insucesso (I-).

METODOLOGIA

Amostra

A amostra é constituída por 990 alunos dos 12 aos 17 anos (média etária de 14.7) de ambos os sexos (527 do sexo masculino e 463 do sexo feminino) do 7º e do 9º ano de escolaridade (451 e 539 respectivamente), que responderam aos instrumentos em análise.

Instrumentos

Realizou-se a tradução portuguesa da versão original americana da escala de Nowicki-Strickland. Para tal, seguiram-se várias etapas com o fim de melhorar a compreensão dos itens, tendo-se modificado as expressões passíveis de suscitar ambiguidade. Após uma primeira versão procedeu-se a uma aplicação preliminar em ordem a detectar as dificuldades sentidas pelos sujeitos na resposta aos itens da escala, tendo-se procedido seguidamente à reformulação de alguns itens.

A Escala CN-S IE contém 40 itens de escolha forçada entre sim ou não; em alguns casos a resposta sim revela a internalidade, noutros revela a externalidade. Quanto maior for o score obtido, maior é a externalidade.

A escala IAR (*Intellectual Achievement Responsibility*) de Crandall Katkovsky e Crandall foi igualmente traduzida a partir do original americano, muito embora tenhamos tido em consideração a existência de duas versões portuguesas (Gomes & Cardoso, 1986; Lourenço, 1988 a). O facto dessas duas versões apresentarem alguns itens não totalmente coincidentes, estimulou uma tradução própria. Esta escala contém 34 itens de escolha forçada. A base de cada item descreve uma experiência positiva ou uma experiência negativa relativamente à realização escolar. Esta base é seguida por duas alternativas: uma diz que o acontecimento foi causado pelo sujeito, a outra diz que o acontecimento foi causado por alguém do meio. A escala permite obter três scores: I+ (internalidade pelos resultados positivos) e I- (internalidade pelos resultados negativos) e um score global de internalidade (I total), que resulta da soma dos dois.

RESULTADOS

1. Escala CNS-IE

Análise dos itens

As correlações corrigidas item-score total são moderadas, mas consistentes segundo o sexo e o ano escolar (7º e 9º). Alguns itens apresentaram coeficientes de correlação muito baixos, a saber: itens 2, 20, 26, 34, 38 e 40. Em análises subsequentes estaremos atentos ao seu comportamento.

Fidelidade

O valor da consistência interna por meio do método de bipartição corrigido pela fórmula de Spearman-Brown foi de .65, valor próximo do encontrado pelos autores da escala (entre .63 para os sujeitos mais novos e .81 para os mais velhos). Este valor é satisfatório, muito embora dada a natureza aditiva dos itens, a fidelidade avaliada através do método de bipartição tenda a subestimar a verdadeira consistência interna da escala.

c) Diferenças de sexo e idade

As médias obtidas (Quadro 1) mostram que o sexo masculino é mais externo do que o sexo feminino ($F(1,986) = 5.719$; $p < .01$), diferença esta que é mais evidente nos alunos mais novos. Os autores da escala não tinham encontrado diferenças significativas. No que toca à idade, verifica-se que as respostas são mais internas nos alunos mais velhos (Quadro 1), diferença altamente significativa ($F(1,986) = 51.266$; $p < .001$), o que está em geral de acordo com outras investigações.

Quadro 1. Médias dos resultados na escala CNSI-E segundo o sexo, a idade e a amostra total

SEXO	7º Ano	9º Ano	Total
Masculino	14.05 (242)	11.76 (285)	12.91 (527)
Feminino	13.00 (209)	11.44 (254)	12.22 (463)
Total	13.53 (451)	11.60 (539)	12.56 (990)

2. Questionário IAR

Análise dos itens

As correlações item-score total em cada um dos subscores da escala mostrou correlações superiores a .20 em todos os itens, excepto o item 1 (score I+) que apresentou correlações inferiores a esse valor. Tais valores mostram-se consistentes segundo o sexo e o ano escolar.

Fidelidade

Dado que o IAR contém duas espécies de itens, os de responsabilidade pessoal pelos resultados positivos e os de responsabilidade pelos resultados negativos, a fidelidade obtida pelo método de bipartição foi achada separadamente para as duas subescalas. A correlação encontrada foi de .55 para o I+ e de .57 para o I- após correcção pela fórmula de Spearman-Brown. Estes valores são idênticos aos encontrados pelos autores da escala e parecem sugerir uma relativa heterogeneidade dos itens de cada subescala (.54 para o I+ e .57 para o I-).

Análises diferenciais e correlacionais

No quadro 2 pode-se observar as médias dos resultados obtidos na escala IAR segundo o sexo e o ano de escolaridade. As análises de variância não mostraram diferenças significativas na atribuição de responsabilidade pelo sucesso (I+) segundo o sexo ($F(1,986)=1.600$; $p>.05$) e o ano escolar ($F(1,986)=.021$; $p>.05$). Por seu turno, as análises efectuadas para a atribuição de responsabilidade pelo insucesso (I-) também não revelaram um efeito principal significativo quanto ao sexo ($F(1,986)=.211$; $p>.05$), mas evidenciaram um efeito principal significativo quanto ao ano escolar ($F(1,986)=4.656$; $p<.05$), o que indica que a assumpção de responsabilidade pelo insucesso aumenta com a idade. Não foram encontradas quaisquer interacções significativas entre o sexo e o ano escolar. Finalmente, as análises relativas ao I Total não mostraram qualquer efeito principal significativo quer quanto ao sexo ($F(1,986)=1.108$; $p>.05$), quer quanto ao ano escolar ($F(1,986)=1.938$; $p>.05$), nem interacção significativa entre ambos.

Quadro 2: Médias dos resultados na Escala IAR (I+, I- e I total) segundo o sexo, a idade e a amostra total

Responsabilidade pelo sucesso (I+)	7º Ano	9º Ano	Total
Sexo			
Masculino	13.42	13.44	13.43
Feminino	13.64	13.58	13.61
Total	13.53	13.51	13.52
Responsabilidade pelo insucesso (I-)			
Masculino	11.33	11.42	11.38
Feminino	11.10	11.75	11.42
Total	11.21	11.59	11.40
Responsabilidade pelo sucesso e insucesso (I total)			
Masculino	24.75	24.86	24.81
Feminino	24.74	25.33	25.03
Total	24.75	25.09	24.92

Procedeu-se igualmente a uma análise das correlações entre os diversos scores das escalas. Uma vez que o score I Total constitui a soma dos dois subscores da escala, seria de esperar altos valores da intercorrelação entre o I total, o I+ e o I-, o que, de facto, foi encontrado ($r=.75$ e $.82$ respectivamente). A intercorrelação entre o I+ e o I- foi de apenas .24. Esta correlação é baixa e apoia a hipótese da independência entre as duas medidas. Os autores do questionário tinham encontrado intercorrelações que oscilavam entre .11 e .43, correspondendo as correlações mais elevadas aos alunos mais velhos. Crandall e colaboradores (Crandall et al., 1965) colocam a hipótese da aprendizagem separada da auto-responsabilidade do sucesso e do insucesso pelos alunos mais novos, assumindo estes mais responsabilidade por uma do que pela outra. A partir das correlações algo baixas encontradas pode-se também pensar que a responsabilidade pessoal pelos resultados positivos constitui uma dimensão diferente da responsabilidade pessoal pelos resultados negativos.

Intercorrelações entre a escala CNS-IE e a escala IAR

A escala CNS-IE de Nowicki e Strickland apresenta-se significativa e moderadamente relacionada com o score total da escala IAR ($r=-.24$, $p<.001$), bem como com a atribuição de responsabilidade pelo sucesso ($r=-.28$, $p<.001$) e com a atribuição de responsabilidade pelo insucesso ($r=-.12$, $p<.05$). Nowicki & Strickland (1973) tinham verificado que a CNS-IE estava significativa e moderadamente correlacionada com a responsabilidade pelo sucesso, mas não estava significativamente correlacionada com a responsabilidade pelo insucesso. As moderadas intercorrelações por nós encontradas sugerem que as duas escalas não estarão a avaliar a mesma dimensão psicológica. Além disso, as correlações indicam que o locus de controlo interno está relacionado com a atribuição de responsabilidade pelo sucesso e pelo insucesso, embora apareça mais associado com a responsabilidade pelo sucesso.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

1. Ambas as escalas apresentam uma fidelidade e validade satisfatórias. Contudo, os resultados obtidos sugerem a necessidade de estudos adicionais em ordem à eliminação dos itens não discriminativos para um aumento da consistência interna de ambas as escalas. Além disso, os estudos futuros devem procurar analisar a validade discriminante das escalas, bem como o seu poder preditivo no que concerne à inteligência e à realização escolar.

2. Os resultados diferenciais da escala IAR não são consistentes com os de outros estudos no que concerne ao sexo e à idade. Crandall e colaboradores (Crandall et al., 1965) tinham verificado que o sexo feminino assumia maior responsabilidade pelos sucessos e insucessos do que o sexo masculino, mas apenas nos alunos mais velhos. Este estudo não evidenciou diferenças de sexo quer para a responsabilidade pelo sucesso, quer para a responsabilidade pelo insucesso. Os resultados da escala CNS-IE, por seu turno, apontam para uma maior externalidade do sexo masculino relativamente ao sexo

feminino. Esta diferença, porém, tende a esbater-se com o aumento da idade.

No que toca à idade, verificou-se que os alunos mais velhos apresentam uma internalidade mais elevada e que estes assumem uma maior responsabilidade pelo insucesso, mas não pelo sucesso. Este último resultado poderá dever-se a uma maior consciencialização dos alunos mais velhos relativamente aos factores pessoais responsáveis pelos seus insucessos; o mesmo não se verificou quanto à responsabilidade pelos sucessos, o que poderá dever-se a razões de modéstia, não presentes nos alunos mais novos. Crandall e colaboradores não tinham encontrado mudanças no locus de causalidade com a idade (I Total), tendo encontrado um decréscimo na causalidade pelo sucesso nos alunos mais velhos. Tal facto foi atribuído pelos autores da escala a factores específicos e pontuais da situação escolar vivida pelos alunos em causa.

3. Os resultados sugerem que o questionário IAR não parece ser propriamente um questionário de locus de controlo, mas antes uma escala de locus de causalidade ou de "estilos de atribuição" na linha dos teóricos atribucionais (Heider, 1958, Weiner, 1979). Os autores construíram o questionário para avaliar o locus de controlo - "crenças das crianças acerca da responsabilidade dos reforços exclusivamente em situações de realização escolar" (Crandall et al., 1965, p. 93) - quando na realidade, uma análise mais detalhada dos itens que o constituem sugere que, na sua maioria, são itens de atribuição causal. Tais itens questionam a criança sobre a atribuição de causas a acontecimentos de realização escolar já ocorridos (cf. Lourenço, 1988 a, 1988 b), o que sugere tratar-se de uma escala de locus de causalidade. Por isso, a escala IAR avalia mais a internalidade-externalidade relativamente a experiências de sucesso e insucesso do que o locus de controlo dos reforços. Além disso, a escala parece incluir também alguns itens de atribuição de responsabilidade (Lourenço, 1988 a). Finalmente, as correlações encontradas evidenciam uma independência relativa entre a responsabilidade pessoal pelos resultados positivos e a responsabilidade pessoal pelos resultados negativos.

4. Os itens de ambas as escalas apresentam uma dificuldade. São itens de resposta forçada e a opção por uma ou outra das alternativas nem sempre se afigura fácil, sobretudo na faixa etária a que as escalas se destinam, pelo que provavelmente as escalas teriam a ganhar se os itens fossem convertidos em tipo Likert. Por outro lado, o IAR poderá apresentar-se mais consistente se for utilizado apenas com os itens que se referem ao esforço, na linha de alguns estudos empreendidos por Dweck e colaboradores (cf. Dweck & Licht, 1980).

REFERÊNCIAS

- Barros, A. M. (1989). Expectativas de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, 7, 261-274.
- Crandall, V. C., Katkovsky, W., & Crandall, V. J. (1965). Children's beliefs in their control of reinforcement in intellectual-academic achievement situations. *Child Development*, 36, 91-109.
- Gomes, M. F., & Cardoso, R. M. (1986). Aferição da escala I. A. R. (Intellectual Achievement Responsibility Questionnaire) em 2 amostras de crianças portuguesas do 6º ano de escolaridade. *Psiquiatria Clínica*, 7, 153-159.
- Licht, B. G. & Dweck, C. S. (1984). Determinants of academic achievement: the interaction of children's achievement orientations with skill area. *Developmental Psychology*, 20, 628-636.
- Lourenço, O. M. (1988 a). *Escala locus de controlo para crianças: considerações desenvolvimentais e conceptuais*. Porto: Jornal de Psicologia.
- Lourenço, O. M. (1988 b). Questionário IAR e escala CNS-IE: são igualmente escalas de locus de controlo para crianças? *Psychologica*, 1, 71-83.
- Nowicki, Jr., S. & Strickland, B. R. (1973). A locus of control scale for children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 148-154.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Rotter, J. B. (1975). Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, 56-67.

EVALUATION DU LOCUS DE CONTRÔLE ET DU LOCUS DE CAUSALITÉ CHEZ LES ENFANTS ET LES ADOLESCENTS

Résumé

Les nombreuses échelles construites pour évaluer le locus de contrôle soulèvent quelques problèmes à la conceptualisation et à l'opérationnalisation de ce concept. Cette étude vise analyser quelques caractéristiques psychométriques de deux des échelles les plus utilisées dans la recherche avec le concept du locus de contrôle chez les enfants et les adolescents: l'Échelle de Locus de Contrôle (CNS-IE) de Nowicki & Strickland (1973) et le Questionnaire de Responsabilité pour la Réalisation Intellectuelle (IAR) de Crandall, Katkovsky et Crandall (1965). On prétend aussi éclaircir quelques doutes soulevés quant à l'utilisation indiscriminée des deux échelles pour l'évaluation du locus de contrôle. L'échantillon est constitué par 990 élèves de la 7^{ème} à la 9^{ème} année de scolarité. Les résultats montrent une fidélité et une validité satisfaisantes des deux échelles et suggèrent qu'elles doivent être différenciées soit au niveau conceptuel, soit empirique.

THE ASSESSMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS' LOCUS OF CONTROL AND LOCUS OF CAUSALITY

Abstract

The numerous scales used to assess the locus of control have raised problems to the conceptualization and operationalization of this construct. The present study analyses some psychometric features of two scales broadly used in research into the locus of control construct with children and teenagers: the Locus of Control Scale (CNS-EE) by Nowicki & Strickland (1973), and the Questionnaire of Responsibility for Intellectual Achievement (LAR) by Crandall, Katzowsky & Crandall (1965). Some doubts are cleared with respect to the indiscriminated use of both scales in the assessment of the locus of control. The sample is constituted by 990 students between the 7th and 9th school grades. The results account for satisfactory fidelity and validity of both scales, and suggest they should be differentiated at the conceptual and empirical levels.

QUELLE GEOGRAPHIE ENSEIGNER?

Françoise Buffet

Ecole Normale, Bourg-en-Bresse, France

Résumé

L'enseignement scolaire de la géographie est en difficulté dans presque tous les pays européens; le choix des savoirs à enseigner, la conception exclusivement thématique des programmes, et l'immobilisme des pratiques d'enseignement en sont cause. Cet article envisage les apports possibles d'un paradigme socio-didactique et d'un modèle de lecture culture-critique de l'espace terrestre produit par la société contemporaine. Les déterminants de la construction du discours de géographie scolaire doivent prendre en compte, d'une part, sa pertinence par rapport au projet social d'enseignement et à l'évolution scientifique de la connaissance et, d'autre part, la cohérence d'un ensemble systémique dynamique caractérisé par le pluralisme des points de vue géographiques. Deux exemples illustrent la relation fondamentale entre problématique géographique et problématisation de l'espace terrestre étudié.

Si l'on évoque l'enseignement de la géographie à l'école, que ce soit avec des collègues français ou étrangers, le constat est identique: la géographie universitaire est vivace, mais l'enseignement de la discipline à l'école, au collège ou au lycée est le plus souvent en difficulté. Les déficiences nous semblent significatives à trois stades du processus de diffusion des savoirs:

- à celui du choix des savoirs à enseigner, et à celui de la "transposition didactique" qui en est faite.

- à celui de la construction des programmes qui sont pensés comme des ensembles thématiques à décrire (l'agriculture en France, la région Rhône-Alpes), et non comme des ensembles conceptuels dynamiques à construire (agriculture/espace rural/système de production agricole; les systèmes régionaux/spécificités des fonctionnements/interactions entre les identités intra-régionales/résonance régionale et enjeux sociétaux...).

- à celui de la pratique scolaire de la géographie orientée par la prééminence du concret, du "vu", qui écarte l'étude des modalités de production actuelle de l'espace par les groupes humains, attitude liée aux difficultés conceptuelles et pratiques rencontrées par des professeurs qui n'ont reçu en géographie qu'une formation annexée de leur formation historique.

Nous faisons plusieurs hypothèses quant aux causes des difficultés constatées:

- l'une est la difficulté à établir la relation entre théorie et pratique d'enseignement;
- l'autre est l'absence de problématisation sociale et, par voie de conséquence, scolaire de la discipline. Il semble qu'en devenant objet d'apprentissage la géographie ait renoncé à l'essentiel de sa raison d'être qui est la réflexion critique sur les relations spatiales en vue de l'action de construction sociale de l'espace terrestre;
- la dernière résulte de la conjonction des deux premières causes, et est un phénomène aggravant: les représentations que les enseignants et les élèves ont de la discipline rend pratiquement impossible une transposition/transition cohérente entre connaissances scientifiques et savoirs issus de la pratique de l'espace ou savoirs accumulés lors d'apprentissages antérieurs, scolaires ou non.

L'enseignant de géographie se trouve donc confronté à une double problématique: celle de la reconstruction interne du savoir à partir de la connaissance (transposition didactique)(1), et ce par le moyen d'une problématisation du savoir scolaire, et celle d'une reconstruction externe, dans l'esprit des acteurs, par le moyen d'une problématisation sociale de la discipline. Les deux actions sont interdépendantes, et permettent à l'enseignant d'échapper à l'isolement du ghetto scolaire en devenant un agent efficace de la transposition/transition didactique. C'est à cette condition qu'il maîtrise suffisamment son enseignement pour contribuer à la formation de citoyens conscients et actifs.

Afin d'éclairer cette problématique de l'enseignement scolaire de la géographie, nous répondrons à trois questions:

- la didactique, et en particulier le paradigme socio-didactique, peuvent-ils contribuer à la définition de la géographie scolaire?
- une démarche axiomatique, fondée sur la réflexion épistémologique peut-elle permettre la problématisation sociale et scolaire du discours d'enseignement?
- comment, dans la pratique de classe, mettre en oeuvre la problématisation du discours.

I. Le champ didactique et la définition de la géographie scolaire

1.1. Géographie et projet social d'enseignement: de la transposition à la transition didactique

Comment est constitué le savoir qui doit être diffusé? Nous distinguerons deux ensembles. Le premier est valable pour toutes les disciplines; il englobe, d'une part, les choix politiques qui font qu'à une époque donnée on enseigne telle chose plutôt qu'une autre et, d'autre part, les choix pédagogiques qui dépendent, entre autres, de l'âge des élèves, de leurs aptitudes et du contexte d'enseignement. Il existe déjà, pour ce premier groupe de déterminants des zones d'incertitudes importantes qui laissent la part belle à l'initiative de l'enseignant.

Le second ensemble est spécifique à la géographie. Il est caractérisé par une augmentation de l'espace de décision du maître dû à l'existence d'une pluralité des points de vue en géographie, et au fait que la discipline traite du fonctionnement d'espaces concrets, en mutation rapide, en vue de construire un espace de relation abstrait, l'espace géographique, qui devient un instrument pour faire évoluer le territoire. Toutefois, on ne peut réduire l'enseignement de la géographie à des finalités stratégiques. Si "la géographie ça sert à faire la guerre" (Y. Lacoste, 1976), ça sert "aussi à parler du territoire" (J. P. Ferrier, 1984). C'est un des instruments de la construction sociale de l'espace: les plans d'aménagement sont autant le reflet d'un système culturel dominant issu d'une évolution historique, que des volontés politiciennes du moment: selon que l'on opte pour un état fédératif ou un état unitaire et centralisateur, la valorisation de l'espace sera différente et les choix économiques et sociaux en dépendront.

Or, les pratiques de l'espace sont un élément constitutif des mentalités. Dans sa classe, l'enseignant n'est pas seulement aux prises avec la connaissance scientifique qu'il faudrait faire acquérir, il doit aussi tenir compte des pratiques sociales de l'espace des acteurs en présence. Elles constituent le substrat des représentations sociales () qui servent de point de départ à tout apprentissage. Ce sont des façons de connaître et de pratiquer la surface terrestre, des informations incluses dans le langage même et transmises avec lui, des façons de percevoir et de traduire ce qui est perçu qui changent d'une culture à l'autre, d'un individu à l'autre, d'une époque à l'autre.

Somme toute, en dépit de sa matérialité qui éloigne toute idée d'arbitraire, l'espace est un "fait total" qui ne peut être perçu totalement et qui, de ce fait, devient subjectif, comme le temps. Le "monde" tel que nous le percevons résulte donc, à la fois d'une construction matérielle et sociale, et d'une reconstruction intellectuelle. Dans ces conditions, la transposition didactique définie par le mathématicien Y. Chevallard (transposition d'un "savoir savant" (connaissance) en un savoir "à enseigner") ne peut être qu'un aspect du processus éducatif en géographie. L'autre partie est constituée par la théorisation du réel (recherche d'invariants et de variations dans les interactions qui existent entre les données observées); elle ne commence pas seulement au stade de la recherche scientifique, mais aux différents niveaux de formulation du discours géographique. Les approches successives de la complexité des significations

constituent des stades intermédiaires de la connaissance: l'école établit **une transition didactique** entre les pratiques spontanées du territoire et la construction de savoirs instrumentaux permettant de produire l'espace.

Or, il est à noter que si la transposition, pour des raisons évidentes, échappe presque totalement aux professeurs qui ne conservent que la maîtrise des aménagements pédagogiques, la transition en revanche leur incombe entièrement... et il ne sont pas formés pour la faire car elle relève d'une analyse épistémologique des savoirs. La question de la relation entre l'épistémologie de la géographie et sa didactique est donc fondamentale.

