

## ÍNDICE

O novo sistema de avaliação dos alunos do ensino básico: do contexto europeu ao contexto da experimentação dos programas e das mudanças curriculares <i>José Augusto Pacheco</i>	1
The truncated and the intact concept of learning An attempt to clarify problems concerning the concept of learning <i>Ivar A. Bjørgen</i>	23
O ensino pré-escolar no Alto-Minho, realidades e projecção para o quadriénio 1992-96 <i>Henrique Rodrigues</i>	55
Envolvimento parental e intervenção precoce <i>Cândida Fernandes Gonçalves e Luís Miranda Correia</i>	71
Influência da socialização primária e secundária na relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento na escola <i>Fernanda Fontinhas, Ana Maria Morais, Isabel P. Neves e Dulce Peneda</i>	81
Economia e educação - elementos para uma política económica da educação <i>Luís Cesariny Calafate</i>	105
Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras <i>Ana Amélia Amorim Soares de Carvalho</i>	117
Recensões	125

## 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 do País, através de análises críticas periódicas de cada um dos seus principais sectores, que abranchem, 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-ADIUNTO

Manuel Joaquim Coíça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

### REDACÇÃO

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

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Mária Inês da Rêdeira, *Universidade do Minho*  
Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*

Mário Jorge Freitas, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Carlos Casula, *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*  
Bürtolo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*  
Carole Ames, *University of Illinois, E.U.A.*  
David Elkimi, *Tufts University, E.U.A.*  
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*  
Edgar Stones, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Elias Branco, *Universidade do Minho, Portugal*  
Erich Pectovitz, *Free University Berlin, Alemanha*  
Emílio Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*  
Flávia Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Florence Pierson, *University of B. Columbia, Canada*  
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*  
Gaston Mintarel, *Université de Caen, França*  
George Forman, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Gilbert de Landshere, *Université de Liège, Bélgica*  
Harinaran Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*  
Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*  
Hermine Sinclair de Zwart, *Université de Genève, Suíça*  
Inês Sta-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*  
Isabel Alarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*  
Jack Lochhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*  
Jeanette Gallagher, *Temple University, E.U.A.*  
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*  
Joaquim Buitrago Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Kairiya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, URSS*  
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*  
Luís Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Luis Villar Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Manuel Afife da Veiga, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Coíça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Patricio, *Universidade de Évora, Portugal*  
Manuel Vírgas Azevedo, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Marcel Postic, *Université de Nantes, França*  
Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*  
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*  
Octavi Pallat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*  
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Óscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*  
Óscar Seruñini, *Universidade de Assunção, Paraguai*  
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*  
Renzo Tilius, *University of Rome, Itália*  
Ronald Humberton, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Serban Ionescu, *Université de Québec, Canada*  
Sofian Hughson, *University of Sturtevant, Suécia*  
Tatiana Slama 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: Tipográfica, Sociedade Gráfica, Lda., Lugar do Bairro - Ferreiros, 4700 Braga.

Tiragem: 2.000 exemplares.

Livros e publicações: Para mais 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. Condeiro Pereira, Maria de Lurdes Anjo

Este Volume teve o apoio da JNUCT, que participou nos custos da edição.

© 1993, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

ISSN nº 0871-9187

Depósito Legal nº 45.474/91

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1993, 6 (2), 1-22  
© 1993. I.E. - Universidade do Minho.



## O NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO BÁSICO: DO CONTEXTO EUROPEU AO CONTEXTO DA EXPERIMENTAÇÃO DOS PROGRAMAS E DAS MUDANÇAS CURRICULARES

José Augusto Pacheco  
*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

Neste artigo, centrado no novo regime de avaliação dos alunos do ensino básico, situamos a avaliação no actual contexto europeu e percorremos, de forma sucinta e crítica, o novo sistema de avaliação, referindo, por último, a avaliação no quadro da experimentação dos novos programas e das mudanças curriculares que uma avaliação formativa implica.

### 1. A avaliação no actual contexto europeu

O novo regime de avaliação enquadra-se nas recentes alterações do sistema educativo de muitos dos países europeus, com saliência para Espanha, França, Inglaterra e Holanda (Fernandes, 1992).