1.2. *Épistémologie, didactique et pédagogies de la géographie*

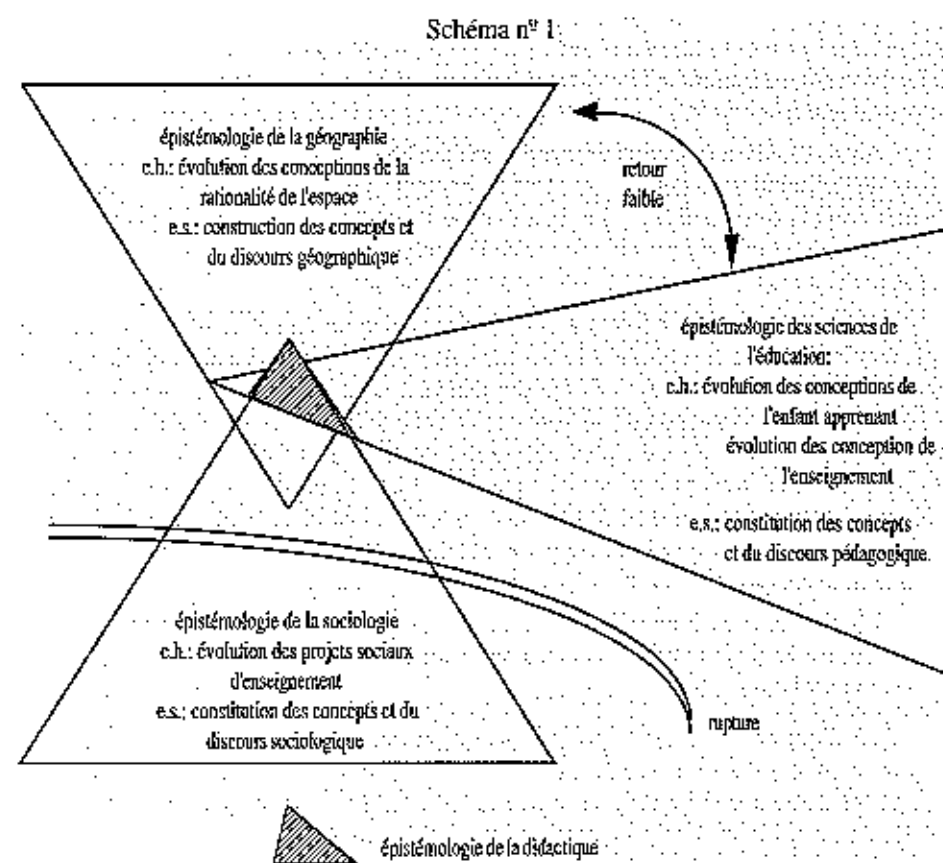
1.2.1. L'épistémologie est l'étude des conditions de possibilité d'existence d'une connaissance. Ces conditions sont de deux ordres.

Les unes correspondent aux conditions culturo-sociales d'émergence des concepts; elles sont externes à la construction de la connaissance, et elles dépendent des conceptions de la rationalité de l'espace à différentes époques. On en saisit plus facilement l'importance lors des grandes crises de la pensée, par exemple à l'époque de la Grèce classique, lors de la Renaissance, à la fin du XVIII^{ème} et au XIX^{ème} siècle, enfin lors de la rupture des années 1960-1970. Les autres sont des conditions internes de production de la géographie: elles concernent la construction conceptuelle et discursive prenant en compte les emprunts théoriques et méthodologiques faits à d'autres disciplines, et leur adaptation à l'objet géographique. Les deux aspects de l'épistémologie historique (c.h) et scientifique (e.s) sont organiquement liés.

Mais l'épistémologie de la géographie n'est que l'un des pôles qui fondent la didactique de la discipline: il faut y ajouter l'épistémologie des sciences de l'éducation et celle de la sociologie. Le schéma n° 1 montre les relations qui existent entre les trois pôles définissant les conditions de possibilités d'une connaissance didactique.

Le fonctionnement du système est caractérisé par des liaisons internes faibles (retours insuffisants, ruptures), et par des pressions extérieures fortes. Comment, dans ces conditions, peut-on situer la pédagogie par rapport à la didactique?

1.2.2. La pédagogie concerne les modalités de diffusion d'un savoir scolaire à des enfants. L'objectif de l'enseignant est l'apprentissage de l'élève, les moyens sont les situations et démarches d'enseignement qu'il met en place en fonction du contexte d'exercice. Sans revenir à une conception "éveil" de nos disciplines, nous identifions l'analyse géographique comme une démarche systémique fondée sur la méthode comparative, incluant induction et déduction, qui permet de comprendre et d'expliquer la répartition de phénomènes donnés. Ce n'est donc pas la simple description de l'état des lieux, c'est l'étude des modalités d'être des lieux même. Il ne s'agit plus de décrire un état de faits supposés stables, mais de d'analyser les mouvements, les dynamiques, qui produisent des faits plus ou moins durables.



Ainsi la géographie, comme discipline scolaire, exige une ouverture sur les territoires et les groupes humains qui les occupent, alors que le statut d'enseignant chargé d'une transmission culturelle programmée suppose une fermeture du système scolaire qui assure traditionnellement l'autorité infrangible du professeur et l'incontestabilité du savoir proposé.

1.2.3. Au vu de ce qui précède on comprend que l'analyse didactique comporte un système agissant et un système se réfléchissant. Mais du fait du rapport de familiarité impératif à l'espace terrestre et à la société qui y vit, l'étude de la géographie se joue dans un double système. L'un concerne l'espace terrestre concret, l'autre l'espace géographique, formé par un ensemble de relations. Ce sont les représentations de cet

espace de relations abstraites que le maître cherche à faire évoluer d'une subjectivité égocentrique prenant en compte arbitrairement les données du territoire, vers une subjectivité ethnocentrique s'intéressant de façon critique aux spécificités des relations qui constituent le territoire.

Ainsi, l'analyse didactique oriente la recherche et l'action pédagogique qui sont à la base de l'apprentissage des élèves. Dans un contexte social défini, l'analyse didactique apparaît comme une condition sine qua non de l'évolution pertinente et cohérente de l'enseignement/apprentissage: elle est située en amont de la pédagogie qui l'alimente en retour.

Si la diffusion des savoirs à l'école est coupée de l'analyse didactique, et de l'épistémologie de la discipline elle évolue difficilement et perd son identité. De la simple description des paysages, jusqu'aux analyses sans problématique géographique de l'éveil, la trame conceptuelle se banalise et l'organisation des savoirs nécessaires à l'organisation du territoire n'est plus opératoire. Un enseignement très pointu n'est pas plus adapté que les trois précédents exemples aux finalités du système scolaire: compte tenu des limites des emplois du temps les connaissances proposées sont trop fragmentaires pour permettre d'établir des relations entre les différents systèmes qui constituent la complexité du réel.

L'action devient impossible parce qu'elle ne peut pas être contextualisée. Dans ces conditions, la géographie à l'école n'a pas d'autre finalité que d'être un instrument de la sélection scolaire.

1.3. Pour conclure sur ce point, nous retiendrons que l'analyse didactique a pour fonction première d'assurer la pluralité et la cohérence des choix qui conditionnent la pratique pédagogique. Elle doit aussi assurer leur pertinence lorsqu'on les rapporte à l'évolution scientifique et au projet social d'enseignement.

1.3.1. La géographie scolaire doit conserver les caractères spécifiques du discours géographique qui en font un instrument de production de l'espace territorial. Elle possède donc une finalité propre, qui n'est pas de l'ordre de la recherche scientifique: l'élève à l'école n'est pas "un géographe en herbe", c'est un acteur social en devenir. L'une des caractéristiques de l'enseignement de la géographie c'est la nécessité d'établir la relation entre ce qui est dit à l'école et le fonctionnement des milieux de références. Du point de vue de la discipline "géographique", la conception de la didactique qui se borne à ne considérer que la seule relation triangulaire entre le savoir, le maître et l'élève, fait figure de schizophrénie pédagogique. Elle traduit parfaitement l'enfermement de l'école sur elle-même, et une centration sur un système entropique coupé du contexte social qui détermine son existence. C'est là, sans doute qu'il faut chercher la cause d'une grande partie des problèmes actuels de l'école, et la presque totalité de ceux de la géographie scolaire.

1.3.2. Pour tenter de remédier à cette situation, sans affaiblir l'identité du discours géographique, nous proposons un paradigme socio-didactique qui valorise la finalité sociale de l'acte d'enseignement/apprentissage. Il s'organise autour de trois pôles:

- une définition du discours géographique scolaire qui intègre les schèmes fondamentaux (les répartitions et leurs relations avec les dynamiques territoriales) qui sont les invariants, et le pluralisme des points de vue géographiques qui en constitue les variations.
- une conception socio-cognitiviste des apprentissages.
- une dominante socio-constructiviste de l'enseignement et de la formation des enseignants.

Cet ensemble constitue un champ qui neutralise le puero-centrisme qui a marqué jusqu'à présent la recherche en didactique de toutes les disciplines, et l'économisme teinté de naturalisme qui constitue le fond de l'enseignement actuel de la géographie. Le paradigme inclut: la réflexion sur les pratiques de recherches et de théorisation des pratiques de production et de diffusion des connaissances et savoirs en géographie (conceptualiser-comprendre), celle sur la formation (formaliser-expliquer), celle sur l'éducation (enseigner-apprendre), celle enfin sur les valeurs et le contexte idéologique qui contextualise la constitution et la diffusion des savoirs.

La réflexion sur les conditions de la construction du discours qui y est incluse permet de repérer les déterminants des choix géographiques pour l'enseignement

II. Les déterminantes du discours de la géographie et les choix pour l'enseignement.

"Il faut donc réinterroger les textes géographiques pour leur faire livrer un peu de la logique qu'ils ont puisée dans la contemplation durable de la logique du monde, et chercher aussi à se doter du monde d'exposé le plus formalisé possible". (Ferrier, 1984, p. 225).

Nous faisons d'abord deux observations sur le discours géographique. La première est qu'à une époque donnée, en fonction de la conception de la rationalité de l'espace et de l'état de la construction conceptuelle, le discours ne peut pas autre que ce qu'il est possible qu'il soit. La seconde porte sur les langages utilisés: dès les premiers niveaux de la formulation le langage naturel (mots, phrases), le langage graphique, et le langage de l'image sont utilisés de façon complémentaire.

2.1. Les déterminantes liées à l'historicité du discours géographique

Les conceptions de la rationalité de l'espace qui déterminent le discours géographique sont à mettre en relation avec les paradigmes sociologiques de la connaissance (ce qui correspond aux modalités philosophiques, idéologiques et axiomatiques de production des savoirs dans une société donnée). L'intérêt des ruptures que nous avons repérées (p. 5) c'est qu'elles permettent de saisir ce qui est l'invariant du

discours géographique polymorphe, et la nature de ses variations (cf. tableau n°2). Le discours actuel résulte en partie de la trajectoire antérieure dont nous retiendrons, comme significatives:

Tableau 2

Le discours géographique: identification (invariants/variations)

INVARIANTS				
Thème	Schèmes de différenciation spatiale			Temps
	Schéma de distribution spatiale se construit à partir de:	Schéma d'organisation spatiale se construit à partir de:	Schéma d'évolution spatiale se construit à partir de:	
Données qui composent le domaine d'étude: les lieux, nature Δ hommes				Époques et conception de l'espace
Description de la Terre de l'oikoumène (Géographie cadre de l'histoire)	Distance-espace concret (hétérogène) mesure - localisation - extension	éléments		Antiquité VIème s. Av. J.C. Globaliste
(Scholastique: discussion des textes traditionnels)		explication théologique cadre donné		Moyen-âge XIIIème s. universeliste
Description-inventaire des lieux, -milieu à exploiter (ressources naturelles/humaines) -et cadre de l'histoire	Distance-espace Limite espace-surface concret(homogène) répartition	collections classement	Théories des catastrophes ordre/désordre	Renaissance XVIIème s. rationaliste
observation-description "rationnelle" des phénomènes naturels -hommes/ressources/ activités description statistique	id	relations mécaniques (modèle des sciences de nature)	équilibre statique	XVIIIème s. XIXème s. 1830-50
Études des relations entre les phénomènes naturels, relations homme/nature (Géographie humaine: dualité nature/culture)	id	Structures: - combinaisons - modèles	mécanismes "normaux" notion de régularité	Fin XIXème s. XXème s.
nature/culture ou culture dans la nature	distance-espace espace-surface surface-espaces/ temps concret/ abstrait. (différencié) - discontinuité - seuils ruptures - diffusion	- notion de cohérence réseau - notion de stabilité (durée) - articulation: global/local	interrelations	Pluraliste
hommes producteurs des lieux et d'espaces	- gravitation: Flux polarisation centre/périphérie	→ SYSTEMES ←	- équilibre dynamique notion de synergie	1977

- la rupture de la Grèce classique, marquée par l'émergence d'une représentation rationnelle d'un espace global, homogène et laïcisé, qui se substitue à la conception mystique d'un espace hétérogène. C'est à cette période que l'utilisation de documents cartographiques donne naissance à un discours prenant en compte le dénombrement et la répartition des richesses, les projets politiques et commerciaux, et, dans la géographie de Strabon, les rapports de l'homme au milieu naturel. A la veille de la Renaissance, le discours s'ordonne selon deux problématiques: l'une, pratique, est associée à la conquête du monde et à son organisation: c'est la géographie des décideurs et des hommes d'action; l'autre est le support de la réflexion théologique sur le cadre de l'histoire de l'humanité dans sa relation avec la divinité. La géographie est une "chambre de la mémoire" pour l'histoire, et son enseignement relève alors de la méthode scholastique.

- la rupture de la renaissance tient à la nouvelle conception d'un espace uniforme, fini et quantifiable, distinct de l'espace divin. C'est la fin d'une perception holistique et universaliste du monde au profit d'une conception mécaniste (liée à l'évolution de la physique), et différenciée, issue du système perspectif euclidien et du développement du capitalisme mercantile. Le nouvel humanisme aboutit paradoxalement à la déshumanisation de l'homme qui devient "homo economicus" puis "homo statisticus". Au schème initial de désignation-localisation-distribution s'adjoint celui de classification emprunté aux sciences de la nature. L'économie se sépare de la géographie qui est rejetée vers la cartographie et l'étude de ordre naturel comme justification de l'ordre humain ainsi qu'en témoigne l'émergence de la notion de "frontières naturelles".

- au XIXème siècle, la montée des nationalismes et l'émergence parallèle d'un discours social est à l'origine d'une autre rupture masquée, en France, par le consensus qui s'établit autour de l'idée de la revanche après la défaite de 1870. La géographie "des lieux" de Vidal De La Blache l'emporte pour un demi siècle sur la géographie "sociale" d'Elisée Reclus: or, c'est en 1875 que sont créés les premières chaires universitaires de géographie dont les titulaires ont pour mission la formation des enseignants du second degré. Il faudra attendre, en France, la décennie 1950-1960 (Pierre George et surtout Max Sorre avec "L'homme sur la terre", 1961) pour que s'amorce un changement sensible dans la production géographique, ce que P. CLAVAL (1976;1982) désigne comme la nouvelle géographie et qui fait suite à l'évolution de la géographie anglo-saxonne.

- la rupture se confirme dans les années 70-80: elle est marquée par l'utilisation concurrente des différents paradigmes de la connaissance (marxisme, structuralisme, interactionisme, dynamisme) et par les possibilités nouvelles de traitement des données liées à la montée des technologies nouvelles.

Or, parallèlement, l'école et le lycée continuent à diffuser une géographie de la description et du dénombrement. La crise de l'enseignement qui résulte du décalage explique le succès de la mise en place de "l'éveil" qui apparaît, dans ce contexte, comme une tentative de re-problématisation de la discipline. Mais, faute d'être clair sur les nouveaux déterminants de la géographie scolaire on sera confronté à une dilution des

savoirs géographiques dans un ensemble indéterminé dominé par les sciences de la nature. C'est avec les instructions de 1985 et 1988 que réapparaît une identité, souvent traditionnelle et dépassée, de la géographie. L'analyse du contexte d'enseignement, la clarification des valeurs qui déterminent l'orientation de la pensée, se révèlent donc indispensables pour établir une problématique adaptée au projet social traduit dans des réformes successives. Ce qui semble devoir être retenu de cette évolution ce sont la richesse des langages utilisés, la double orientation philosophique et géométrique du discours géographique, et l'intérêt du développement de la pluralité des points de vue.

2.2. Les déterminants issues de la nouvelle problématique pour le choix des savoirs scolaires

Le problème essentiel auquel on se trouve confronté est celui du mythe technologique et technocratique et de la place qu'il occupe dans les processus de production de la connaissance et dans les modes de diffusion adoptés.

Les paradigmes comme le systémisme, l'interactionisme et le dynamisme intègrent les tensions qui s'établissent entre micro et macro phénomènes, non plus dans une perspective d'unité mythique qui aurait le divin comme référent final, mais dans une perspective pluraliste, où l'espace produit par une société à une époque donnée *dépend de la conjonction des conduites individuelles constituant la culture du groupe qui s'inscrit dans la Nature avec laquelle elle est en interaction*. Il y a un retournement de la pensée classique qui situe la culture à l'extérieur de la Nature et comme devant la contraindre. Dans ces conditions, la notion de centralité s'estompé au profit de celle de polarité, et celle de convergence cède devant celle de flux multipolaires.

Les composants de l'espace terrestre et géographique ne s'agencent plus selon des relations mécaniques: ils constituent des ensembles organiquement liés. C'est ce fonctionnement de l'organisation complexe intégrant l'ordre, le désordre et l'erreur, c'est à dire l'ensemble des modalités d'être, qui devient le réel à étudier. Le couplage de l'informatique à d'autres technologies a apporté une réponse à la demande de production et de circulation de l'information nécessaire au fonctionnement des organisations. Le concept de systèmes technico-sociaux utilisé par A. Touraine, nous semble révélateur d'une nouvelle césure entre une rationalité de type économique et politique, issue de la logique de la société industrielle occidentale du XIX^{ème} siècle, et une rationalité de type culturel cherchant à définir la réalité de la société et de son inscription dans le territoire par la logique sociale produisant les modalités d'être. Dans ces conditions, la technologie n'est plus définissable en dehors des modèles culturels auxquels elle participe.

Elle devient un équipement social fondamental qui provoque un renouveau de la réflexion sur les relations entre nature-conduite-culture d'une part, et entre outil-savoir-pouvoir d'autre part. Pour sommaire qu'elle soit cette opposition est révélatrice de la crainte d'une société où le débat technique et gestionnaire se substituerait au débat idéologique et démocratique.

Il résulte de cette évolution, qui se combine à un affaiblissement des idéologies et à une recrudescence du "polythéisme des valeurs" (Max Weber), une démarche orientée à la fois vers la flexibilité qui favorise l'autonomie et les particularisme locaux, et vers l'identification des points irréductibles qui permettent de produire les matrices assurant un minimum de cohérence, d'organisation, dans la pluralité affirmée de toutes parts. On recherche donc une modélisation qui ne soit pas totalement réductrice des identités.

C'est dans cette perspective où, pour la première fois, le social prend le pas, comme cadre de réflexion, sur la religion, la politique ou l'économique, que doit s'inscrire le nouveau discours géographique scolaire s'il prétend échapper à l'hymne à la modernité et au développement ou au totalitarisme mou de l'intégration par la technologie sous la férule technocratique. C'est à cette condition, et en développant une analyse culturo-critique, au sens où l'entend J. Habermas, que le discours géographique peut contribuer à l'édification d'une société démocratique.

Mais la complexité de fait qui résulte de la pluralité des points de vue et du renouvellement des problématiques scientifiques et scolaires conduit à poser de façon insistante la question de la cohérence des discours entre eux et celle, interne de la construction discursive. En vue de réduire les distorsions possibles nous proposons un modèle de lecture culturo-critique du territoire.

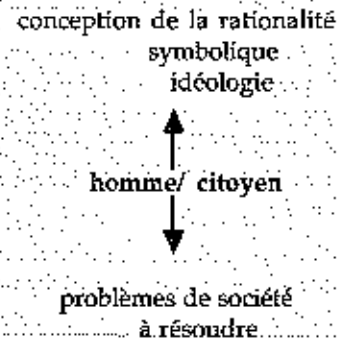
2.3. Le modèle d'analyse culturo-critique : son rôle dans la mise en relation du discours scientifique et du discours scolaire.

2.3.1. Le modèle proposé a un double rôle: aider à l'organisation cohérente du discours d'enseignement et établir la relation entre des discours scientifiques scolaires et sociaux dont les destinataires, les finalités, les niveaux de formulation, et les formes mêmes sont différentes. Il fonde une démarche systémique d'analyse des processus de répartition et de diffusion des phénomènes observés.

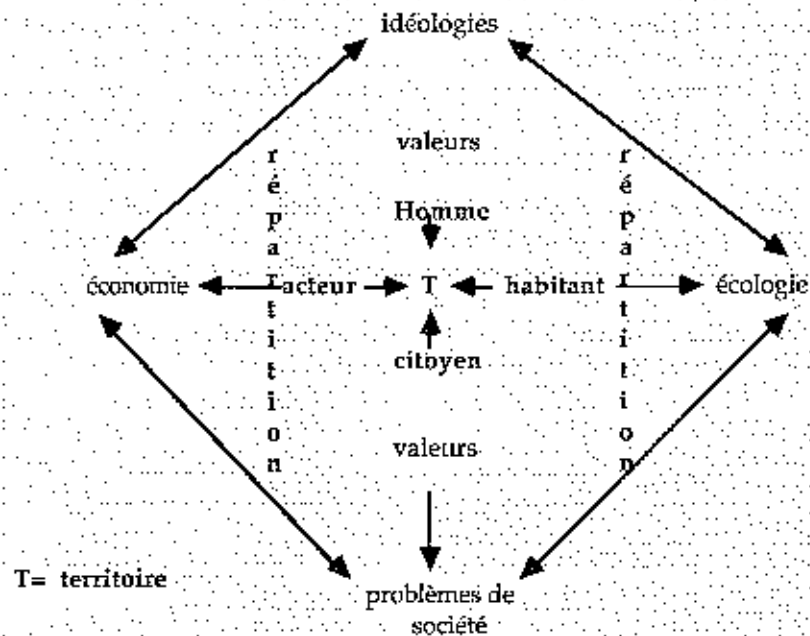
2.3.2. Nous retenons deux axes de lecture. Le premier est en général présent dans les manuels de géographie (édition 1985 et 1988). Il met en relation l'homme et son territoire avec, d'une part l'économie (capital, production, consommation), et d'autre part avec l'écologie (exploitation, protection, reconstitution). On notera que les faits relatifs aux aspects économiques, introduits vers 1960, sont encore valorisés dans les manuels, alors que le point de vue écologique n'apparaît que vers 1973.



Le deuxième axe est, en revanche, totalement ignoré des manuels. Il cadre les actions de l'homme/citoyen, producteur de l'espace social, dans un double système: à l'amont celui de l'idéologie, du symbolique et de la conception de la rationalité de l'espace qui détermine les valeurs de référence; à l'aval, les problèmes de société qui représentent les "défis" que la géographie doit contribuer à résoudre.



Les deux schémas constituent un système qui autorise une lecture cohérente pluraliste d'une organisation du territoire.

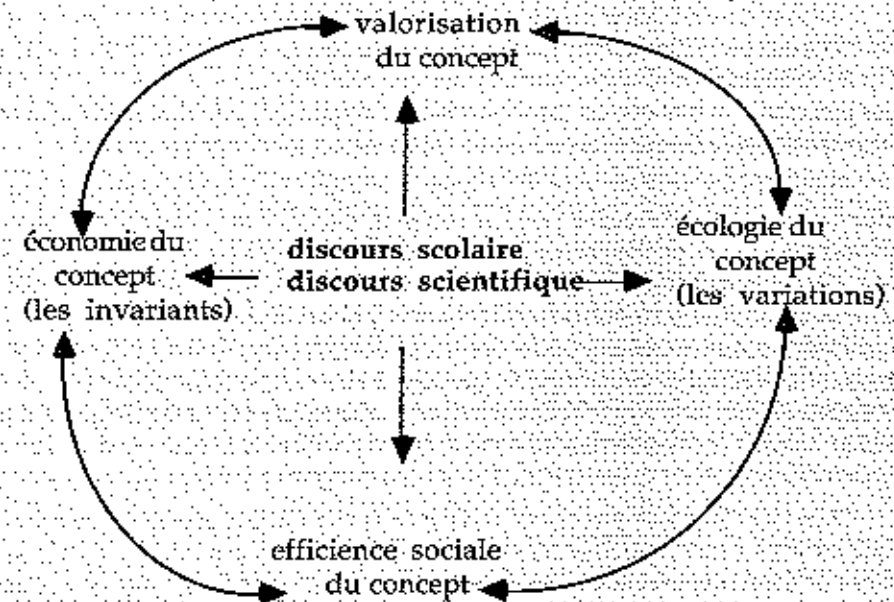


T= territoire

Ce schéma met en évidence les éléments de la construction factuelle à une époque donnée. C'est un aide-mémoire méthodologique, sorte de "topoi" d'une lecture géographique critique. La relation interne met en évidence les tensions et les contradictions qui existent entre les différents pôles. Elle est complétée par une interaction périphérique qui permet une lecture "par triangles" qui se recouvrent en partie, et dont le contenu évolue avec les civilisations. C'est pour cette raison que nous le désignons comme "culturo-critique".

Chaque terme du graphique peut être développé, de telle sorte que les articulations entre les trames conceptuelles émergent à des niveaux plus fins.

2.3.3. Dans un second temps, ce modèle qui a d'abord aidé à la rupture épistémologique significative de la construction des "faits" géographiques, peut être transposé pour servir à l'analyse des systèmes conceptuels structurant les discours scolaires: ces derniers s'organisent à partir des articulations primaires du discours scientifique qui en garantissent la signification, la cohérence et la spécificité. Il écarte la simplification qui opère un tri plus ou moins arbitraire dans les faits établis et les procédures suivies.



III. *Problématiques géographiques et problématisation du réel: la liaison théorie-pratique.*

L'application de la lecture culturo-critique lors de la construction socio-didactique de la pratique d'enseignement permet d'éclairer deux moments importants dans le processus qui fait que l'élève passe du "vu-décrit-classé" au "comprendre-expliquer-agir". Ce processus transforme la géographie objet d'apprentissage en géographie instrument de la construction sociale de l'espace. Le premier exemple retenu est celui de l'utilisation du croquis dans la construction du savoir scolaire. Le second est celui de l'utilisation de l'image et de la rupture "épistémologique" avec le "réel" qui peut être effectuée avec les enfants.

3.1 *De la problématisation à la problématique: le croquis comme révélateur des points de vue géographiques, et comme instrument spécifique commun à la construction des discours scientifiques et scolaires.*

3.1.1 Pour nous, le croquis est un élément constituant du discours géographique en ce sens qu'il aide à distinguer et à comprendre.

Distinguer c'est percevoir des limites, des frontières, individualiser. Comprendre c'est connaître les organisations, les incertitudes, les seuils: C'est donc être capable de saisir les relations dont résultent, momentanément, la configuration d'un espace matériel, et les processus qui font que cet espace évolue. Le croquis est l'un des instruments de la transposition de l'espace terrestre concret en espace géographique abstrait.

L'expérience réalisée avec un groupe de maîtres en formation montre que la visite d'un quartier hétérogène (ancien faubourg intégré dans l'extension urbaine), présentant des unités de commerces, de services administratifs, de vieux ateliers, et un tissu d'habitations hétéroclite, condamne les observateurs, qui disposent d'un plan à petite échelle, à une ré-écriture sélective et hiérarchisée *en fonction de leurs représentations tant sociales qu'individuelles*, de l'espace dont ils ont fait l'expérience. Ce croquis descriptif, qui marque le passage de la représentation mentale et de la description verbale littéraire à la figuration, est une première démarche d'objectivation. Il oblige à établir le classement des données, et une première typologie des domaines de vocabulaire, des notions et des systèmes en jeu, pour organiser la légende.

C'est à ce moment que se joue la suite de la construction géographique car c'est là que les acteurs sont confrontés sans échappatoire possible, à une situation de nécessité (choisir et transcrire, avec toutes les réductions que cela suppose) qui met en évidence les carences épistémologiques et souvent, aussi, celles du projet pédagogique de l'enseignant. C'est souvent à ce moment que, pour éviter la difficulté, les maîtres substituent une analyse historique du devenir du paysage à un analyse géographique des modalités d'être de ce paysage. C'est donc à ce moment que se matérialise la spécificité du discours géographique par la conjonction entre le schème de localisation (désigner,

situer) et celui de distribution-structuration (établir des typologies des répartitions, rechercher les relations primaires). C'est le moment où l'on abandonne le vocabulaire commun pour amorcer la construction notionnelle spécifique.

Roger Brunet () propose le terme de *chorème* pour désigner une structure élémentaire de l'espace terrestre représentée par un modèle graphique. Ce qui est valable pour le géographe de métier pose toutefois un problème au niveau scolaire: la vulgarisation du concept de chorème a eu pour corollaire un glissement de la notion à l'objet, et d'autre part, un glissement du concept de "modèle" à celui de figuration, plus à la portée des élèves. Il est tout à fait impropre de parler de chorème et de modèles à l'école élémentaire, dans la mesure où les enfants n'ont pas encore construit les concepts qui sous-tendent l'existence des chorèmes: il n'y aurait plus, dès lors, apprentissage mais conditionnement à l'utilisation de signes.

Toutefois, dès l'école, il est important de construire des légendes de croquis à partir de la réflexion faite *a priori* sur les données de l'espace observé, et d'une problématisation sommaire de ce que l'on veut figurer. Dans ces conditions la légende n'est pas le récapitulatif des signes utilisés spontanément sur le dessin; c'est une construction rationnelle qui tient lieu d'hypothèse de travail lors de la transcription figurative de l'espace. Etant bien entendu que le langage cartographique apporte une contribution spécifique à la construction des faits géographiques.

3.1.2. Aux stades des discours correspondent des types de croquis. Ces observations montrent la transition qui peut exister entre le simple croquis figuratif de localisation et le croquis problématisé qui localise des relations constitutives de représentations géographiques.

Alors que le croquis descriptif est informatif au premier degré, le croquis problématisé établit la transition entre le territoire et un espace de relations ou est actualisée/potentialisée l'interaction entre concret et abstrait. Très souvent, le document problématisé a subi une première modélisation: ainsi la France est-elle figurée par un hexagone dans la présentation des cartes météorologiques de la télévision.

Le croquis modélisé marque la transition vers la construction de l'espace géographique abstrait car il figure des arrangements spatiaux et des dynamiques de changement, selon le point de vue adopté. Il est utilisable dans le primaire car il présente des structures élémentaires favorables à la construction d'un "sens géographique" qui limite la dichotomie entre l'immédiateté de la description de ce qui est vu, et la construction différée de la signification. Il peut utiliser des chorèmes comme "grammaire" de la figuration: c'est un document qui présente certains aspects de généralisation, tout en restant spécifique d'un espace terrestre défini. Sa finalité n'est pas de servir de référence dans une comparaison entre différents objets: il n'atteint pas le caractère d'abstraction générale d'un modèle.

Le modèle théorique, quant à lui n'est plus un croquis cartographique puisqu'il ne correspond plus à un espace défini, à une époque donnée. Il est nécessaire d'établir des distinctions fines entre le modèle théorique (par exemple celui de Christaller sur la centralité, qui exprime des formes possibles d'application des modèles de gravité à des

surfaces isotropes), et le modèle cartographique, de portée restreinte dans le temps et dans l'espace, présentant une image primarisée d'un type spécifique d'organisation spatiale (modèle de Burgess sur l'organisation autéolaire de l'espace intra-urbain des villes Nord Américaines).

3.1.3. En ce qui concerne l'enseignement, l'analyse met en évidence l'existence de stades de formulation qui sont dépendants les uns des autres mais qui ne sont pas strictement hiérarchisés. Il est même indispensable de construire simultanément les structures de la perception (notion de perspective par exemple) et les structures de la compréhension (modélisation de la ville islamique, comme autre exemple). Mais il faut être conscient que le modèle cartographique, forme extrême de la représentation géographique, résulte d'une approche systémique des structures et des dynamiques, et de la problématisation des relations qui définissent un espace régional. Ce modèle est donc, lui aussi étroitement dépendant de la conception de la rationalité de l'espace à une époque donnée: il porte la marque de l'historicité du concept.

3.2. L'utilisation du modèle culturo-critique comme instrument de la rupture épistémologique avec le réel observé: de la problématique à la problématisation

L'exemple proposé est tiré de l'étude d'une action de formation d'instituteurs. C'est un exercice de construction d'un support pédagogique et de la démarche pédagogique qui l'accompagne qui met en évidence la nécessité d'explicitier à priori la problématique choisie autrement que par une simple question sur ce qui est matériellement observable.

3.2.1. La première proposition des stagiaires, et la problématique de reconstruction de l'exercice.

- la grille de présentation de la formation (document n° 2) montre le déroulement du travail et la construction, par les stagiaires de la notion d'espace géographique abstrait. Le montage est construit comme un trajet touristique au fil des rues, comparant autrefois et aujourd'hui, du vieux centre vers la périphérie. La problématique formulée de façon incertaine est celle du "changement".
- la discussion met en évidence une contradiction entre ce qui est vu sur la diapositive et qui est anecdotique, et ce qui est su, tant par l'information locale que par la pratique de l'espace.

C'est le conflit cognitif entre une représentation nouvelle suggérée par l'image, et une autre représentation issue de la pratique de l'espace concerné qui déclenche l'activité de recherche et d'évaluation formative du montage de diapositives.

- L'utilisation du modèle d'analyse culturo-critique permet d'examiner différents points de vue d'étude. Lors de la discussion les participants cherchent à expliquer la différence entre leurs deux représentations du "changement". C'est le concept

Document n° 3: grille de présentation de la formation

descriptif : un montage de 24 diapositives est analysé et reconstruit par un groupe d'instituteurs en formation.

Il s'agit d'utiliser une problématique géographique comme instrument de lecture du milieu local et de problématisation du savoir.

problème professionnel : production d'un matériel pédagogique pertinent, en fonction d'une problématique géographique du milieu local. L'accent est mis sur l'utilisation de l'image, sa place et son rôle dans la connaissance du réel.

acteurs	stagiaires instituteurs	formateurs professeur d'EN
	regarder le montage: quels changements apparaissent? - discussion: * quels problèmes se posent? les images rendent-elles compte de l'importance des changements connus? * quelles modifications de l'espace urbain d'Oyonnax repérez-vous sur deux cartes d'époques différentes? Que vous apprend le plan d'aménagement de la ville? - construction d'une grille de lecture du montage. (utilisation du modèle culturo-critique). - nouvelle sélection des diapositives (6 maximum) et reconstruction du montage.	- gestion du conflit cognitif. - aide à la théorisation des démarches suivies par le groupe.
observations	la production de la grille de lecture favorise l'émergence de deux problématiques différentes et la reconstruction du discours scolaire qui prend en compte les modalités de l'évolution spatiale du milieu local, tout en le situant dans des ensembles plus vastes.	l'utilisation d'une problématique pour établir la grille de lecture modifie la conception de la discipline.

d'évolution spatiale qui est examiné, après un bref récapitulatif des types de changements connus ou observés. Ainsi émergent les représentations sociales et les savoirs liés à la pratique de l'espace. Les mécanismes à l'oeuvre sont précisés à partir de l'étude de cartes et de plans d'aménagement: extension, concentration, spécialisation, hiérarchisation.

3.2.2. La reconstruction de la démarche. Les classements opérés aboutissent à l'ébauche d'une légende et aux premières figurations qui constituent la première étape d'un croquis dont la problématique est celle des modalités de l'évolution spatiale d'Oyonnax. Les maîtres travaillent simultanément à l'inventaire de l'espace terrestre, et à la construction conceptuelle de l'espace géographique. La mise en relation des deux plans de la réflexion favorise l'émergence d'un "sens géographique" et permet au non spécialiste d'aborder la complexité mouvante de l'analyse multipolaire de type culture-critique. Un premier tri des diapositives est effectué selon le critère de complexité minimum nécessaire pour donner une signification au réel observé.

De ce fait les stagiaires passent d'une conception de l'espace concret d'abord linéaire (le trajet), puis aréolaires (les zones concentriques de croissance de l'agglomération), à une conception multipolaire et pluraliste d'espaces abstraits de relations. Le second tri de diapositives s'effectue en fonction des réseaux retenus comme significatifs lors de la construction du fait géographique.

C'est un premier pas vers la prise en compte d'une *évolution différentielle et synergique des fonctionnements de l'espace considéré* à la fois selon l'époque et selon que l'on considère des phénomènes sociaux, économiques, culturels, politiques. La démarche renvoie aux autres points de vue de lecture, et aboutit à formuler quelques problèmes de société qui conditionnent l'évolution de l'espace d'Oyonnax: nécessité de disposer d'un volant stable de main d'oeuvre temporaire, nécessiter de loger les travailleurs et l'afflux de main d'oeuvre étrangère, en première étape d'immigration, nécessité de réguler la croissance urbaine et ses conséquences sur l'organisation spatiale et sociale des campagnes environnantes. Le changement d'échelle est, alors, à l'origine d'un changement de problématique qui ouvre l'accès à d'autres systèmes spatiaux: organisation d'un espace rural dans une zone de moyenne montagne, organisation d'un espace de relations international.

Cette étude tend à montrer que les choix pour l'enseignement sont déterminés de façon simultanée par des éléments qui évoluent de façon asynchrone et arythmique: les uns relèvent de l'idéologie et l'axiomatique qui l'accompagne, les autres dépendent de la construction scientifique de la géographie, les derniers concernent les problèmes de société du moment. Il semble important que les enseignants soient formés à l'épistémologie de la discipline afin qu'ils puissent gérer la transition didactique. La construction notionnelle et conceptuelle visée au travers de l'étude des modalités d'être du territoire passe par une analyse pluraliste et interactionniste qui réintègre explicitement l'idéologie et la réalité sociale de l'espace concret. C'est à ce prix que le discours d'enseignement en géographie sera pertinent sans être dogmatique, cohérent sans être monolithique, somme toute opératoire pour une construction sociale de l'espace de vie.

NOTES ET BIBLIOGRAPHIE

- Ansart, P. (1990). *Les sociologies contemporaines*. Paris, Points Seuil.
- Andre, Y.; Bailly, A.; Ferras, R.; Guerin, J. P.; Gumuchian, H. (1989). *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Paris, Anthropos.
- Aarts, CWJ.; Van den Bosch, H.M.J. (1984). *Aardrikskunde op de basisschool, didactische reeks*, Amsterdam, Elsevier.
- Aujac, G. (1981). *Représentations de l'espace géographique et cosmologie* in revue Pallas n° 28, "l'espace dans l'antiquité".
- Bailly, A. (1989). *L'imaginaire spatial*. Paris, revue Espaces Temps n° 40-41, p. 50 et §.
- Borbaum, J. (1982). *Etude systémique des actions de formation*. Paris, PUF.
- Berdoulay, V. (1989). *Pluralité du discours et post-modernisme*. Paris, revue Espaces Temps n° 40-41.
- Best, F.; Cullier, F.; Leroux, A. (1983). *Pratiques d'éveil en histoire et géographie à l'école élémentaire*. Paris, Colin Bourrellet.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Paris, Droz.
- Bruc, N. (1980). *La géographie de la Renaissance*. Paris, CTHS.
- Brunet, R.; Dollfus, O.; Knafou, R. (1990). *Mondes nouveaux*. T.1, Géographie universelle. Paris, Hachette/Reclus.
- Brunet, R. (1987). *La carte mode d'emploi*. Paris, l'ayard/Reclus.
- Brunet, R. (1986). *La carte-modèle et les charnières*. Paris, revue Mappemonde n° 4.
- Buffet, F. (1986). *Obstacles épistémologiques et travail scientifique en géographie*. Revue de Géographie de Lyon vol. 61, n° 2. P. 165-181.
- Buffet, F. (1987). *Approche didactique des problèmes de formation des enseignants en géographie*, in Actes du congrès de l'A'IEF, Toulouse, Privat.
- Buffet, F. (1990). *La professionnalisation des enseignants en géographie, une approche*. Thèse, Paris.
- Chevalier, M. (1989). *Géographie et paragéographies*. Paris, l'Espace Géographique, n° 1 P. 5-17.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Clary, M. (1987). *Cartes et modèles à l'école*. Montpellier, GIP Reclus.
- Claval, P. (1977). *La nouvelle géographie*. Paris, PUF. Que sais-je?
- Doise, W.; Palmonari, A. (sous la direction de). (1986). *L'étude des représentations sociales*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- Ferrier, J. P. (1984). *Antée 1*. Aix-en-Provence, Edisud.
- Foucault, M. (1980). *L'archéologie du savoir*. Paris, Gallimard.
- Fremont, A.; Chevalier, R.; Hérmin, J. (1984). *La géographie sociale*. Paris, Masson.
- George, P. (1989). *Les hommes sur la terre, la géographie en mouvement*. Paris, Seghers.
- Guerin, M. C. (1992, à paraître). *Typologie du croquis*, groupe de recherche en didactique du GRAF géographique, Université Joseph Fourier, Grenoble I, IGA.
- Habermas, J. (1987). *La logique des sciences sociales*. Paris, PUF.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris, Seuil.
- Retaille, D. (1988). *Les modèles implicites dans l'enseignement de la géographie*, in l'Information Géographique n° 5, Paris, Colin.

- Retaillé, D. (1991). *La transposition didactique du système monde*, in *L'Information Géographique* n° 1, Paris, Colin.
- Sorre, M. (1961). *L'homme sur la terre*. Paris, Hachette.
- Tirone, L.; Joannon, M. (1988). *Pour une approche didactique de la géographie*, revue *Méditerranée* n° hors-série, Marseille, CRDP.
- Titone, R. (1980). *La psico-didactica*. La Scuola.
- Touraine, A. (1983). *La production de la société*. Paris, Seuil.

WHAT GEOGRAPHY SHOULD WE TEACH?

Abstract

Geography teaching in school is problematic all over Europe. The reasons for this include the selection of contents, the thematic organization of syllabuses and the inability of teaching practices. This article stresses the potential uses of a socio-didactic paradigm and a model for cultural and critical reading of land space produced by contemporary society. In constructing a discourse for school Geography, one must consider its relevance within the social project of teaching and the scientific evolution of knowledge and, on the other hand, the coherence of a dynamic system which is characterised by the plurality of geographic points of view. Two examples are used to illustrate the fundamental relationship between Geography and inquiry into the land space already studied.

QUE GEOGRAFIA ENSINAR?

Resumo

O ensino escolar da geografia está em dificuldade em quase todos os países europeus; a escolha dos saberes a ensinar, a concepção exclusivamente temática dos programas, e o imobilismo das práticas de ensino constituem a causa do problema. Este artigo considera os possíveis contributos de um paradigma socio-didático e um modelo de leitura cultural e crítico do espaço terrestre produzido pela sociedade contemporânea. Os determinantes da construção do discurso de geografia escolar devem ter em consideração, por um lado, a sua pertinência em relação ao projecto social d'ensino e à evolução científica do conhecimento e, por outro, a coerência de um conjunto sistémico dinâmico caracterizado pelo pluralismo dos pontos de vista geográficos. Dois exemplos ilustram a relação fundamental entre problemática geográfica e problematização do espaço terrestre estudado.

O PAPEL DA INVESTIGAÇÃO NA EDUCAÇÃO (A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO)

Fernando Ribeiro Gonçalves

Universidade do Algarve, Portugal

Resumo

Ao partir da afirmação de que não há Reforma Educativa para a Inovação sem instrumentos; não há Instrumentos sem Estruturas; não há Estruturas sem Agentes e não há Agentes sem Professores, este trabalho pretende enfatizar o princípio de que o valor da investigação será subestimado se não for enquadrado no quadrívio da Investigação-Inovação-Formação-Reforço Regional. Por isso a produção e aplicação dos conhecimentos dela resultantes devem ser plasmados nos micro, meso, macro, exo e hiper sistemas do universo educativo.