Com o objectivo de elevar o nível dos conhecimentos e competências dos alunos a adquirir na escola, e muito sob a pressão do desenvolvimento económico e social,

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: José Augusto Pacheco, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA, PORTUGAL.

pretende-se, acima de tudo, permitir ao aluno uma formação geral, pautada pela qualidade e sucesso educativo.

### 1.1. Estrutura de ensino

As mudanças operadas em termos de estrutura do ensino resumem-se:

- ao alargamento da escolaridade obrigatória - num mínimo de 10 anos (Espanha e França) e num máximo de 12 (Holanda) ou 11 (Inglaterra);
- uma estrutura unificada do ensino básico - *Comprehensive schools* em Inglaterra, os *Collèges* em França e a *EGB* (Educação Geral Básica) em Espanha - com a tendência marcante para a uniformização do ensino<sup>1</sup>, através de um modelo de desenvolvimento do currículo mais centrado no ministério que nos professores, com uma sequência linear no que respeita à tomada de decisões curriculares.

### 1.2. Modalidades de avaliação

Subjacente aos vários tipos ou modalidades de avaliação está o princípio de que ao alargamento da escolaridade obrigatória devem corresponder novos parâmetros de exigência académica, removendo-se, assim, muitos dos obstáculos à progressão do aluno.

Sem que se deixe de atribuir peso significativo à avaliação sumativa, no entanto, passa a valorizar-se a avaliação formativa enquanto elemento norteador do processo didáctico e enquanto elemento da avaliação global que é a avaliação contínua.

À avaliação sumativa atribui-se um peso significativo no final de cada ciclo, podendo existir uma avaliação sumativa externa (normativa) no final da escolaridade obrigatória). No caso inglês, por exemplo, há uma prova externa (testes standardizados) no final de cada ciclo, em que a última é de certificação.

Existência também de uma avaliação especial, realizada por psicólogos e técnicos de educação, para estudar os casos que têm a ver com as características individuais do aluno.

### 1.3. Intervenientes

Nos vários sistemas de avaliação, destaca-se o papel do professor, não tanto individualmente mas integrado em equipas pluridisciplinares, e a participação dos encarregados de educação a quem se confere um poder negocial significativo, sobretudo no papel de orientação e de não progressão do aluno. Além destes, destaque para os serviços do ministério e para os psicólogos e técnicos de educação.

### 1.4. Progressão

Na escolaridade obrigatória, a avaliação do aluno corresponde à sua progressão nos anos intermédios e não propriamente à repetição. Se o aluno não revela os mínimos de aprendizagem previstos então fala-se de retenção, proporcionando-se-lhe tempos lectivos complementares, organizados ou não em grupos de nível, mediante a aplicação de uma pedagogia diferenciada.

Neste sentido, e olhando para o que se passa em muitos países, em Espanha a progressão do aluno não é automática mas também não se colocam entraves de maior; em Inglaterra não há repetição nem mesmo retenção; em França não há progressão automática mas a retenção, decidida pelo conselho de turma, deve ser objecto de negociação com os encarregados de educação o que acontece também na Holanda.

Em todos estes países, e no ensino dito primário, não se verifica repetição ou retenção, sendo a progressão automática.

### 1.5. Certificação

A certificação é conferida mediante os resultados de aprendizagem. Genericamente, depende da realização de uma prova sumativa externa - prova normativa (se referida a resultados standardizados) ou criterial (se referida a objectivos curriculares mínimos) - com a função de sancionar a obtenção de um diploma, que permite o prosseguimento de estudos, ou de um certificado de frequência.

## 2. O novo sistema de avaliação português do ensino básico<sup>2</sup>

### 2.1. Noção de avaliação

No Despacho normativo nº 98-A/92/ME/9, de 19 de Junho, a "avaliação dos alunos nos ensinos básico é um elemento essencial para uma prática educativa integrada, permitindo a recolha de informações e a tomada de decisões adequadas às necessidades e capacidades do aluno" (ponto 7), assumindo um "carácter sistemático e contínuo" (ponto 8).

Apresenta-se, assim, a avaliação como um processo de obter informação, de formulação de juízos e de tomada de decisões ao que Tenbrink (1981) chama de modelo trifásico com estes três componentes:

- Preparação - dispor-se para avaliar;
- Recolha de dados - obter a informação;
- Avaliação: formulação de juízos e tomada de decisões.