Reestruturar a vertente profissional dos professores e da escola tem sido a preocupação que vem caracterizando os diversos movimentos de reforma que atravessaram a década de 80 c, porque as reformas não devem ser processos estáticos e acabados, prometem prolongar-se pela década de 90. É o virar do século. É a década de todas as transformações.

Mas, e desde já, aqui nos aparecem duas palavras-chave: **profissionalismo e professor.**

Por esta razão, e em termos realistas, as tarefas que se nos apresentam são complexas.

A sua complexidade surge do postulado de que não deve haver reforma de qualquer sistema educativo sem que esta seja acompanhada de oportunidades de formação que permitam a democraticidade que os tempos actuais exigem na construção e gestão dos ditos sistemas de reforma.

Deste postulado partimos para a realidade educativa a partir da qual se verifica que o contexto de reforma, e no que diz respeito aos professores, se pode configurar nesta tripla exigência:

1 - Formar professores em Reforma dado que a tranquilidade (por comodismo, desmotivação ou outros factores) profissional e pessoal dos professores se transformou numa inquietude analítica, crítica e reflexiva, esta última produto da existência pública do próprio movimento de Reforma.

Quase que poderíamos afirmar que embora o corpo legal da Reforma não esteja ainda concluído, já os professores se colocaram eles próprios em contexto de renovação e reestruturação.

2 - Podemos então colocar uma segunda exigência que se traduz pela necessidade de formar professores na Reforma, isto é, formar professores de modo a permitir-lhes tirar o máximo proveito daquilo que de positivo houver no articulado dos textos da Reforma do Sistema Educativo Português.

3 - Tal como já afirmámos anteriormente, não há reformas educativas perfeitas, e por isso também afirmámos que o "professor ideal" não existe.

Daqui se pode inferir que a formação de professores passa pela potenciação de algumas características que são atribuídas aos professores como sejam o professor investigador, reflexivo, crítico e interveniente.

Seria um erro grave considerar tais atribuições como inovadoras dado que a classe docente de uma forma ou de outra assumiu sempre estes papéis.

Porém, há que enquadrar, sistematizar e aperfeiçoar modelos, formas e modos de formação que permitam ao professor capitalizar, também em seu benefício, o produto do exercício desse professor que a Lei de Bases do Sistema Educativo Português prevê.

Daqui a necessidade de formar professores para a Reforma e mudança.

Tal como afirma Carr, "Standards, professional competence, accreditation, accountability and appraisal are part of the rhetoric employed 'to define' the problem of teaching quality and to promote certain practical proposals for its solution" (Carr, 1989, p. 1).

A questão que aqui encontramos remete-nos para o problema da gestão que se tem apresentado como uma panacea tal como o desenvolvimento curricular dos anos 60.

Uma e outra desprezam a complexidade da vida interior dos professores.

Trabalha-se para o paradigma da racionalidade técnica (Schön, 1983) sem considerar o professor como um reconstrutivista, isto é, como um profissional que confere significados às situações e organiza o seu comportamento em função desses mesmos significados.

É também com válidos modelos de gestão que a qualidade do ensino poderá ser

incrementada, mas, porém, não se pode encarar esta como a "salvadora do mundo educativo" mas tão só como um instrumento que descontextualizado perde toda a sua força motivadora e renovadora do exercício profissional dos professores.

O antes afirmado ganha mais força se pensarmos que o objectivo natural de qualquer modelo de gestão em educação será o incremento da qualidade de ensino.

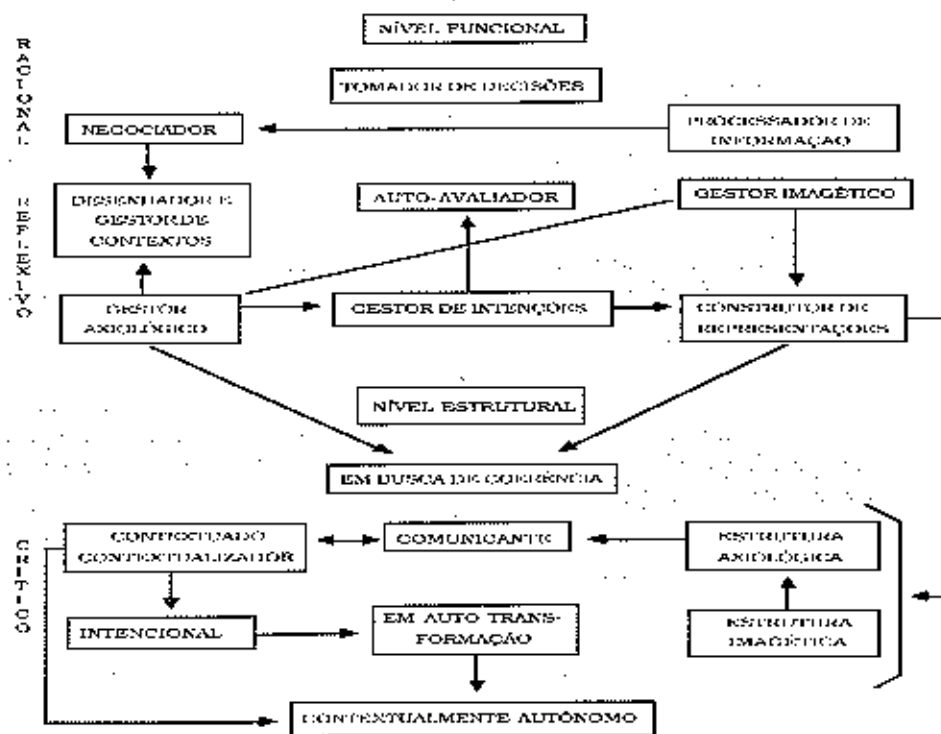
Aqui temos uma expressão-chave e que por ser chave se coloca perante uma série de questões tais como:

- que qualidade?
- que ensino?
- qual o papel dos professores nesta qualidade de ensino?
- como e por quem é produzida e utilizada esta qualidade?

Em resumo "não há Reforma para a Inovação sem Instrumentos; não há Instrumentos sem Estruturas; não há Estruturas sem Agentes e não há Agentes sem Professores" (Ribeiro Gonçalves, 1991 p. 17).

Aproveito este momento para apresentar a concepção de professor que tem enquadrado as minhas preocupações e reflexões. Desde um trabalho recente (Ribeiro Gonçalves, 1989) que entendo que o professor é:

Figura 1



Podemos então avançar para a **primeira premissa** do presente trabalho.

A investigação educativa é um direito e uma obrigação e por isso a considero como instrumento e processo com componentes teóricos e práticos optimizadores da dinâmica educativa.

Esta premissa permite-nos assinalar alguns imperativos:

- 1 - Se a investigação educativa é um instrumento e um processo é legítimo que ela tenha um objecto que é não só o acto educativo mas também o processo educacional.
- 2 - Se a investigação educativa é um direito e uma obrigação então deve constituir-se como actividade que permita os seguintes princípios:
 - a - O professor deve saber criar, gerir e negociar a dimensão contextual da sua actividade.
 - b - O professor deve ser o primeiro motor da sua formação.
 - c - A consistência e valorização de qualquer projecto educativo de escola deve produzir e ser produzido por professores autonomamente empenhados e em auto-desenvolvimento permanente.
 - d - Os processos e trajectórias dos professores estão estreitamente relacionados com a qualidade da sua identidade profissional. (Ribeiro Gonçalves, 1988 e 1989).
- 3 - Se a investigação é um instrumento optimizador da dinâmica educativa então ela terá objectivos, quer dizer: o processo da investigação educativa deve conduzir à produção e difusão dos produtos e também à partilha e aplicação dos conhecimentos obtidos no sentido das remodelações convenientes e progresso necessário à constante vitalização da qualidade do exercício docente em particular e da educação em geral. Isto é, "Los profesores no se hacen solos, ni aislados de sí mismos" (Ribeiro Gonçalves, 1989, p. 538).
- 4 - Se o exercício da investigação educativa pressupõe componentes teóricos e práticos então pode perguntar-se pelo modo de articular a teoria e a prática de maneira a proporcionar um exercício motivado, motivador, recompensado e recompensador da investigação.

Dada a inexistência do profissional neutro, esta articulação complexifica-se ainda mais dado que a tendência natural na comunidade científica nacional e internacional é que a **Prática** seja substituída pela **Práxis** isto é, uma prática onde pela nossa parte incluímos toda a constituição estrutural e funcional da figura do professor que anteriormente foi exposta. Tal como disse John Olson:

"Practice (praxis) is, of course, not the same thing as craft (technique), because technique is aimed at the production of something, while practice is aimed at the exercise of virtue. (...) The practice of teaching is not essentially aimed at production of something, but a developing and exercising the virtues of the group to which teacher and student belong-it is a moral enterprise; not a technical one. Thus it is misleading to talk about the craft of teaching. There may be 'crafty' elements, but it is essentially not a craft." (Olson, 1989, p. 507).

A articulação entre a teoria e a prática tem sido resolvida, na minha opinião apenas aparentemente, através do exercício da investigação-acção. Mas, ainda na minha opinião, a expressão investigação-acção tem servido também para fazer aparecer milagrosamente do éter uma imensidão de "investigadores". Isto é apenas resultado do uso abusivo que se tem feito da investigação-acção.

Todavia é possível dizer sem a ironia anterior que a investigação-acção (na sua genuína natureza e exercício) é um potente instrumento para a formação de professores e para o desenvolvimento da qualidade de ensino.

Assim, e com esta pré-afirmação deixo aqui a **primeira questão**:

Como nos podemos motivar pessoal e colectivamente para o exercício produtivo da investigação educativa?

Passaremos de imediato à **segunda premissa** que alinhou este trabalho.

A investigação educativa é uma actividade cuja resolução passa pelo facto de as suas finalidades deverem servir: o desenvolvimento pessoal e profissional do professor; o desenvolvimento institucional, organizacional e funcional das escolas, o incremento da identificação regional através da potenciação relacional entre a classe docente e as estruturas do poder local em ordem à promoção do sucesso educativo através da conjugação das potencialidades dos docentes com os potenciais regionais.

A propósito desta segunda premissa gostaria de acentuar que os componentes nela inseridos dificilmente existem sem estarem numa relação de interdependência e por isso gostaria de propor a investigação educativa não como sugestão fácil para a remodelação curricular da formação de professores mas como exigência fundamental do acto educativo e da componente profissional e pessoal do professor.

Há alguns anos (Ribeiro Gonçalves, 1989 a) escrevi que:

"3 - É fundamental proporcionar aos professores processos de análise e enquadramento das variáveis comportamentais, situações e actos sociais que ocorram no universo pedagógico e educativo a fim de permitir a elaboração de quadros de referência interpretadores da dinâmica educativa e pedagógica de modo a proporcionar a organização do professor/investigador", mas também alertei para que: "Ignorar que o comportamento e a prática do professor são continuamente (re)construídos, é ignorar a própria natureza pessoal do professor".

Aqui, e como prolongamento consequente destas afirmações, acrescento que nesta perspectiva há que considerar que elementos como o professor, a escola, o aluno e a cultura de cada região se encontram numa profunda interacção na qual se desenvolvem os quadros de referência simbólica que assistem ao fluir da vida nas escolas.

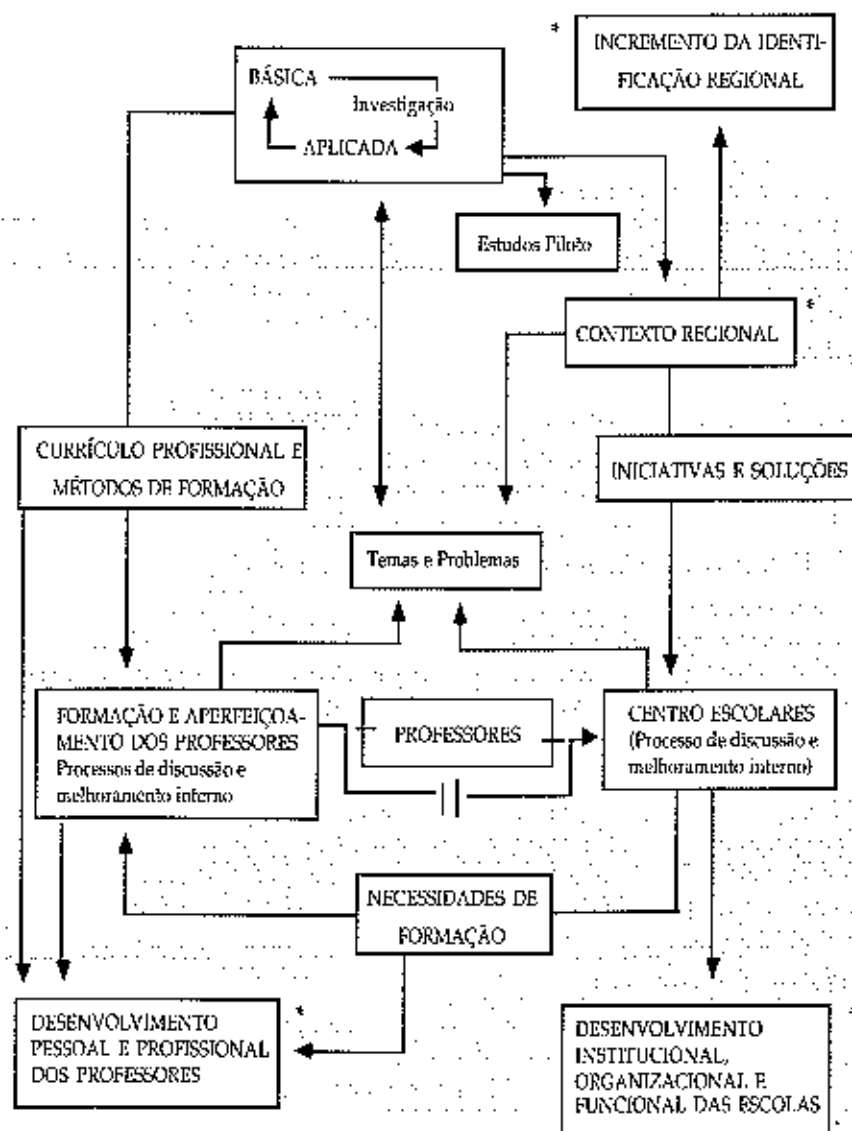
Os constrangimentos e oportunidades produzidos a partir daqui merecem preocupação, reflexão e estudo.

Objectivamente diria que o desenvolvimento do professor, da escola e das regiões estão inevitavelmente conectados e que a potência desta rede oscilará com a maior ou menor incrementação da identificação das regiões consigo próprias e por

consequência com os actores e estruturas do seu universo educativo.

Para localizar o papel da investigação educativa neste processo tomaria a liberdade de utilizar um diagrama das funções da investigação extraído da obra "La enseñanza: Su teoría y su practica" de Gimeno e Pérez Gomez (1983) e tentar a sua alteração em ordem à premissa que nesta altura mantemos em estudo.

Figura 2



O que temos vindo a afirmar e as alterações introduzidas ao diagrama anterior (que se encontram assinaladas com *) sugerem-nos em primeiro lugar que a distinção entre desenvolvimento pessoal do professor, por um lado, e desenvolvimento profissional, por outro, é uma distinção falaciosa porque o professor é só um, isto é, simultaneamente pessoa e profissional; em segundo lugar, que os resultados da investigação educativa carecem sempre de validação cultural e por isso o contexto regional é um dos parâmetros definidores do valor dos resultados da investigação em educação: em terceiro e último lugar, coincidindo com algumas ideias actuais, o conhecimento profissional do professor não provém só dos conhecimentos teóricos adquiridos na sua formação mas também de um corpo de conhecimentos que a sua prática lhe proporcionou e que vem utilizando para conferir sentido às situações. (Carr, 1989).

Também John Elliot diz que "Educational research must keep abreast of the growth and spread of learning systems in society and not be confined to the study of formal schooling. This is not only important for improving the quality of learning generally in society: it confronts professional educational researchers with contexts, other than schooling, in which educational values have to be realised..." (Elliot, 1990, pp. 16 e 17).

De facto, não há dois professores iguais, e por isso, uma boa maneira de proporcionar o desenvolvimento profissional dos professores passa pela reflexão crítica da sua prática.

Tal como disse Johnston "The way the participants view themselves as teachers is fundamental to their moves towards curriculum change and external factors seem to act more to facilitate those moves" (Johnston, 1990, p. 470).

Encontramos de novo aqui um apelo ao professor investigador, crítico e reflexivo.

Mas esta reflexão crítica não pode alhear-se de alguns princípios segundo os quais o professor orienta a sua prática e confere sentido às situações, os quais a seguir transcrevemos.

- 1 - Qualquer comportamento do professor está baseado num processo de processamento de informação e em processos de tomada de decisão.
- 2 - O processo de processamento de informação desenvolve-se sob uma potente actividade imagética. Consideramos as imagens como blocos de informação armazenada, constituintes dos esquemas de decisão do professor, revisíveis, dinâmicas e que, interagindo entre si, condicionam a qualidade da acção e por isso a sua própria revisibilidade (Ribeiro Gonçalves, 1988 a).
- 3 - O processo de tomada de decisões implica essencialmente a valoração das representações (ou unidades de informação significantes e comunicantes) que o professor constrói das suas teorias implícitas e explícitas.
- 4 - Estas representações fundamentam e são coordenadas pela actividade que se desenvolve tanto ao nível intraimagético como ao nível interimagético.

5 - O processo de valoração do professor é responsável pela qualidade destas representações e isso explica a razão pela qual consideramos o Processo de Valoração como um "General Manager" do processo de tomada de decisão do professor. (Ribeiro Gonçalves, 1988 b).

Ainda no sentido de esclarecer alguns aspectos da prática do professor não podíamos deixar de afirmar que a prática do professor desenvolve-se numa constante negociação de dilemas que se lhe colocam nas suas decisões profissionais e que diariamente tem de tomar.

Retirando da literatura podemos enunciar alguns dilemas com os quais o professor se defronta:

- a dimensão social versus a dimensão intelectual da influência do professor;
- os indicadores tangíveis versus os não tangíveis do progresso da aula;
- centrar-se sobre a educação em geral versus a educação específica;
- as considerações políticas versus as considerações educativas;
- os conflitos ocupacionais versus os educacionais.
(Olson, 1983)
- o controlo versus a necessidade de estima e afiliação;
- a autonomia e interdependência de prescrição versus o apoio e o assessoramento.
(Halkes e Deijkers, 1984)
- conservar versus transformar
- adaptar versus personalizar
- receptividade versus criatividade
- submissão versus liberdade.
(Quintana, 1986)

Além destes dilemas, há algum tempo acrescentei os seguintes:

- a intenção funcional (isto é a verdadeira intenção do comportamento do professor) versus a intenção revelada (aquela que o contexto sócio-profissional lhe permite transmitir)
- os valores morais versus os valores de competência
- os contextos possíveis (o clima social que o professor gostaria de criar na sala de aula) versus os contextos desejáveis (o clima social que a realidade o aconselha a criar). (Ribeiro Gonçalves, 1989) e recentemente
- A imagem da trajectória versus a imagem da projecção (Ribeiro Gonçalves, 1991 a)

E porque o acto educativo é produto também de um processo de socialização a partir de factores exógenos à sala de aula, acrescentamos ainda outros dilemas que, embora exógenos aos professores, acabam por se tornar endógenos pela força do desempenho docente como pessoa e não como autómato tecnicista.

- Desejos dos pais versus desejos do Estado
- Escolha da família versus envolvimento da escola
- Pais como clientes versus pais como participantes.

(Cooper, 1991)

Este último tipo de dilemas poderá convidar o professor a uma nova tarefa a que Melnick (1991) chama de "Linking the in-and out-of-school curriculum".

Tal como Elliot dizia, os professores "... need not only understand what it is they're doing in their classrooms; but how their actions are influenced by institutional, social and political structures" (Elliot, 1980, p. 321).

Também Kemmis dizia que "... at the level of organization of action, action researchers are engaged in a selection of strategies, the resolution of the tactical questions, and the conduct of "political struggle" (that is, social and strategic action in a social and political context) (Kemmis, 1982, p. 15).

Weiner também afirmou: "Teacher research has been important for feminist teachers since, by enabling them to explore the social and educational context of schooling within the framework of professional development, it has offered them the means of challenging educational inequalities 'from the inside'" (Weiner, 1989, p. 49).

Alguns destes dilemas abonam com suficiência a configuração da nossa segunda premissa. Daqui resulta que a investigação deve começar a centrar-se não só sobre processos de actuação e produtos mas essencialmente sobre os conteúdos e mecanismos desses mesmos processos e produtos.

De maneira mais clara poderíamos dizer que se o conhecimento dos sintomas (ou seja o observável) é importante, mais importante ainda é conhecer as suas partes constituintes que dificilmente se deixam observar através das metodologias tradicionais de investigação educativa). Doyle (1978) conseguia sintetizar esta situação afirmando que a aula é um local onde se fazem negociações de actuações a troco de classificações.

A título de exemplo da necessidade de entrar na "caixa negra" do professor apontamos as palavras de Sandra Weber "... the dilemma of egalitarianism versus excellence, torn between elitist and democratic tendencies. But what else is involved here? Perhaps, the dilemma... reflects the dual nature of (our) commitment" (Weber, 1990, p. 153). Também Freema Elbaz pontua que "The more basic question is, What kind of discourse is being used and to what extent does it allow the authentic expression of teachers' experiences and concerns?" (Elbaz, 1991, p. 10).

Certamente que este percurso da investigação conduzirá a um conhecimento mais profundo das causas e factores responsáveis pela qualidade de ensino mas será extremamente penoso se as escolas não se desenvolverem:

- 1 - A Nível Institucional criando laços de cooperação produtiva com a comunidade (Autarquias Locais, Direcções Regionais de Educação, Instituições de Ensino Superior, Empresas etc.)
- 2 - A Nível Funcional criando e suportando comunidades de professores investigadores críticos e reflexivos (complementados com a criação de grupos

de professores com interesses específicos) a nível intra e inter-áreas disciplinares.

3 - A Nível Organizacional criando redes interescolas, intralocalidades e interlocalidades (Ribeiro Gonçalves, 1989).

É este desenvolvimento que permitirá ao professor poder pensar séria, comprometida e honestamente no seu projecto educativo. A expressão **Projecto Educativo do Professor** (Ribeiro Gonçalves, 1989) é omissa na lei mas é parte essencial para a qualidade relacional que se estabelece entre os professores e o resto da comunidade que o envolve.

É ainda, no nosso entender, através do Projecto Educativo Personalizado do Professor que a sua identificação com a região será potenciada consolidando assim o inter-relacionamento proposto na premissa que temos vindo a enunciar, o que permitirá a diluição de parte do mal estar da classe docente e, por consequência, um caminhar mais seguro rumo à promoção do sucesso educativo.

Aqui deposito a segunda questão:

Como nos podemos organizar em termos estruturais?

Antes de passar à terceira premissa gostaria de deixar claro o papel que se vem atribuindo à investigação educativa através da promoção de concursos para projectos de investigação; a futura instituição de anos sabáticos; a promoção na carreira através da realização de trabalhos de investigação.

Mas apesar de tudo isto, se estas oportunidades não forem acompanhadas por outras oportunidades de formação em investigação educativa, correrão o risco de não passarem de lindas mas perigosas expressões.

No último horizonte permanece a expressão "Promoção do Sucesso Educativo".

Contudo, é necessário que esta expressão, tão problemática no seu conteúdo e significado, se encontre enquadrada, pelo menos, nos processos e conteúdos da terceira premissa.

O valor da investigação será subestimado se não for enquadrado no **quadriúrio da Investigação-Inovação-Formação-Reforço Regional**. Por isso a produção e aplicação dos conhecimentos dela resultantes devem ser plasmados nos **micro, meso, macro, exo e hipersistemas do universo educativo**.

A resolução desta premissa desenha-se sobre a crença de que a regionalização passa por uma forte componente da identidade, identificação colaborativa e bem estar da população docente.

Modernizar uma região passa também pela modernização da educação, da investigação educativa, pela formação de professores e pelas iniciativas de inovação educativa.

É um lugar comum dizer-se que a investigação e a inovação se alimentam uma à outra.

Mas se o cozinheiro (peço perdão pela metáfora) não estiver na posse do saber culinário ambas morrerão por falta ou excesso de tempero, falta de calorías ou por outras formas de mal cozinhar. Foi neste sentido que algumas linhas antes manifestei a minha preocupação com a expressão "Promoção do Sucesso Educativo".

Sem deixar de reconhecer a sua legitimidade e necessidade, confronto-me várias vezes com a situação singular de ver esta expressão dirigida exclusivamente para os alunos.

Claro que sem alunos não são precisos professores. Do inverso já não estou tão seguro.

Mas deixando de lado esta preocupação, colocarei de imediato, tal como já o fiz num escrito anterior (Ribeiro Gonçalves, 1990), uma outra questão:

E o sucesso do professor? Já alguém se preocupou com o (in)sucesso do professor? Retomando a metáfora anterior, com facilidade conseguiremos ver o alcance desta preocupação.

Cumpre esclarecer de imediato que quando falo do (in)sucesso do professor não estou a culpar o professor mas tão só os modelos de formação e oportunidades de actualização oferecidas aos professores.

De qualquer modo estou plenamente convencido que com professores de insucesso dificilmente se conseguirão alunos e escolas de sucesso.

Já nas premissas anteriores verificámos a complexidade interior que envolve a actividade profissional do professor.

Também já em outras ocasiões (Ribeiro Gonçalves, 1988) tive a oportunidade de apontar que os currícula de formação de professores, suas condições de organização e aplicabilidade, devem necessariamente passar pela **concepção de professor**, pela **concepção de formação**, pela **concepção de acto educativo**, pela **concepção de desenho e negociação curriculares**, pelo facto de o professor se encontrar **constantemente implicado em actos personalizados de negociação contextual** e, além disso, pela **estrutura, natureza e desempenho do acto de investigar**.

Torna-se assim necessário, tal como disse Butefish "...contribute in some way to making more comprehensible those complex little worlds within which teachers and students must live together" (Butefish, 1990, p. 114).

Dada a complexidade do fenómeno educativo julgo que a investigação educativa deveria abordar de maneira integrada os vários sistemas que a seguir passo a equacionar.

1 - **Microsistema**, isto é, os mecanismos de processamento de informação, tomada de decisão, gestão de valores, crenças, dilemas etc; que pertencem ao mundo interior do professor e alunos e são determinantes da qualidade do clima de **partilha-aprendizagem** que os seus comportamentos permitem na sala de aula.

É este conhecimento das partes constituintes e escondidas o responsável pelos comportamentos observáveis os quais inadequadamente julgamos serem os

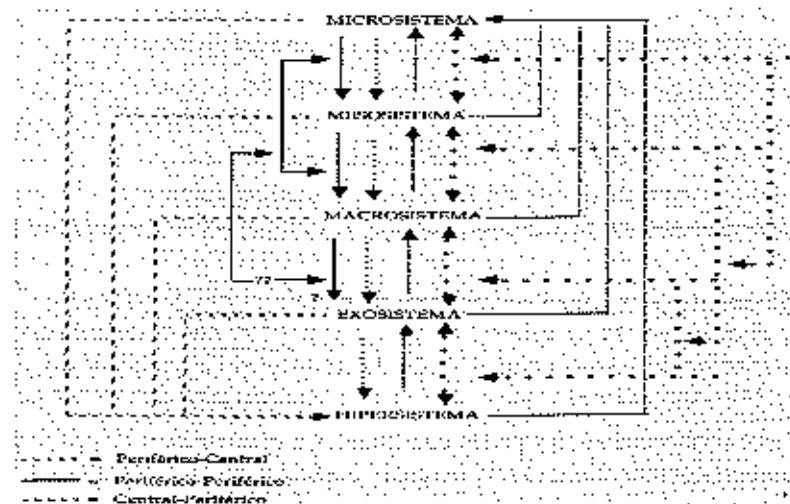
indicadores do sucesso ou insucesso educativo. Estes são apenas sintomas. Há que conhecer e tratar as causas dos sintomas, ou seja os constituintes dos sintomas.

A isto chamei de estudo e investigação da subcausalidade (Ribeiro Gonçalves, 1990, 1991 e 1991 a). Não será tratar o mal pela raiz mas será a produção de um outro tipo de conhecimento acerca dos actores do acto educativo que muito ajudará à Promoção do Sucesso Educativo. E neste particular as Ciências da Formação terão concertada um papel importante a desempenhar a par das Ciências da Educação.

- 2 - Mesosistema configurado pelo fluir da actividade que se desenvolve na sala de aula.
- 3 - Macrosistema onde se consubstancia a Escola, a sua cultura e seus processos de aculturação e socialização.
- 4 - Exosistema no qual convivem a cultura familiar, a cultura do grupo extraescola e a cultura regional. Tal como disse Langford (1989) ensinar é essencialmente uma prática social que está governada por esquemas de actuação fortemente impregnados pela tradição e pelo contexto social no qual o professor exerce a sua profissão.
- 5 - Hiperistema configurado pela cultura, exigências e política educativa nacionais e internacionais (principalmente as da C.B.).

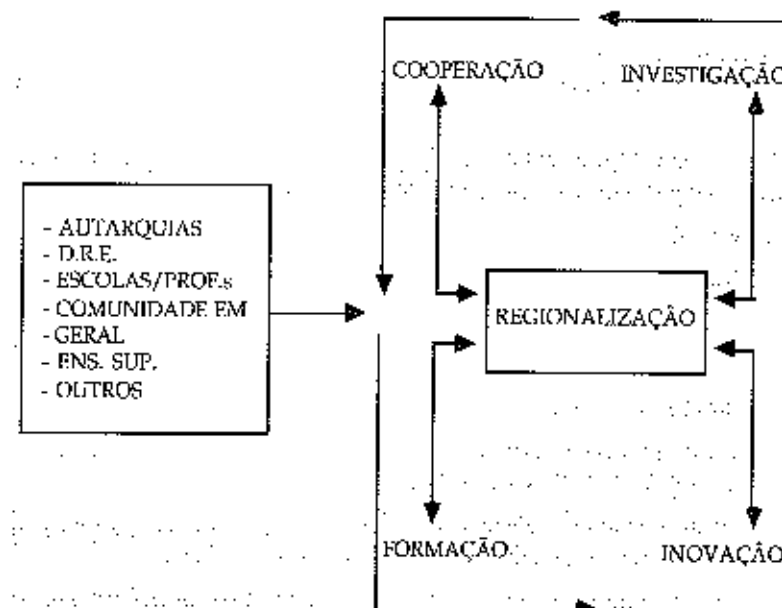
Dado que a inovação tem surgido por três vias, (central-periférica - leis, decretos etc;- ; periférica-central - propostas de professores e escolas - e a periférica-periférica - experiências que professores isolados realizam mas sem possibilidade de difundir e alargar a sua aplicação -), julgo poderem ser equacionadas não só as vantagens como as desvantagens de cada uma das vias, bem assim como a necessidade de uma via (a quarta=**) através do seguinte esquema:

Figura 3



Este equacionar convida-me a configurar o quadrívio da nossa premissa da seguinte forma:

Figura 4



Esta configuração passa pela aposta na investigação e será tanto mais potenciada quanto mais os resultados da investigação forem reenviados à realidade donde provieram no sentido do seu melhoramento e fortalecimento colaborativo.

Um exemplo desta aposta na investigação é dado pelo projecto CARD (Centre for Applied Research and Development) da Universidade George Mason na Virginia em que trabalham no desenvolvimento da escola a partir de actividades e projectos de investigação levados a cabo pelos professores das escolas em cooperação com as universidades.

Outro testemunho é o de Whitehead (1989) ao apostar no desenvolvimento do "General Education Council from a research-based approach to professional development"

É altura de apontarmos a terceira questão:

Como nos organizamos em termos funcionais?

Seja qual for a resposta a esta questão, o enunciado da quarta premissa impõe-se de maneira manifesta e por isso o transcrevo de imediato.

Os referidos sistemas proporcionam campos, tipos, técnicas e metodologias de investigação diferenciados que em conjunto proporcionam a harmonia dinâmica, reflexiva e crítica necessária ao desenvolvimento e dignificação da carreira docente bem assim como à solidificação da identidade regional.

O primeiro nível a que gostaríamos de colocar esta premissa é ao nível do discurso da investigação educativa.

Já clarificámos, durante este trabalho, que a investigação educativa envolve campos de estudo diferentes e também por isso pode envolver distintos níveis de discurso.

Nesta altura sugiro alguns que julgo serem parte importante da investigação educacional e que por isso carecem de trabalho organizado.

- DISCURSOS DE:

- PERCEPÇÃO DO PROBLEMA
- ANÁLISE DO PROBLEMA
- O QUE É NECESSÁRIO FAZER
- COMO SE DEVE FAZER
- DA COMPLEXIDADE DOS ACTORES E SITUAÇÕES ADSCRITAS AO PROBLEMA E A ESTRATEGIA DE COMO SE DEVE FAZER.

Conforme o campo, o objecto de estudo e os objectivos da investigação, assim, serão os tipos, técnicas e as metodologias de investigação a utilizar.

Porém, estou convencido que os níveis de discurso anteriormente referidos podem e devem coexistir dentro de qualquer estudo de investigação. Já não estou de acordo que se chame trabalho de investigação ao trabalho que não englobe todos estes níveis de discurso.

Com frequência são detectados posicionamentos inversos.

Aprendem-se algumas técnicas e métodos e subordinam-se o estudo dos problemas a estes mesmos métodos e técnicas.

A questão é velha mas não há razão para isso porque naturalmente a resposta também é velha. São os métodos que servem os problemas ou os problemas que servem os métodos?

A resposta é tão antiga como a pergunta. É evidente que o percurso causal dos fenómenos não se compadece com a insuficiência das técnicas e metodologias.

Isto vem a propósito da utilização da investigação-acção.

Carr e Kemmis apontavam três princípios respeitadores da espiral auto-reflexiva enquanto estratégia da investigação-acção, princípios esses que impediriam a produção daquilo que eles denominam de "investigação-acção abortada".

Estes princípios são:

- o processo de investigação-acção há-de ser em espiral e não em círculo;

- o processo de auto-reflexão há-de contribuir para o melhoramento da prática, do seu entendimento e da situação em que tal prática ocorre;

- os intervenientes no processo de investigação-acção hão-de comprometer-se e implicar-se no processo e suas consequências através do exercício do "control colaborativo do processo". (Carr e Kemmis, 1986).

Não posso nesta altura deixar de enunciar aquilo que referi num outro trabalho (Ribeiro Gonçalves, 1990 a):

"Para que a rentabilização e possibilitação do exercício da espiral autoreflexiva e sua estrutura processual composta de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão, se transforme numa prática verdadeiramente formativa e enriquecedora do potencial profissional e pessoal do professor torna-se necessário que o processo de investigação seja de facto compartilhado.

Por outras palavras, coloca-se como exigência a esta prática que o professor/investigador, o qual não raras vezes serve mais os interesses do investigador coordenador do que os seus próprios e legítimos anseios de desenvolvimento pessoal e profissional no sentido da sua autonomia, esteja capacitado para tomar e utilizar a consciência dos seus mecanismos de pensamento".

É neste sentido que a investigação-acção que para mim tem sido utilizada mais no interesse do investigador do que propriamente nos legítimos interesses de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores investigadores que nele participam se torna problemática porque polémica.

Este pensamento coincide com a preocupação de Chisholm quando clarifica que em relação aos protagonistas do processo de investigação-acção "...the representatives of each element may work harmoniously and productively together, but in parallel rather than in collaboration" (Chisholm, 1990, p. 256).

A problematidade da expressão investigação-acção e do seu uso existe porque são os seus próprios termos componentes que exigem formação específica. Não basta dizer que se cumprem os ciclos que a espiral auto-reflexiva exige, isto é: **planificar, actuar, observar e reflectir**.

São necessárias também algumas competências que, ao contrário do que muitas vezes se pensa, fazem incorporar na investigação-acção as competências básicas dos modelos de investigação quantitativos. Assim, e para corroborar esta afirmação, entendo que as competências mínimas para a execução dos ciclos da espiral auto-reflexiva são:

- 1 - Capacidade para definir o problema;
- 2 - Capacidade de observação, análise, interpretação, compreensão e avaliação do espaço-problema;
- 3 - Capacidade de tomadas de decisão com rigor científico;
- 4 - Capacidade de negociação contextual;
- 5 - Capacidade de negociação curricular;
- 6 - Capacidade de gestão da tripla relação pensamento-linguagem - comunicação.

A propósito desta capacidade permitam-me divagar um pouco sobre uma parte da problemática da investigação-acção que tem ocupado as minhas preocupações e reflexões.

É comum ouvir-se falar da entrevista como instrumento e técnica de recolha de dados. O seu uso tornou-se quase banal entre os professores.

É claro que a organização e utilização da entrevista tem os seus meandros técnicos que é preciso dominar.

Porém, o que nesta altura me preocupa mais, porque é factor de invalidação das inferências que frequentemente se fazem dos dados recolhidos através deste instrumento, é o facto de as análises ficarem pelo que se ouve, se regista e se escreve. Outras zonas mais recônditas a que os investigadores não têm dado relevância mas que, ao fazer parte das partes constituintes escondidas do observável, são o caminho mais seguro para entendermos com clareza e solidez aqueles dados verbais, não verbais e paraverbais que recolhemos durante a entrevista.

Coloco então algumas dimensões que no meu entender exigem também técnicas e metodologias de exploração específicas mas que serão o maior avalista para a consistência das conclusões que retiramos da entrevista. Estas dimensões seriam:

- o que foi dito (coincidente com o registado)
- o que o observador interpretou
- o que havia para dizer
- o que ficou por dizer
- o que se conseguiu dizer
- o que o observado quis dizer.

Cabe aqui assinalar as palavras de Slaughter "The belief that words simply 'mean what they say' and that texts and discourses passively reflect a 'real' world is a deeply held and comforting one. Yet the comforts of realism are illusory. They obscure the ideological uses of language and the many ways in which language mediates experience" (Slaughter, 1989, p. 264).

Por isto fazemos apelo à capacidade seguinte que bem poderíamos denominar de competência epistemológica.

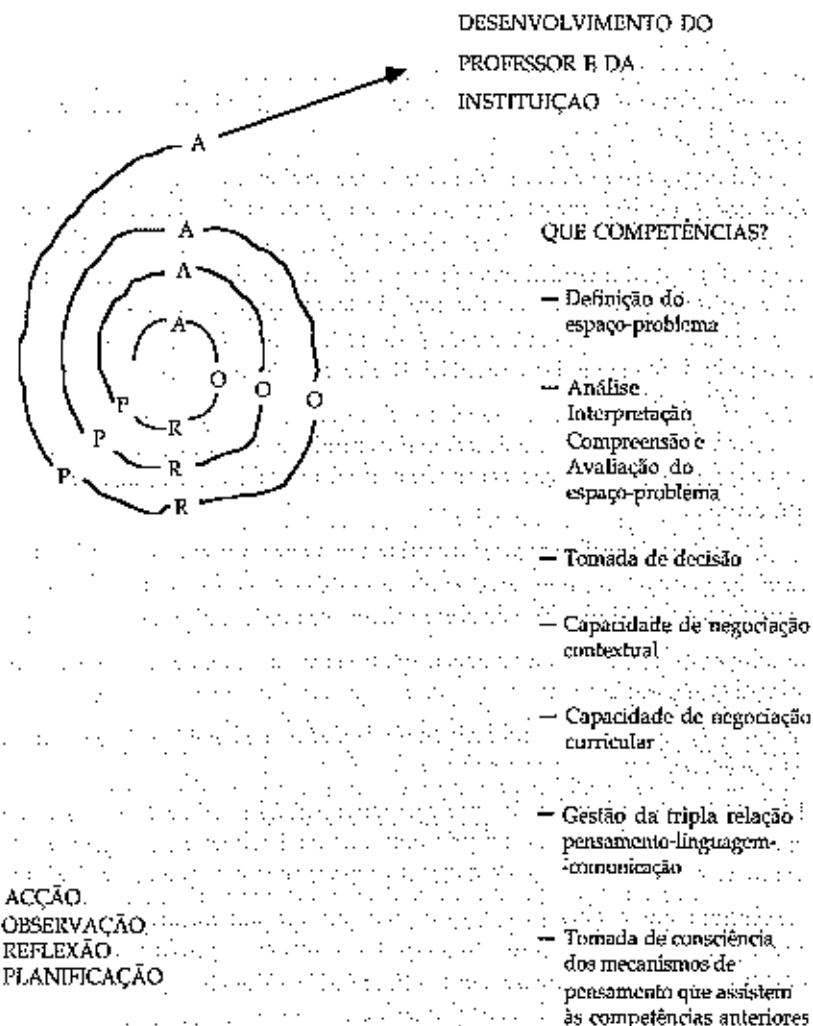
Retomando a enumeração das competências necessárias à investigação-acção:

- 7- Capacidade de tomada de consciência dos mecanismos de pensamento que assistem ao desempenho das competências anteriores.

Esta capacidade é tanto mais importante quanto já sabemos que realizando-se a investigação-acção no patamar da interacção comunicacional, o professor terá de estar em constante negociação contextual o que passa pela negociação dos seus próprios dilemas, conflitos, valores, crenças, imagens etc.

Esta última capacidade justifica-se pelo facto de que "...the space problem definition happens in a space decision making allocated between the moral level and what I propose as the contextualized context". (Ribeiro Gonçalves, 1988 b, pp. 86 e 87).

Apresento de seguida uma possível, mas não a única, configuração do processo e exigências do exercício da investigação-acção.



Na verdade é o professor que com todo o seu microsistema conduz a definição do espaço problema com toda a sobrecarga de subjectividade que isso implica.

Clark (1986) disse a este propósito que à objectividade científica contrapõe uma subjectividade disciplinada. Eu concordo mas entendo que esta subjectividade pode também ser disciplinada pela objectividade científica.

Uma outra componente da expressão é a palavra acção.

No que a esta componente diz respeito convém sublinhar que a acção não é mais que o produto de um conjunto de sub-acções (Lowyck, 1986). E no fenómeno educativo a acção comprometeu-se de facto com o pensamento.

Algumas características do acto educativo/formativo tais como dinamicidade, singularidade, originalidade, fórum de confronto entre histórias públicas e privadas, intencionalidade e essencialmente a imprevisibilidade, trazem para a boca de cena o papel da consciência do professor.

Tal como disse Richert, "Practice in any profession requires the processing of technical and scientific knowledge for use in a context that is rapidly changing and uncertain. The ability to think about what one does and why - assessing past actions, current situations, and intended outcomes - is vital to intelligent practice, practice that is reflective rather than routine. As the time in teaching process when teachers stop to think about their work and made sense of it, reflection influences how one grows as a professional by influencing how successfully one is able to learn from one's experience" (Richert, 1990, p. 525).

A complexidade da acção educativa conduziu-nos a pensar na necessidade de alargar a expressão investigação-acção, com os correspondentes mecanismos de formação a quatro níveis.

Os actores (professores e investigadores) necessitam de **planificar, actuar, observar, processar e raciocinar criticamente** acerca das suas práticas. Por isso, devem ter uma consciência clara de alguns níveis da acção tais como:

A consciência da acção - para se actuar de modo optimizante é necessário conhecer as alternativas de acção.

A consciência na acção - não se pode ignorar a situação, suas exigências e consequências.

A consciência para a acção - a prática, seus resultados e "descobertas", bem assim como o desenvolvimento do próprio corpo de conhecimentos dos seus actores serão uma revisível e flexível base de dados do conhecimento pessoal e profissional.

A consciência em acção - os actores não podem ser autómatos. Professores e investigadores têm de tomar decisões e conferir significados as situações e personagens, e principalmente gerir o Processo de Valoração, os níveis de intenções envolvidos na acção e a Dialéctica Imagética.

Talvez se deva redimensionar o conceito de investigação-acção da seguinte maneira:

- investigação da consciência da acção
- investigação da consciência na acção

- **investigação da consciência para a acção**

- **investigação da consciência em acção** (Ribeiro Gonçalves, 1990 a, 1991 e 1991 a).

A razão fundamental que me levou a este alargamento descansa no facto de estes patamares da acção configurarem as dimensões da actividade do professor e ainda como diz Tomlinson "However, given that an interview option has been chosen, then a more general effect of constructivist ideas is perhaps to promote researcher reflexivity" (Tomlinson, 1989, p. 158).

Não é demais reafirmar que o próprio professor é personagem central do fenómeno educativo e por isso merece a atenção, preocupação e estudo daqueles que se inquietam com o (in)sucesso educativo.

Se a dignificação da classe docente passa também pela promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do professor e (tal como dissemos algures neste texto) pode ser potenciado através da actividade reflexiva e crítica que o professor faça sobre a sua prática, então reafirmo aqui todo o valor da investigação-acção muito embora seja desejável uma correcta e séria formação cooperativa e colaborativa para tal exercício. Tal como diz Trumbull "If we can identify some of our common assumptions and trace out some of their origins, we can develop our abilities to envision a wider range of possibilities for the future" (Trumbull, 1990, p. 161).

É minha opinião que a investigação-acção é o palco onde por excelência se pode desmistificar a falsa controvérsia dos modelos quantitativos versus modelos qualitativos. Ambos são necessários e complementam-se uns aos outros.

Mas também é verdade que se não houver formação suficiente caíremos de novo na dicotomia (na sua extensão perversa) entre investigadores e investigados impedindo assim que os professores intervenientes nos projectos de investigação retirem deles a capitalização legítima e necessária para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Na nossa óptica, o alargamento antes proposto da expressão investigação-acção obriga a reconhecer a interpenetrabilidade dos micro, meso, macro, exo e hipersistemas que envolvem a actividade educativa e por isso podemos dizer que a identidade regional colocando-se exclusivamente entre os exosistema e o hipersistema corre o risco de ser artificial, desligada da realidade, isto é, desenquadrada dos micro, meso e macrosistemas.

Chegou a altura de propormos a quarta questão para reflexão:

COMO PODEMOS CONSCIENCIALIZAR AS NOSSAS CARTAS
DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO?

QUINTA PREMISSA

Os constrangimentos que se têm colocado ao exercício da investigação educativa só podem ser ultrapassados com uma formação de professores assente num diálogo de progresso e consciência da revisibilidade fatal (mas necessária) do conhecimento e das condições da sua produção e aplicação.

Não adianta ocultar o facto de que existem constrangimentos à prática da investigação educativa.

Se alguns desses constrangimentos são do foro das contradições e insuficiências técnicas e metodológicas e, por isso, endógenas ao suporte teórico e científico do próprio processo da investigação educativa, outros haverão que são de natureza exógena e se ligam com as oportunidades, apoios e incentivos que os professores necessitam para se envolverem em trabalhos de investigação.

A sua necessidade é um facto, a sua resolução é um processo.

Há constrangimentos, há obstáculos mas pode também haver compromisso e vontade de os ultrapassar.

A meu ver o envolvimento de espírito e de facto das estruturas de poder (e não só) local com os professores (e vice-versa) proporcionando-lhes actividades e processos de aprendizagem que permitam que a produção e aplicação do conhecimento resulte numa verdadeira capitalização para o desenvolvimento do docente na sua carreira profissional e trajectória pessoal será o caminho para uma verdadeira promoção do sucesso educativo não só dos alunos mas também dos professores.

Fica então no ar a quinta questão:

COMO PODEMOS GERIR E NEGOCIAR AS NOSSAS CARTAS DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO?

Não poderia terminar este texto sem assinalar que a educação, a cultura e seus canais de transmissão andaram, andam e, numa Europa Comunitária, andarão cada vez mais e sempre muito juntos.

Daqui retiro a legitimidade para poder afirmar a necessidade da cooperação dialecticamente produtiva entre a classe docente, os seus meso e macrosistemas e a sua ligação, não de control mas de colaboração com os exo e hipersistemas.

É a isto que em 1989 (Ribeiro Gonçalves, 1989 b) chamei de **autonomia contextualizada do professor** e que, com o alargamento que este trabalho representa, estenderei também às regiões.

A aposta na educação deixará a breve prazo de ser obrigação exclusiva do poder central para passar a ser uma condição de desenvolvimento regional.

Regionalizar é também apostar na inovação educativa.

Os nossos professores são profissionais capazes, têm ambições legítimas, cabe ao sistema e subsistemas permitir-lhes a realização, concretização e aplicação de todas as suas capacidades.

Termino, afirmando que o segredo da qualidade futura da educação está no fortalecimento da investigação, da inovação e da formação de maneira convergente com as realidades regionais.

REFERÊNCIAS

- Butclish, William L. (1990). "Science Teachers' Perceptions of Their Interactive Decisions". *Journal of Educational Research*, vol. 84 nº 2.
- Carr, W. (1989). *Quality in Teaching: arguments for a reflective profession*. Lewes, Falmer press.
- Carr, Wilfred e Kemmis, Stephen. (1986). *Becoming Critical: educational knowledge and action research*. Lewes, Falmer Press.
- Chisholm, Linne. (1990). "Action Research: some methodological and political considerations". *British Educational Research Journal*, vol. 16 nº 3.
- Clark, C. M. (1986). "Ten years of conceptual development in research on teacher thinking". In Ben Peretz, M. e Halkes, R. (eds.) (1986). *Advances of research on teacher thinking*, Swets & Zeitlinger, Lisse, Tilburg.
- Cooper, Bruce S. (1991). "Parent Choice and School Involvement: Perspectives and Dilemmas in the United States and Great Britain". *International Journal of Educational Research*, vol. 15 nº 3/4.
- Doyle, W. (1978). "Paradigms for research on teacher effectiveness". Em L. Shulman, (ed.). *Review of research on teaching*, vol. V Itasca, 3: Peacock.
- Elbaz, Frema. (1991). "Research on teacher's knowledge: the evolution of a discourse". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 23 nº 1.
- Elliot, John (1980). "Implications of classroom research for professional development". E. W. Hoyler & J. Megarry (Eds), *World Year Book of Education 1980: professional development of teachers*, London, Routledge & Kegan Paul.
- Elliot, John. (1990). "Educational Research in Crisis: performance indicators and the decline in excellence". *British Educational Research Journal*, vol. 16 nº 1.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gomez, A. (DIR.). (1983). *La enseñanza. Su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- Halkes, R., Deijkers, R. (1984). "Teachers' Teaching Criteria". In Halkes y Olson (eds.) *Teacher Thinking. A new perspective on persisting problems in education*. Swets & Zeitlinger, Tilburg.
- Johnston, S. (1990). "Understanding curriculum decision-making through teacher images". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22 nº 5.
- Kemmis, S. (1982). "Action research". T. Husen & T. H. Postlethwaite (Eds) *International Encyclopedia of Education: research and studies*, Oxford, Pergamon.
- Langford, (1989). "Teaching and the idea of social practice", in W. Carr, (1989), *Quality in Teaching: arguments for reflective profession*. Lewes, Falmer Press.
- Lowyck, J. (1986 a). Post-interactive reflexions of teachers: a critical appraisal. In Ben-Peretz, M. e Halkes, R. (eds.) (1986). *Advances of Research on teacher thinking*, Swets & Zeitlinger, Lisse, Tilburg.
- Melnick, Carol R. (1991). "Linking the in-and out-of-school curriculum". *International Journal of Educational Research*, vol. 15 nº 2.
- Olson, J. K. (1983). A reflexive conception of change and its consequences for innovation activity. Paper given to the OTG-. Tilburg University, The Netherlands.
- Olson, J. K. (1989). "Surviving innovation: reflection on the pitfalls of practice". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21 nº 6.
- Quintana, C. (1980). *Sociología de la Educación - La enseñanza como sistema social*. Editorial Hispano Europea.

- Ribeiro Gonçalves, F. (1988 a). La Teoría de la Imagen: una aportación a los modelos de toma de decisiones del profesor. Comunicación presentada à Reunión Científica sobre Avances en el estudio del pensamiento del profesor, Sevilla.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1988 b). "The Valuation Process as a General Manager of Teachers' Thought Processes: a conceptual connection". *Teacher Thinking and Action: Evolution of a Perspective*. International Study Association on Teacher Thinking/ University of Nottingham.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1988). "Étude de la pensée de l'enseignante et sa contribution a la formation des enseignants". La Methodologie de la Recherche en Education. Association Internationale de Pedagogie Experimentale de Langue Francaise/Universidade de Lisboa.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1989 a). "O Professor, a Escola e a Sociedade". (Antologia de Textos). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1989 b). "Um modelo de formação de professores centrado no pensamento do professor" e "A investigação enquanto dimensão da prática profissional do professor". Resumos do I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1989). Influencia de la Concepción Axiológica del Profesor en la Comunicación en el Aula - El Proceso de Valoración como Gestor Principal de la Dinámica Imagética en la Toma de Decisiones del Profesor. Tese de doutoramento, Universidad de Madrid.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1990 a). "O estudo dos mecanismos do professor e a sua relação com a eficácia da investigação-ação como estratégia de formação de formadores" La Recherche - Action en Education - Problèmes et tendances. Universidade de Lisboa (no prelo)
- Ribeiro Gonçalves, F. (1990). "A Formação Contínua de Professores e a Formação Sublinear". *NOESIS*, nº 17, 55-56.
- Ribeiro Gonçalves, F. (1991 a). "Educational Innovation we want; educational research we need". *Teaching and Teacher Education*. Pergamon Press. (no prelo).
- Ribeiro Gonçalves, F. (1991). EXFORCO - Programa de Formação Sublinear Integrado para a Potenciação da Exequibilidade da Formação Contínua de Professores.
- Richert, Anna E. (1990). "Teaching teachers to reflect: a consideration of programme structure". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 22 nº 6.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, New York.
- Slaughter, Richard A. (1989). "Cultural reconstruction in the post-modern world". *Journal of Curriculum Studies*, vol. 21 nº 3.
- Tomlinson, Peter (1989). "Having in Both Ways: hierarchical focusing as research interview method". *British Educational Research Journal*, vol. 15 nº 2.
- Trumbull, Deborah J. (1990). "Evolving Conceptions of Teaching: Reflections of One Teacher". *Curriculum Inquiry*, vol. 20 nº 2.
- Weber, Sandra (1990). "The teacher Educator's Experience: Cultural Generativity and Duality of Commitment". *Curriculum Inquiry*, vol. 20 nº 2.
- Weiner, Gaby (1989). "Professional Self-Knowledge versus Social Justice: a critical analysis of the teacher-researcher movement". *British Educational Research Journal*, vol. 15 nº 1.
- Whitchcad, Jack (1989). "How do we improve Research-based Professionalism in Education? - A question which includes action research, educational theory and the politics of educational knowledge". *British Educational Research Journal*, vol. 15 nº 1.

LE ROLE DE LA RECHERCHE EN EDUCATION (L'INFLUENCE DU CONTEXTE)

Résumé

Notre point de départ est qu'il n'y aura pas de Réforme Educative pour l'Innovation sans qu'il y ait d'instruments; qu'il n'y a pas d'instruments sans structures; qu'il n'y a pas de structures sans agents; et qu'il n'y a pas d'agents sans enseignants. Ce travail prétend accentuer le principe selon lequel la valeur de la recherche sera sous-estimée si elle n'est pas encadrée dans le "Quadrivium" Recherche-Innovation-Formation-Renfort Régional. La production et l'application des connaissances obtenues par la recherche doivent être modelées aux niveaux Micro, Meso, Macro, Exo et Hyper systèmes du monde éducatif.

THE ROLE OF RESEARCH IN EDUCATION (THE INFLUENCE OF CONTEXT)

Abstract

In the following, I will argue that there is no Educational Reform for Innovation without proper research; no proper research without research structures; no research structures without agents; and no agents without teachers. Therefore, this contribution emphasizes the following principle: the value of research will be underestimated if it is not included in the closed and interacting quartet consisting of RESEARCH-INNOVATION-TRAINING-REGIONAL DEVELOPMENT. Thus, research and the application of its results must be disseminated in the Micro, Meso, Macro, Exo and Hyper systems of the educational world.

A ATITUDE PEDAGÓGICA COMO METÁFORA LIBERTADORA, PARA UM NOVO ESPÍRITO PEDAGÓGICO*

Alberto Filipe Araújo

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste trabalho o Autor sublinha o carácter técnico-burocrático, consumista e massificador da Escola, contrapondo-lhes a "educação pluralista desmistificada" e a figura psico-educativa das "personalidades equilibradas" (Jung). Uma análise mitocrítica de H. Heide, *Das Glaspertenspiel* (1942), Miguel de Unamuno, *Amor y Pedagogía* (1902), e de J.- Jacques Rousseau, *Émile ou De l'Éducation* (1762), três textos que o Autor considera decisivos para a compreensão desta problemática, poderá iluminar este quadro contribuindo para os prolegómenos de um "Novo Espírito Pedagógico" (Bruno Dubourg).

"Il nous apparaît qu'une pédagogie de l'imagination s'impose à côté de la culture physique et de celle du raisonnement".

Gilbert Durand, *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire* p. 497.

Constata-se pacificamente que, e desde há muito tempo, a comunidade escolar sente um mal-estar (leia-se: desencanto) fruto, entre muitos outros factores, do espírito massificador e iconoclasta da nossa pedagogia positivista e do espírito individualista-egoísta (competitivo, no sentido do "Sauve qui peut la Vie" de Godard): espírito

* Este artigo resultou da comunicação apresentada pelo autor ao I Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação (Porto, de 30 de Novembro a 2 de Dezembro de 1989), que não foi publicada nas Actas em virtude das provas tipográficas não terem sido enviadas atempadamente.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Alberto Filipe Araújo, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Rua Aboarde da Loureira, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

sustentado pela ideologia tecnocrática e consumista (Marcuse, 1964; Habermas, 1975) que caracteriza a nossa sociedade portuguesa neste findar do século e, consequentemente, o nosso tipo de Escola.

Assim pensamos que não chega falar-se nem da miragem/paraíso "C.E.E" de cariz pedagógico, nem da "educação pluralista" com tudo o que ela implica: convivência democrática, direito à diferença, igualdade de oportunidades e igualdade de acesso, etc...; nem mesmo evocar-se, quase que magicamente, os possíveis resultados obtidos pela Tecnologia Educativa aliada a toda uma gama de Didácticas de prática tecnicista.

Para nós o ideal educativo de uma "educação pluralista desmistificada" tem, entre outros, como objectivo a constituição de "personalidades equilibradas" (Jung, 1976) reverso do homem "massificado"¹, "prometeico" (Durand, 1976; Diel, 1970), ou mesmo do homem do "Tempo das tribos" (Maffesoli, 1988). Objectivo que pressupõe um Novo Espírito Pedagógico (implica quer o "Novo Espírito Antropológico" (Durand, 1979) evidenciado por Gilbert Durand e o "Novo Espírito Científico depois de Bachelard" (Durand, 1984; Durand, 1988; Durand, 1985; Durand, 1980), também posto em relevo por Durand) em ordem à exorcização do espírito positivista e prometeico tão presente na comunidade académica.

Para isso torna-se importante que o "Novo Espírito Pedagógico" (Bruno Duborgel), enquanto animador de uma Antropologia Educativa, tenha em conta não só o problema do estatuto epistemológico das Ciências da Educação na linha da "epistemologia aberta" (Gonseth, 1969) de que fala Ferdinand Gonseth, como também ligue importância às "estruturas antropológicas do imaginário" (Durand, 1984) em ordem a fazer do "homem em processo de educação" (Octavi Fulfat) uma "personalidade equilibrada".

Antropologia educacional que muito poderia contribuir para que o(s) discurso(s) e a(s) prática(s) pedagógica(s) se libertem duma "iconoclastia cultural" (Duborgel, 1983; Durand, 1979; Goux, 1978), assim como contribua para a não formação de sujeitos massificados (=de rebanho, de cardume) como sugere o feliz filme "The Wall" de Alan Parker, em ordem a uma "sociedade aberta" (K. Popper), mas que, pelo contrário, contribua para a formação do "homem completo" (Edgar Faure). Antropologia que seria paradigma sempre insatisfeito dum individualismo altruísta (Espada, 1989), em direcção à "Culture au pluriel" (Michel de Certeau), a um "politeísmo de valores" (Weber, 1959) ou, mesmo ainda, a um "politeísmo de dcuses" (Durand, 1975; Durand, 1984; Miller, 1979).

Será, portanto, no sentido de contribuir, ainda que minimamente, para a exorcização já referida, assim como contribuir para quebrar o emparedamento sempre crescente da nossa Escola que seguidamente, e ao nível da metáfora², evidenciaremos o esforço desmistificador de três obras Hermann Hesse (1877-1962), *O Jogo das Pérolas de Vidro* (*Das Glasperlenspiel*: 1942); Miguel de Unamuno (1864-1936), *Amor e Pedagogia* (*Amor y Pedagogía*: 1902); J. Jacques Rousseau (1712-1778), *Emílio ou Da Educação* (*Émile ou De l'Éducation*: 1762) que julgamos serem representativas e consonantes com a tarefa que nos propomos atingir.

Em *Glasperlenspiel*, o autor apresenta-nos a autobiografia de J. Knecht. A acção/narrativa desenrola-se no ano 2200 num pequeno Estado, tipo "província pedagógica", chamado Castalia (Kastalien= país da castidade) orientado pelas funções superiores do espírito. É povoado por uma elite jovem que se dedica à música, à astrologia e às matemáticas e que renuncia ao casamento e ao dinheiro.

O herói de nome Joseph Knecht (Knecht=servidor) ensina aos beneditinos o "jogo das pérolas de vidro" estabelecendo assim ligação entre a ordem laica (exterior: J. Knecht) e a ordem religiosa (interior: comunidade simbolizada pelo Padre Jacob, um historiador). Muito provavelmente ele teria sido escolhido para desempenhar as funções de "magister ludi", entre outras razões, por ter bem compreendido o valor da ciência histórica que era desvalorizada na referida comunidade. Porém, e à medida que estudava a História, foi-se apercebendo que quer Castália, quer o "jogo das pérolas" eram imperfeitos/finitos/limitados. Por outras palavras, constatou a diferença entre o mundo exterior em contínuo devir (desarmónico) e o mundo perfeito (=ideal), mas imutável de Castalia e a consequente necessidade de tentar conjugar as duas ordens, as duas "Weltanschauungen". Para isso, Knecht acaba por pedir dispensa das suas altas funções de "Magister Ludi", a fim de se tornar perceptor do filho de um amigo e admirador de Castalia (Plínio Designori). Para levar a cabo a sua missão pedagógica instalaram-se num chalet de montanha. O romance termina bruscamente, pois o seu educando celebrando por uma dança o nascer-do-sol, convida Knecht para se banhar com ele no lago. Knecht para não desapontar Tito, que era assim que se chamava o seu aluno, mergulha para desaparecer nas águas frias.

Em *Amor y Pedagogía*, o autor apresenta-nos Don Avito Carrascal, adepto fervoroso do eugenismo e da pedagogia sociológica positivista (Unamuno, 1964)³, como alguém convencido de que trabalhando um ser humano débil e limitado (não dotado) pudesse obter algo de verdadeiramente genial⁴, à semelhança da modelagem dum boneco de barro...

Casando-se com Marina de quem tem um filho -Apolodoro para o pai e Luís para a mãe- trata logo de aplicar os seus princípios/crenças pedagógicas. Nessa tarefa conta com o filósofo Fulgêncio Entrambosmares que com a sua "filosofia combinatória" pensa fazer do seu filho alguém de génio. Contudo, e apesar dos seus esforços quer pedagógicos, quer dietéticos, Apolodoro-Luís Carrascal não passa dum sujeito medíocre e infeliz: a sua educação artificial e intelectualista fez dele um ser inadaptado, egoísta, sem-vontade própria e dependente.

Vítima de uma decepção amorosa suicida-se. O romance termina com a sua morte, mas Don Avito continuando convencido da justeza do seu método, promete, desde logo, aplicá-lo ao seu futuro neto, fruto de uma relação que o seu filho tivera com uma das suas criadas...

No tocante ao romance pedagógico de Rousseau dispensamo-nos de oferecer uma síntese, dado tratar-se de uma obra-chave no contexto educativo.

Retomando o *Glasperlenspiel*⁵, poderemos evidenciar, ao nível da metáfora libertadora, que a atitude tomada por Joseph Knecht é uma afirmação de individualismo

altruísta em direcção à formação de "personalidades equilibradas" (Jung, 1976), cujo significado é o de que o indivíduo não se deve reduzir a um universo ideal perfeito e harmónico (Castalia), mas, e caso queira adquirir uma "maior consciência de si" ("Processo de individuação" (Jung, 1938; Jung, 1975; Jung, 1981))⁶ tem de entrar em contacto com o exterior (espaço exterior a Castalia), isto é, com o imperfeito, com o múltiplo. Por outras palavras, a atitude pedagógica de Knecht, como "Magister ludi", só se mostraria verdadeiramente eficaz e duradoura em contacto com a realidade histórica vivente (Jambet, 1983) e imperfeita simbolizada pelo universo exterior ao mundo de Castalia (símbolo da pedagogia do diurno: logos/consciência, de que falava Bachelard), quer pelo aluno saído do mundo profano (Eliade, 1975)/ histórico.

Assim, e parece-nos, que o posicionamento pedagógico aparece como um Jogo (Durand, 1977; Huizinga, 1988) não só meramente intelectual⁷, mas como algo que faz apelo à natureza do Homo Ludens (Huizinga, 1988) que contrapondo-se ao *Homo academicus* (Bourdieu, 1984) de Pierre Bourdieu e à(s) nossa(s) pedagogia(s) oficial(ais) ainda assente(s) em grandes nomes do pensamento ocidental, tais como Aristóteles, Descartes, Comte, entre muitos outros..., não é outra coisa que o "outro lado do espelho", também metáfora para designar as vozes do Imaginário na expressão de François Laplantine (Laplantine, 1974).

No tocante à obra de Unamuno, ela funciona como metáfora libertadora, porquanto é uma sátira radical ao optimismo do positivismo do fim do século XIX e uma desmistificação da pretensa eficácia da pedagogia prometeica. Pedagogia incapaz de criar sujeitos dotados de uma "personalidade equilibrada"⁸, ou seja, criadora de indivíduos incapazes de se adaptarem quer à vida exterior (profissão, família, sociedade), quer às exigências vitais da sua própria história, pois o "descuido de uma ou de outra necessidade é susceptível de os conduzir à enfermidade (esta é sempre um defeito de adaptação)" (Jung, 1985). Por outro lado, *Amor y Pedagogía* é igualmente um alerta eficaz contra o abuso eficaz contra o abuso obsecado da aplicação de técnicas didáctico-pedagógicas reducionistas (= valorização única do intelecto) e parciais (longe do "homem completo" que deve ser a meta a atingir...) na formação de sujeitos, como Apolodoro-Luís Carrascal, que forçosamente serão inadaptados (logo enfermos) às exigências da vida labiríntica (Durand, 1984) de hoje. Labirinto existencial que postula não só uma consciência crítica e altruísta com o outro, como um saber enfrentar os múltiplos problemas que o estar-em-sociedade levanta. Por outro lado, exige também uma sensibilidade para saber sentir e experienciar os muitos segredos que o povoam, ou seja, o saber lidar com as figuras poliédricas do "Museu do Imaginário": "aventuras", "monstros", "nostalgias", "deuses", "arquétipos" e "mitos" (Durand, 1984) sempre presentes de uma forma ou de outra.

Finalmente, tínhamos *Émile* de Rousseau que introduz uma ruptura radical na tradição pedagógica da época, continuando, enquanto que metáfora libertadora, ainda hoje a ser um apelo pertinente a um ideal de educação humanizante, logo respeitador do destino do Homem. Basta lembrar, por exemplo, que a "educação natural" para o autor não se baseia nas regras ("padrões de cultura": Ruth Benedict) da sociedade nem sobre as tradições da escola, mas na verdadeira natureza do homem como "animal mito-

logicum" (Cassirer, 1954; Ortiz-Osés, 1976). Natureza humana que tem a ver com os instintos naturais, sentimentos e não somente com a figura reducionista do Homo Academicus: paradigma da pedagogia racionalista e iconoclasta (Duborgel, 1983). É, portanto, nesta perspectiva que o autor chega à noção de "educação negativa": o papel do mestre⁹ é o de preservar a criança da influência perniciosa quer da sociedade, quer das regras escolares (identificadas aqui com a imagem necrófila que o "muro" assume no filme "The Wall", e com aquilo a que Paulo Freire chama de "educação bancária") castrantes da sua criatividade e da sua vida anímica, e à polémica contra a educação "positiva" do século XVIII que, segundo Rousseau, forma prematuramente a criança quer no aspecto pedagógico-científico, quer no aspecto social. Contrariamente à "educação positiva", o autor quer "perfectionner les organes du savoir... préparer le chemin à la raison par un bon exercice des sens...", deseja formar sujeitos bem integrados na sociedade e bem integrados em si-mesmos. Encontrando-se já longe de uma educação positivista e didáctico-tecnológica que pode ser eficaz para formar homens-computadores bem comportados e condizentes com a Norma¹⁰ (o colectivismo, rebanho, cardume, ideal massificador), mas certamente inapta para ajudar o homem a viver simplesmente a sua Humanidade que se requer eivada de um individualismo altruísta, autónomo, consciente de si, em ordem a um humanismo planetário que "não se pode fundar sob a exclusiva conquista da ciência, mas sobre o consentimento e a comunhão arquétipal das almas" (Durand, 1984).

NOTAS

- 1 Jung, C. G. (1976).o. c., p. 245: "L'éducation de la personnalité est devenue aujourd'hui un idéal éducatif qui s'oppose à cet homme standardisé, collectif ou normal qu'exige de caractère de masse".
- 2 Metáfora que para nós toma o sentido de "Busca do Encantamento (Bezauberung)". Cf. Durand, G. (1984,h), o.c. 89-102.
- 3 Unamuno, Miguel de (1964). *Amor y Pedagogía*, 8ª ed., Madrid, Espasa-Calpe, S.A., p. 23: "Sólo la ciencia es maestra de vida, y piensa luego: 'No es la vida maestra de la ciencia?'. Mas su suerte está en la pedagogía sociológica".
- 4 Unamuno, M. (1964). o.c., p. 25: "Medita, en efecto, Carrascal buscar mujer a él y a su obra adecuada, y con ella casarse para tener de ella un hijo en quien implantar su sistema de pedagogía sociológica y hacerle genio. Por amor a la pedagogía va a casarse deductivamente".
- 5 É justo aqui salientar o estudo de Y. K. Centeno sobre a simbologia emanada da obra de Hermann Hesse, nomeadamente aquela que se refere ao *Glasperlenspiel*: Y. K. Centeno (1978). *Símbolos de Totalidade na Obra de Hermann Hesse*, Lisboa, A Regra do Jogo, pp. 56-68.

- 6 Para um esclarecimento aprofundado deste conceito, cf. as seguintes obras, entre outras, de Jung: (1938). *Le Moi et l'Inconscient*. Trad. de A. Adamov, 2ª ed., Paris, Gallimard (Coll. Psychologie); (1975). *Aion, Estudos sobre o Simbolismo do Si-Mesmo*; (1975). *O Homem à Descoberta da sua Alma*. Trad. de Camilo Alves, 2ª ed., Porto, Tavares Martins; (1981). *El Hombre y sus Símbolos*. Trad. de Luis Escolar Bareño, 3ª ed., Barcelona.
- 7 O título da obra faz alusão a um jogo puramente intelectual, já pressentido por Pitágoras, pelos Chineses da Idade Antiga, pelos humanistas da Renascença e pelos filósofos românticos...
- 8 Este conceito bem poderia ser substituído pelo conceito de "personalidade equilibrada", cf. Jung (1976). o.c., pp. 245-70.
- 9 A figura do professor como guia, como Hermes (condutor de almas, iniciador; Seelenführer) assume especial importância no quadro do Novo Espírito Pedagógico. Para este efeito, cf. Durand (1979). Cap.4, pp. 141-216 e Conclusion, pp.217-236; Durand (1985). "Permanence et Dérivations du Mythe de Mercure", em *Colloqui Internacional sobre els Valors Heruístics de la Figura Mítica D'Hermes* (21-22 de Março), Barcelona, pp.5-27; Andrés Ortiz-Osés, "Hermes entre la Mítica y la Mística: un planteamiento hermetico-hermeneutico", em o.c., pp.29-56; K. Kérenyi (1943). "Hermes der Seelenführer", em *Eranos-Jahrbuch*, Ascona, 1943; Michel Serres (1972). *Hermès ou la Communication*, Paris, Minuit, 1972, especialmente a Introdução, pp.11-35 e a Conclusão, pp.233-45; Antoine Faivre (1986). *Accès de l'ésotérisme occidental*, Paris, Gallimard, pp. 327-353; A. Ortiz-Osés (1988). *C. G. Jung, Arquetipos y Sentido*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp.127-130.
- 10 Norma que leva a que os indivíduos se apresentem "sociáveis", "apresentáveis", logo que cumpram e se encaixem nos objetivos de reprodução do sistema sócio-político e que deixem a sua "história" de lado. A norma conduz a uma educação para a Persona e, como diz Erich Neumann, (1960): "a formação da Persona... persuade-o (ao indivíduo) não do que é, mas daquilo que realmente se tem de considerar...", em *Psicología Profunda y Nueva Ética*. Trad. de José Pérez Ruiz, Argentina, Compañía General Fabril Ed., S.A., pp. 24-5.

REFERÊNCIAS

- Bourdieu, P. (1984). *Homo Academicus*, Paris, Minuit.
- Cassirer E. (1984). *An Essay on Man*, New York, Doubleday & Company; Ortiz-Osés, A. (1976). *Mundo Hombre y Lenguaje Crítico*, Salamanca, Sígueme, pp. 17-28.
- Duborgel, B. (1983). o.c.; Durand G. (1984,a). Conclusion, pp. 493-501.
- Duborgel, B.(1983). o.c., cap. X; Durand, G.(1979). o.c., cap.I; Goux, J. I.(1978). *Les Ichnoclastes*, Paris, Seuil.
- Duborgel, Bruno(1983). *Imagination et Pédagogie, de l'ichnoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Diffusion (le sourire qui mord), cap.X.
- Durand, G.(1984a). Cf. o.c.
- Durand, G. (1984.a). Cf. o.c.

- Durand, G. (1984,a). o.c., p. 498.
- Durand, G. (1985). "Permanences et Métamorphoses du Labyrinthe", em *Le Labyrinthe (Colloque de Mai, 1984)*, Paris, Fondation Calouste Gulbenkian, p. 50.
- Durand, G.(1975). "L'Univers du Symbole", em *Revue des Sciences Religieuses*, Strasbourg, 49, pp.19-20; Durand, G. (1984,b) "Le Renouveau de L'Enchan-tement", em *Question de*, Paris (Albin Michel), 59, 89-102; Miller, David, L.(1979). *Le Nouveau Polythéisme, Renaissance des dieux et des déesses*. Trad. de Thierry Auzas e Marie-Jeanne Bemussa, Paris, Imago.
- Durand, G.(1977). "Jeu et remythologisation", in *Le jeu*, Reims, École de Commerce de Reims, 8-15; Huizinga J.(1988). *Homo ludens, essai sur la fonction sociale du Jeu*. Trad. de Cécile Seresia, Paris, Gallimard (Coll. Tel).
- Durand, G.(1978). "Pérennité, Dérivations et Usure du Mythe", em *Problèmes du Mythe et de son Interprétation (Actes du Colloque de Chantilly: 24-25 Avril, 1976)*, Paris, Les Belles Lettres, pp.27-50; Diel, P.(1970) *Le Symbolisme dans la Mythologie Grecque*, Paris, Payot, pp. 233-50.
- Durand, G.(1984a). *Les Structures Anthropologiques de L'Imaginaire*, 10ª ed., Paris, Dunod, Préface V-IX; Durand, G.(1988) "Le Grand-Changeement ou l'après-Bachelard", em *Cahiers de L'Imaginaire (n. série)*, Toulouse, 1, 5-14; Durand, G.(1985). "Le Temps des retrouvailles: Imaginaire de la science et science de l'imaginaire", em *Imaginaire et Réalité (Colloque de Washington: dir. de Jean E. Charon)*, Paris, Albin Michel, pp.123-142; Durand, G.(1980). "Orphée et Iris 80: l'exploration de l'imaginaire" em *Science et Conscience, Les deux lectures de l'Univers (Colloque de Cordouc)*, Paris, Stock, pp. 305-316.
- Eliade, M.(1975). *Le Sacré et le Profane*, Paris, Gallimard.
- Espada, João Carlos(1989). "Altruismo e individualismo", em *Jornal Expresso (de 11 de Fevereiro)*, Lisboa, p.25 R.
- Gilbert Durand, G.(1979). *Science de l'Homme et Tradition, le nouvel esprit anthropologique*, Paris, Berg International.
- Gometh, F.(1969). "La Philosophie ouverte, terrain d'accueil du structuralisme", em *Cahiers Internationaux de Symbolisme*, Mons, nos17-18, 39-72.
- Huizinga, J. (1988). Cf. o.c.
- Jambet, C.(1983). *La Logique des Orientaux*, Henry Corbin et la Science des Formes, Paris, Seuil, III cap..
- Jung, C. G.(1976). *Problèmes de L'Âme Moderne*. Trad. de Yves de Lay, Paris, Buchet/Chastel, 1976, pp. 245-70.
- Jung, C. G.(1985). *Psicología y Educación*. Trad. de Ida German de Butelman, México, Paidós, p. 50.
- Laplantine, François (1974). *Les Trois Voix de L'Imaginaire*, Paris, Edit. Universitaires.
- Maffesoli, M. (1988). *Le Temps des Tribus, le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse*, Paris, Méridiens-Klincksieck.
- Marcuse, H.(1964). *L'Homme Unidimensionnel*, essai sur l'idéologie de la société industrielle avancée. Trad. de Monique Wittig e do autor, Paris, Minuit, 1964; Habermas J.(1975). *La technique et la science comme "idéologie"*. Trad. por Jean-René Admiral, Paris, Gallimard.
- Weber, M.(1959). *Le Savant et le Politique*, Paris, Plon.

L'ATTITUDE PEDAGOGIQUE COMME METAPHORE LIBERATRICE, POUR UN NOUVEL ESPRIT PEDAGOGIQUE

Résumé

Dans ce travail l'Auteur souligne le caractère technico-bureaucratique, de consommation et de masse de l'École, en leur opposant "l'éducation pluraliste démythifiée" et la figure psycho-éducative des "personnalités équilibrées" (Jung). Une analyse mytho-critique de H. Hesse, *Das Glasperlenspiel*, M. de Unamuno, *Amor y Pedagogía*, et de J. Jacques Rousseau, *Émile ou de l'Éducation*, trois textes que l'Auteur considère décisifs pour la compréhension de cette problématique, pourra illuminer ce cadre tout en contribuant pour les prolégomènes d'un "Nouvel Esprit Pédagogique" (Bruno Duborçel).

PEDAGOGICAL ATTITUDE AS A METHAPHOR OF LIBERATION: TOWARDS A NEW PEDAGOGICAL SPIRIT

Abstract

In this paper, education in schools is considered to be techno-bureaucratic, consumerist, and massifying in nature, while it is suggested that more attention should be given to some of the most salient Jung's proposals to this effect, namely the notion of "balanced personality" (as opposed to "normalized", "standardized", as a result of consumerist, massifying culture). At the same time, a mythico-critical analysis, based on the works H. Hesse (*Das Glasperlenspiel*), M. Unamuno (*Amor y Pedagogía*), J.J. Rousseau (*Émile ou De l'Éducation*), is regarded here as decisive for a correct understanding of this problematic issue; I consider this approach an important contribution towards the prolegomenon of a "New Pedagogical Spirit" (Bruno Duborçel).

MOTIVAÇÃO E STRESS EM PROFESSORES ESTAGIÁRIOS. UM ESTUDO LONGITUDINAL EXPLORATÓRIO

Saul Neves de Jesus

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Neste estudo procuramos analisar as implicações motivacionais da experiência profissional na situação inicial de estágio pedagógico. Pretendemos ainda verificar a expressão motivacional, o nível das expectativas e das atitudes em relação à profissão durante, decorrente do locus de controlo, do nível de stress experienciado e da orientação motivacional para a profissão. Verificamos que esta última variável permite explicar a variância das atitudes e parece poder funcionar como estratégia de "coping" para o stress experienciado pelos professores.

Actualmente, tem sido dedicada muita literatura à formação de professores, sendo esta cada vez mais considerada como um processo de desenvolvimento permanente do professor (Ribeiro, 1989). Neste processo, habitualmente são distinguidas duas fases: uma primeira fase de "formação inicial", prévia ao exercício de funções docentes, e uma fase posterior de "formação em serviço". O período de "indução profissional", nomeadamente a situação de estágio pedagógico, constitui a transição entre estas duas fases. Esta transição é frequentemente considerada como uma "experiência traumática" (Machado, 1990) ou como um "choque da realidade" (Veenman, 1984), podendo ser fonte de stress para os professores (Esteves, 1988).

Vários factores podem contribuir para esta situação, nomeadamente uma formação educacional que desenvolva expectativas irrealistas quanto ao futuro profissional e que não promova a auto-confiança e sentimento de competência no futuro professor para o confronto com as situações características da sua profissão. No entanto, existem também variáveis relativas à personalidade do professor que lhe permitem utilizar certas estratégias de "coping" para lidar com as situações que considera ameaçadoras ou de desafio (Serra, 1987), permitindo-lhe uma maior capacidade de adaptação ou de tolerância em relação às mesmas (White, 1985). As investigações realizadas neste domínio revelam que os sujeitos com "boas estratégias de coping" têm uma atitude de confronto e de procura de resolução dos problemas, sentindo um certo controlo das situações. Kuhl (1982) distingue dois grandes estilos pessoais de controlo da acção, a "orientação para a acção", que caracteriza o confronto activo do sujeito na procura de resolução de problemas, e a "orientação para o estado", que apenas permite a concretização de actividades de rotina. Num estudo posterior (Kuhl & Helle, 1986) foi verificada a relação entre os indivíduos orientados para o estado e sintomas depressivos, levando-nos a sugerir que a "orientação para a acção" pode ser uma estratégia de "coping" para o stress e outros sintomas do "mal-estar" do professor. Neste contexto, a motivação e o locus de controlo do professor podem funcionar como estratégias de "coping" para o seu stress profissional.

No estudo da motivação dos professores, segundo um enquadramento na Teoria Relacional da Motivação de J. Nuttin, distinguimos entre orientação e intensidade motivacional. A orientação motivacional refere-se ao maior ou menor direccionamento do sujeito para um determinado domínio de realização, enquanto a intensidade motivacional diz respeito ao maior ou menor grau em que o sujeito se realiza ou satisfaz nesse domínio ou espaço de realização. No âmbito profissional, o professor pode estar mais ou menos orientado para a permanência na sua profissão e pode revelar em relação a ela uma atitude mais ou menos positiva, aspecto afectivo da intensidade motivacional, e uma maior ou menor expectativa de realização através dos objectos motivacionais que a profissão docente permite alcançar, aspecto cognitivo-instrumental da intensidade motivacional (Jesus, 1991).

Neste estudo pretendemos analisar as implicações motivacionais, ao nível da orientação e da intensidade motivacional, resultantes da experiência profissional na situação inicial de estágio. Procuramos ainda verificar como varia a intensidade motivacional, nos seus aspectos afectivo e cognitivo-instrumental, em função da orientação motivacional para a profissão docente, do locus de controlo e do nível de stress experienciado na profissão.

METODOLOGIA

1) Amostra:

O estudo incidiu sobre 30 sujeitos, estudantes do Ramo de Formação Educacional da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Março de 1990, e

professores do ensino secundário em situação de estágio, em Março de 1991.

2) Procedimento:

A primeira passagem dos instrumentos (Março de 1990) foi efectuada em grupo, sendo no final pedida a residência aos sujeitos, de forma a ser possível voltar a contactá-los. No ano seguinte (Março de 1991), os instrumentos foram enviados por carta aos 41 sujeitos, de 68 que haviam respondido inicialmente aos instrumentos, que se encontravam na situação de estágio e que nunca haviam exercido anteriormente a profissão docente. Destes, obtivemos resposta de 30 sujeitos. Dos instrumentos utilizados, a Escala I-E de Rotter só foi aplicada na primeira passagem, enquanto a questão quanto ao nível de stress experienciado só foi colocada na segunda passagem.

3) Instrumentos:

- O.M.-Profissão:

O questionário O.M.-Profissão foi elaborado para avaliar a orientação motivacional dos sujeitos em relação à profissão docente. Neste instrumento, o sujeito deve escolher uma de entre três alternativas de resposta para a questão: "Os objectivos profissionais que tenho são...". As três alternativas apresentadas são as seguintes: "se pudesse gostaria de exercer outra actividade profissional e não a de professor"; "gostaria, para já, de exercer a actividade profissional de professor, embora mais tarde possa vir a preferir outra profissão"; "quero, realmente, exercer a actividade profissional de professor". Esta última diz respeito a uma maior orientação motivacional, distinguindo-se das duas primeiras que traduzem uma menor orientação motivacional para a profissão docente.

- Escala E.M.-Profissão:

A Escala E.M.-Profissão é constituída por dez itens/objectos motivacionais, em relação a cada um dos quais o sujeito deve indicar o grau em que o espera concretizar através da profissão de professor, numa escala de 7 graus. Pontuações mais elevadas traduzem maiores expectativas de realização profissional. Os objectos motivacionais são os seguintes: "realizar as tarefas da forma mais competente"; "estabelecer boas relações com os alunos"; "fazer o meu melhor"; "aperfeiçoar-me com o decorrer do tempo"; "estabilidade monetária"; "comunicar com os meus alunos"; "ser competente"; "passar por experiências gratificantes"; "desempenhar as minhas funções o melhor possível"; "ter um bom ambiente de trabalho".

- T.A.S.-A.A.:

Para avaliar a atitude do sujeito em relação ao futuro profissional foi utilizada a sub-escala A.A. (atitude afectiva) da "Time Attitude Scale" (T.A.S.) (Nuttin, 1980). Esta baseia-se na técnica do diferenciador semântico de Osgood, situando-se cada um dos cinco pares de adjectivos ("atractivo-ameaçador"; "belo-horrível"; "agradável-desagradável"; "claro-escuro"; "quente-frio") numa escala de sete graus. As pontuações

mais elevadas correspondem a atitudes mais positivas.

- Escala I-E de Rotter:

Para avaliar o locus de controlo foi utilizada a adaptação portuguesa da "Rotter Internal-External Locus of Control" (Barros, Barros & Neto, 1987). Constituída por vinte e nove itens, sendo seis de despiste, a pontuação varia entre 0 e 23, no sentido da externalidade (quanto mais elevada a pontuação maior a externalidade).

- Foi ainda pedido aos participantes para indicarem, numa escala de 1 (nenhum) a 5 (muito) o nível de stress experienciado no desempenho profissional.

4) Resultados:

Comparando as médias obtidas na primeira passagem dos instrumentos com as da segunda passagem, verificamos que enquanto as expectativas (EM) aumentam, a atitude (AA) e a orientação motivacional (OM) diminuem (vide quadro 1). Comparando as médias através do Teste "t" para amostras emparelhadas observamos que a diferença só é significativa para a OM (Dif. M=-.167; p=.0226).

Quadro 1

Médias obtidas nos diversos instrumentos utilizados na primeira e na segunda passagem.

Médias:	1ª Passagem	2ª Passagem
EM	6.314	6.35
AA	4.987	4.673
OM	1.2	.967
LC	13.1	
Stress		3.72

Para analisar a influência da OM na intensidade motivacional, ao nível da AA e da EM, utilizámos a prova "Anova". Verificamos que a OM não influencia EM de forma significativa, quer na primeira passagem ($F(1,29)=1.351$; $p=.2549$), quer na segunda ($F(1,29)=.05$; $p=.8251$). Ao contrário, a variância dos resultados em AA é explicada, de forma significativa, pela OM, quer na primeira fase da investigação ($F(1,29)=5.152$; $p=.0311$) (vide quadro 2), quer na segunda ($F(1,29)=4.253$; $p=.0486$) (vide quadro 3).

Quadros 2 e 3

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA, para cada uma das situações de OM, na primeira passagem (quadro 2) e na segunda (quadro 3).

Quadro 2:		Nº	M
OM	Menor	20	4.73
	Maior	10	5.5

Comparação:	Dif. M	Fisher PLSD
Maior vs. menor	.77	.695

* Signif. a 95%

Quadro 3:		Nº	M
OM	Menor	25	4.48
	Maior	5	5.64

Comparação:	Dif. M	Fisher PLSD
Maior vs. menor	1.16	1.152*

* Signif. a 95%

Simultaneamente, foi também observada uma influência significativa de OM, obtida no primeiro momento, sobre AA, obtida no segundo momento ($F(1,29)= 4.503$; $p=.0428$), revelando que OM é preditora de AA.

Tendo em conta que o nosso estudo tinha um carácter longitudinal, para verificar a influência de OM sobre EM e AA, estabelecemos ainda correlações entre os resultados obtidos nestas variáveis no primeiro e no segundo momentos desta investigação, segundo o "cross-lagged panel correlation" proposto por Crites (1983, 338), sendo novamente evidenciada a influência de OM sobre AA, mas não sobre EM, pois a correlação entre OM1 (avaliação no primeiro momento) e AA2 (avaliação no segundo momento) é nitidamente superior à de OM2 e AA1, enquanto a correlação entre OM1 e EM2 é idêntica à de OM2 e EM1 (vide esquema 1).

Esquema I

Correlações entre as diversas variáveis motivacionais em estudo, OM, EM e AA, no primeiro (1) e no segundo (2) momento em que foram avaliadas.



A prova "Anova" foi também utilizada para a análise da variância de AA e de EM, a partir da influência do locus de controlo (LC), verificando-se que esta variável exerce uma influência significativa sobre AA ($F(1,29)=4.364$; $p=.0459$) (vide quadro 4), mas não sobre EM ($F(1,29)=2.857$; $p=.1021$). A influência sobre AA não permanece, no entanto, através do tempo, pois para AA obtida no segundo momento já não se revelou significativa ($F(1,29)=.694$; $p=.4117$).

Quadro 4

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA no primeiro momento, para cada uma das situações de LC.

		Nº	M	Comparação:	
				Dif. M	Fisher PLSD
LC	Interno	17	5.282	.682	.669*
	Externo	13	4.6		

* Signif. a 95%.

Sendo verificado que, no primeiro momento, OM e LC isoladamente influenciam a variância de AA, procurámos analisar a influência simultânea destas variáveis. Para uma melhor discriminação distinguimos as três categorias de OM, sendo verificado que a influência de OM sobre AA prevalece comparativamente à do LC, pois

AA é maior ou menor consoante o nível de OM, para uma mesma situação em que o sujeito apresenta internalidade ao nível do LC (vide quadro 5).

Quadro 5

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA no primeiro momento, para cada uma das situações de LC e de OM.

		OM			
		Menor	Intermédia	Maior	Totais
LC	Interno	4.867 (3)	5.029 (7)	5.714 (7)	5.282 (17)
	Externo	5.8 (1)	4.333 (9)	5 (3)	4.6 (13)
	Totais	5.1 (4)	4.637 (16)	5.5 (10)	4.987 (30)

Quadro 6

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA no segundo momento, para cada uma das situações de stress e de LC.

		LC		
		Interno	Externo	Totais
Stress	Pouco	5.067 (6)	5.1 (4)	5.08 (10)
	Muito	4.2 (7)	4.2 (8)	4.2 (15)
	Totais	4.6 (13)	4.5 (12)	4.552 (25)

Por outro lado, verificamos que a influência de LC sobre AA obtida no segundo momento só se faz sentir para baixos níveis de stress, pois para níveis mais elevados de stress a AA é sempre baixa independentemente do LC (vide quadro 6).

A variável stress não parece explicar a variância de EM ($F(1,24)=.145$; $p=.7069$), mas apresenta uma tendência quase significativa na explicação da AA ($F(1,24)=3.698$; $p=.0669$), sendo esta tanto menor quanto maior o nível de stress experienciado pelo sujeito.

A análise da influência conjunta de OM e do stress revela que esta última variável só influencia AA na categoria intermédia, visto que nos extremos só OM tem efeito de forma directa sobre AA (vide quadro 7).

Quadro 7

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA no segundo momento, para cada uma das situações de stress e de OM.

		OM			Totais
		Menor	Intermédia	Maior	
Stress	Pouco	3.8 (1)	5.175 (8)	5.6 (1)	5.08 (10)
	Muito	3.8 (4)	4.22 (10)	5.6 (1)	4.2 (15)
Totais		3.8 (5)	4.644 (18)	5.6 (2)	4.552 (25)

Por outro lado, tendo em conta a influência de OM avaliado em ambos os momentos, verifica-se que para os sujeitos com maior OM no presente o stress não influencia AA, enquanto que nos sujeitos com menor OM a AA será maior se a OM anterior tiver sido superior (vide quadro 8).

5) Discussão dos resultados:

Embora não se tenha manifestado de forma significativa, o aumento da intensidade motivacional ao nível das expectativas, na transição da formação universitária para a prática profissional em situação de estágio, revela-se contrário ao que seria de esperar segundo a hipótese do "choque da realidade" devido a uma "formação inicial que levaria o futuro professor a construir uma imagem idealizada" (Machado, op. cit., 171). As implicações decorrentes do início da prática profissional só parecem ser significativas ao nível da orientação motivacional, no sentido de uma certa desilusão inicial que leva os professores a desejar outras alternativas profissionais, preservando as expectativas positivas quanto à realização profissional. Estes resultados apontam no sentido da importância que a realização profissional tem para a realização pessoal (Jesus, op. cit.).

Quanto à variância das expectativas de realização profissional (EM), verificamos que não é explicada de forma significativa por nenhuma das variáveis em

Quadro 8

Resultados médios obtidos com a prova "Anova" em AA no segundo momento, para cada uma das situações de stress e de OM, no primeiro (OM1) e no segundo (OM2) momentos.

		OM1				Totais
		Menor		Maior		
Stress		OM2		OM2		
		Menor	Maior	Menor	Maior	
Pouco	Pouco	4.833 (6)	* (0)	5.4 (3)	5.6 (1)	5.08 (10)
	Muito	4.067 (12)	* (0)	4.3 (2)	5.6 (1)	4.2 (15)
Totais		4.322 (18)	* (0)	4.96 (5)	5.6 (2)	4.552 (25)

estudo, orientação motivacional (OM), locus de controlo (LC) e nível de stress experienciado na profissão. No entanto, a influência destas variáveis já se revela significativa ou quase significativa na explicação da variância da intensidade motivacional ao nível da atitude afectiva (AA).

A influência conjunta de OM e de LC revela que, embora a internalidade permita uma maior AA, a influência de OM é dominante pois, na mesma situação de LC interno, AA varia no sentido de OM. Por outro lado, na análise da influência conjunta do LC e do stress sobre AA obtida no segundo momento, LC não influencia AA, sendo este o resultado do stress experienciado pelo professor. Ao contrário, na análise da influência conjunta de OM e do stress experienciado, verificamos que esta última variável só influencia AA na categoria intermédia de OM, pois nas situações de maior ou menor OM o stress não altera os resultados obtidos em AA. Esta varia no sentido de OM, parecendo que a orientação motivacional "abafa" o impacto motivacional que o stress poderia ter ao nível afectivo. Simultaneamente, verificamos que o stress só influencia a AA de professores com menor OM no presente e, mesmo nesta situação, a AA será superior se tiver havido uma maior OM para a profissão docente no passado.

Tendo em conta estes resultados, o locus de controlo não permite prever a AA futura e não se revela como uma estratégia de "coping" a utilizar pelos professores. Ao contrário, a orientação motivacional parece permitir uma maior tolerância ao stress, parecendo "abafar" a influência deste na AA, podendo constituir uma estratégia de "coping" para o stress experienciado na profissão docente. Daqui decorrem algumas implicações motivacionais para a formação de futuros professores, no sentido do

desenvolvimento de estratégias de treino motivacional e de "orientação para a acção" que permitam uma transição para a prática profissional experienciada com menor nível de stress e, logo, com um maior sentimento de competência para o confronto com as diversas situações características da profissão docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, A. M., Barros, J. H., & Neto, F. (1987). Adaptação da escala Locus de Controlo de Rotter. In J. F. Cruz, R. A. Gonçalves & P. P. Machado (Eds.), *Psicologia e Educação. Investigação e intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses, 337-350.
- Crites, J. O. (1983). Research Methods in Vocational Psychology. In W. B. Walsh & S. H. Osipow, *Handbook of Vocational Psychology*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Vol. I, 305-353.
- Esteves, J. M. (1988). La malaise des enseignants. In *V Congrès de L'A.I.R.P.B. (Actes)*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 156-189.
- Jesus, S. N. (1991). *Intrinsic and extrinsic motivational objects in teachers and future teachers. Proceeding of XIV th I.S.P.A. Colloquium*, Braga: Universidade do Minho, 470-486.
- Kuhl, J. (1982). Action-vs. State-Oriented as a Mediator Between Motivation and Action. In W. Hacker, W. Volpert & M. Cranach (Eds.), *Cognitive and Motivational aspects of action*. Amsterdam: North-Holland.
- Kuhl, J., & Helle, P. (1986). Motivational and Volitional Determinants of Depression: The Degenerated-Intention Hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, Vol. 95, 3, 247-251.
- Machado, C. G. (1990). A promoção do conhecimento de si - Um dos possíveis contributos da Psicologia na formação de professores. In *Actas do I Seminário "A Componente de Psicologia na formação de professores"*. Évora: Universidade de Évora.
- Nuttin, J. (1980). *Motivation et Perspectives d'Avenir*. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores. Elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto Editora.
- Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre coping: o inventário de Resolução de Problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9 (4), 301-316.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143-178.
- White, R. W. (1985). Strategies of Adaptation: an attempt at systematic description. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: An Anthology*. New York: Columbia University Press, 121-143.

MOTIVATION ET STRESS DANS LES PROFESSEURS STAGIAIRES. UNE ÉTUDE LONGITUDINALE EXPLOITABLE

Résumé

Dans cette étude, nous cherchons à analyser les implications motivationnelles de l'expérience professionnelle en situation initiale du stage pédagogique. Nous prétendons aussi vérifier l'expression de la motivation, au niveau des attentes et des attitudes face à la profession enseignante, suscitée par le locus de contrôle, du niveau de stress éprouvé et de l'orientation motivationnelle pour ce métier. Nous vérifions que cette dernière variable permet d'expliquer la variance des attitudes et semble pouvoir fonctionner comme stratégie de "coping" pour le stress vécu par les professeurs.

MOTIVATION AND STRESS IN PROBATIONAL TEACHERS AN EXPLORATORY LONGITUDINAL STUDY

Abstract

In this article we try to analyse the motivational implications of teachers' professional experience in the initial training situation. We also aim at verifying the motivational expression, in what concerns expectations and attitudes towards the teaching profession, that results from the locus of control, the stress level experienced and the motivational orientation to the profession. We conclude that this last variable allows us to explain attitude variation, and it seems to work as a coping strategy for the stress experienced by teachers.

RECENSÕES CRÍTICAS

Carvalho, Adalberto Dias de (1988). *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Ed. Afrontamento: 209 pp.

Ao pronunciar-se sobre a epistemologia das ciências da educação e, em particular, sobre o estatuto da filosofia da educação, Adalberto Dias de Carvalho empenha-se ao máximo em mostrar a importância desta componente para uma renovação educacional.

Uma vez que as ciências da educação se delimitaram e se apresentam ainda (independentemente das críticas que podemos e devemos formular a um tal propósito) como prolongamentos das ciências humanas, pelo que o seu aparecimento mergulha na própria história destas ciências participando, de uma maneira ou de outra, nas suas contradições, nas suas dificuldades e nos seus êxitos, o autor começa por aprofundar o tema global do estatuto das ciências sociais e humanas. Segundo o autor, "o estudo da natureza da filosofia da educação levantará algumas questões relativas às ciências da educação enquanto tais e a algo que, para nós, assumirá especial importância: o lugar actual destas nas ciências humanas e a necessidade de uma eventual reorganização do quadro dos diversos grupos disciplinares que as compõem (...) carreará também valiosos elementos para a exploração e revisão dos horizontes epistemológicos inerentes aos modelos de cientificidade das ciências sociais e humanas" (p. 17). É claro que este posicionamento só é possível e só faz sentido nos parâmetros de uma epistemologia pós-bachelardiana que pretende desmitificar os modelos fisicalistas de cientificidade valorizadores apenas do quantitativo, do comensurável e da verificação experimental.

Este modelo epistemológico dominante nas ciências naturais é importado também pelas ciências humanas, apesar de ter experimentado um grande apogeu ruído. Pois diante de uma abordagem epistemológica séria, que utilize todas as aquisições contemporaneamente disponíveis sobre o processo de formação/construção dos conhecimentos científicos: os pressupostos da objectividade científica e da verificação dos enunciados científicos nos quais assenta este modelo empírico-indutivo de cientificidade não resistem. A verdade do conhecimento científico entendida como objectividade, isto é, como apreensão exacta das essências e das relações entre os objectos é, como sabemos, coisa do passado. A desmitificação do conhecimento como espelho da natureza foi possibilitada de uma forma mais decisiva pelas novas aportações da microfísica, (particularmente no que diz respeito ao princípio de causalidade e ao conceito de objectividade), que depois se estendem à macrofísica.

Compreende-se então que na natureza tudo é complexo e que o cientista mais não faz do que, a partir de um ponto axial arbitrário, de um paradigma pré-estabelecido, tentar captar alguma dessa complexidade. Mesmo nas ciências da natureza o real passa então a ser entendido como o que é efectivamente perceptível pelos processos da investigação e a verdade científica deixa de ser entendida como uma verdade absoluta independente da apreensão gnoseológica. A lei torna-se (progressivamente) hipotética e aproximativa. As teorias científicas deixam de ter uma verdade "absoluta" e "separada". A sua verdade é garantida e auto-limitada pelo sistema, pelo paradigma inerente à sua elaboração. A verdade entendida como objectividade deixa de fazer sentido.

Intimamente associado aos preconceitos da objectividade científica está a questão da verificação dos enunciados científicos. Esta questão foi tratada com particular atenção pelo movimento neopositivista. O positivismo lógico com a sua pretensão de cientificidade admitia como científicos e significativos apenas aqueles enunciados que fossem redutíveis a enunciados susceptíveis de verificabilidade pela experiência; todos aqueles que não fossem verificáveis seriam considerados enunciados sem sentido ou metafísicos. Esta convicção, contudo, não se apresenta isenta de problemas; pois os positivistas identificando "científico" com "significativo" com a sua ânsia de aniquilar a Metafísica aniquilam com ela a Ciência Natural; pois as leis científicas também não podem ser logicamente reduzidas a enunciados elementares da experiência e, como tal, em conformidade com o critério da verificabilidade deveriam ser consideradas desprovidas de sentido e por isso metafísicas. (cf. Karl Popper, *Lógica da Pesquisa Científica*, p. 37) O dogma da verificabilidade e as dificuldades que originou podem ser eliminados se adoptarmos o critério de refutabilidade. Segundo o método da conjectura e refutação já não pretendemos a justificação de teorias mediante observações ou experimentos repetidos mas sim conjecturar uma solução provável de um problema e seguidamente submetê-la a uma severa crítica através de testes rigorosos com o objectivo de apurar a sua validade. A validade da construção teórica manifesta-se na sua resistência às tentativas de falsificação. A verificabilidade dos enunciados científicos, tal como a verdade entendida como objectividade deixa de fazer sentido dentro dos parâmetros da epistemologia recente.

A indefinição do estatuto das ciências humanas é, em grande parte, resultado da aceitação do "postulado da objectividade forte", entendido como algo que indiscutivelmente coincide com a natureza das ciências naturais. Constatamos que o que se passou até aqui foi que, quer quando se impõe o modelo de cientificidade das ciências naturais às ciências humanas, quer quando se recusa esta exigência como requisito necessário para a conquista de um estatuto científico para as ciências humanas, tropeçamos no pressuposto do objectivismo científico.

Muitas das dificuldades epistemológicas das ciências humanas decorrem precisamente da ilusão fundada na crença de que só a ciência física é predicativa e explicativa e da ignorância do papel desempenhado pelo agente em qualquer tipo de compreensão/explicação. Foi com base nesta ilusão que a epistemologia tradicional operou uma série de dicotomias: ciências naturais/ciências humanas; natureza/espírito; explicação/compreensão; e é na base destas dicotomias que radicam as dificulda-

des epistemológicas apontadas às ciências da educação entendidas como um sub-sistema das ciências humanas.

Antes de tecer considerações acerca do estatuto da filosofia da educação, o autor tenta situar as ciências da educação, sendo de opinião de que elas "não podem ser (como comumente são) definidas como prolongamentos ou como aplicações especiais das diferentes ciências sociais e humanas" (p. 71). Os contributos que estas ciências podem dar à educação podem revelar-se infrutíferos se não houver uma orientação que leve essas ciências a investigar questões e mundividências propriamente educativas. Ora essa orientação será dada pela ciência da educação. Esta ciência "que terá como objecto a educação considerada dentro dos seus diferentes níveis - nível institucional, nível dos movimentos pedagógicos e nível dos programas de investigação científica - e como método um 'método integrativo', permitirá o tratamento autónomo (relativamente autónomo, entenda-se) da problemática educacional" (p. 92). Esta ciência terá forçosamente um carácter transdisciplinar devido à complexidade e natureza do seu objecto, ela terá que contemplar uma diversidade de dimensões, não numa perspectiva de pluralidade ou diversidade mas "remetendo-as à partida e dialecticamente para as finalidades próprias do conceito de educação (revisível) que dinamiza a sua indagação e cuja realização ela mesma visa" (p. 92).

O autor defende a identidade própria de uma ciência da educação e reivindica para ela um carácter "transdisciplinar"¹. Nesta perspectiva, não deveremos falar de ciências da educação, poderemos sim falar de ciências auxiliares da ciência de educação. Estas ciências auxiliares são as ciências sociais e humanas pois os estudos por elas empreendidos que interessam à educação; orientados pelo conceito de educação eleito contribuem directamente para a construção e desenvolvimento da ciência da educação. Esta nova postura epistemológica permite implementar a autêntica interdisciplinaridade ciências da educação/ciências auxiliares da ciência da educação/ciências sociais e humanas em geral. A ciência da educação apresenta-se como mais uma ciência humana precisamente porque "o homem está prioritariamente no âmbito das suas preocupações". Ela constitui um grupo mais dentro das ciências humanas, não o resultado de prolongamentos ou aplicações especiais das diferentes ciências humanas.

A transdisciplinaridade característica da ciência da educação não só consagra a unidade multidimensional que preside à construção dos projectos educativos como abre também um espaço para a filosofia da educação dentro dos limites da própria ciência da educação.

Esta nova relação ciência/filosofia, na qual "ninguém tem nem a primeira, nem a última palavra, realizando-se a interpenetrabilidade entre a(s) filosofia(s) e a(s) ciência(s) no próprio interior da investigação e da prática científico-filosófica", (p. 182) decorre da própria natureza dual da investigação educacional. Uma vez que todo o projecto educativo é elaborado em função de um conjunto de valores, ideais e finalidades, à investigação educacional é inerente uma dimensão axiológica (filosofia) que irradia normas que orientam a investigação e a acção educativa e uma dimensão científica (ciência da educação) que planifica e verifica a operacionalidade da orientação dada (conjunto de valores, ideais e finalidades do projecto educativo em questão).

Ciência e Filosofia trabalham em conjunto num projecto comum.

A transdisciplinaridade da ciência da educação é a pedra central e o ponto revolucionário que permite as novas apertações epistemológicas:

- dá à ciência da educação o estatuto de uma ciência humana autónoma respeitando simultaneamente o carácter multifacetado do seu objecto; permitindo abandonar a ideia de que as ciências da educação formam um sub-sistema no interior do sistema das ciências humanas.
- permite a existência de uma nova relação ciência/filosofia, desmitificando quer os preconceitos objectivistas importados das ciências exactas que conduziram ao aniquilamento da filosofia da educação, quer às ambições da filosofia em se afirmar como saber último e fundamentador.

Para Adalberto Dias de Carvalho à filosofia da educação caberá principalmente a tarefa de evitar a ideologização da investigação educacional, isto é, evitar que um sistema de valores, ou um projecto educativo se transforme num sistema de certezas absolutas e imutáveis. Só a inquietude filosófica torna possível o aparecimento de propostas de transformação; só ela permite uma reflexão e crítica constantes acerca dos conceitos de homem, de sociedade e de educação veiculados pelas diferentes correntes pedagógicas; só ela impede a estagnação e o dogmatismo instituindo-se como condição capital para a evolução dos sistemas, das investigações e das práticas educacionais.

NOTAS

- 1 Objectividade forte é uma "objectividade que, não dependendo manifestamente de uma referência essencial à comunidade dos observadores humanos (com sucede com a objectividade fraca que se apoia, sobretudo, na exigência de um acordo intersubjectivo), é tributária do realismo físico, assim, ela deve dar conta de uma realidade que é independente das nossas percepções sensoriais. O conhecimento científico é entendido como um aprofundamento progressivo, encontrando-se a sua verdade na sua objectividade" (p.p. 36-37).
- 2 "Com os trabalhos transdisciplinares, alcança-se já um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objecto. Anuncia-se e realiza-se, no fim de contas, a emergência de uma nova disciplina, de uma nova ciência, sem que isso aniquile os seus diferenciáveis matizes constituintes. Eis o que se passa com a ciência da educação. A ideia de transdisciplinaridade traduz, de um maneira exacta, a heterogeneidade constitutiva desta ciência em que a multiplicidade das suas vertentes se submete, contudo, à unidade complexa do seu objecto. Este não é mais um simples objecto - ou sub-objecto - comum, ele é antes o objecto único de uma única ciência (p. 93, nota 2).

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 Loureira, 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 diskete, 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 focalização aproximada deve ser indicada entre parêntesis no próprio texto. (Por exemplo: "Inserir o Quadro 1 aproximadamente aqui"). As figuras e os quadros têm 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: Abramá, P., Leventhall, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

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

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

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

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

Provas. Os autores receberão as provas (incluindo Quadros e Figuras) para 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.