Por conseguinte, avaliar (atribuir uma nota, apreciar um trabalho, observar

actividades dos alunos, etc.) é a expressão de um juízo, pelo professor, o que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais e informais. O acto de avaliar corresponde a um comportamento perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação. O professor obtém informação com base na memória que conserva das características dos alunos, nas exigências imediatas da aula, no seu estilo peculiar de ensinar, bem como na base dos diversos factores, caso do esforço do aluno, dificuldades encontradas no desempenho das actividades e comportamento na turma, etc..

Quando se compara avaliação didáctica com medição e classificação todos estes termos se incluem num domínio valorativo, constituindo partes de um todo em que o propósito é a tomada de decisões relativas aos alunos. Não nos vamos esquecer que quando avaliamos devemos ter presente não só os princípios da avaliação quantitativa e qualitativa, mas também os princípios de uma avaliação sistémica (avaliação do aluno, do professor, do programa e da escola), além dos princípios estruturantes expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo: o aluno como um sujeito que está em formação e a pedagogia para o sucesso.

## 2.2. Modalidades de avaliação

### 2.2.1. Avaliação formativa

No Despacho que define o novo regime de avaliação do ensino básico confere-se uma grande relevância à *avaliação formativa*, constituindo a "principal modalidade de avaliação do ensino básico [...] e destina-se a informar o aluno, o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como o estado de cumprimento dos objectivos do currículo, a fim de a) estabelecer metas intermédias que favoreçam a confiança própria na consecução do sucesso educativo; e b) adoptar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detectadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem" (ponto 18).

Com efeito, atribui-se-lhe uma função de regulação o que é consentâneo com o que Scriven, seu autor, primeiramente determinou para a distinguir da avaliação sumativa ou quantitativa. Ora, como nos diz Abreche (1991), a "avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é a interrogação de um processo; um regresso; um retorno, uma reflexão sobre o movimento da própria actividade; a sua utilidade é antes de mais, permitindo ao aluno considerar uma trajectória, e não um estado (de conhecimentos), dar um sentido à sua aprendizagem ao mesmo tempo que pode torná-lo atento a eventuais lacunas ou insuficiências no seu percurso e como tal levá-lo a procurar - ou num caso de menor autonomia: a perguntar - os meios de resolver a dificuldade" (pp. 14-15).

Sendo parte integrante do processo avaliativo, a avaliação formativa determina, em termos qualitativos, o progresso da aprendizagem do aluno e fornece *feedback* para a sua regulação, permitindo identificar as correcções a realizar. Neste linha, é descrita por Bloom nestes termos:

- um método para adquirir e processar a evidência necessária para melhorar a aprendizagem do aluno e do ensino;
- algo que abarca uma grande variedade de evidências que ultrapassam o habitual exame final ou testes regulares;
- uma ajuda para clarificar as metas e objectivos mais importantes da educação e um processo que permite determinar o grau em que os alunos evoluíram;
- um sistema de controlo da qualidade em que se pode determinar em cada etapa do processo de ensino/aprendizagem se esse processo é eficaz ou não, que mudanças se devem efectuar para assegurar a sua eficácia;
- um instrumento da prática educativa que permite estabelecer se certos procedimentos alternativos são igualmente eficazes ou não para alcançar um conjunto de metas educacionais.

Pelo menos neste despacho há um recuo em relação ao anterior, pois nele se determinava que a *avaliação formativa* "pode, em momentos determinados, exprimir-se num índice quantitativo, designadamente no termo de cada período e final de ano lectivo" (ocorrendo ao longo de toda a escolaridade, no 2º e 3º ciclos do ensino básico e no ensino secundário a avaliação formativa assume um carácter descritivo e quantitativo e expressa-se numa *escala de 0 a 20*) atribuindo-se à avaliação formativa uma *função de classificação* o que representava um desvio teórico um tanto insólito e incompreensível.

A avaliação formativa jamais poderá ter uma função de classificação ou de medição de um produto, devendo, em contrapartida, ter uma função de regulação, de controlo da progressão do aluno, criando alternativas.

Neste novo despacho, a avaliação formativa retoma a sua caracterização teórica, visto que se diz que é da responsabilidade conjunta do professor em diálogo com os alunos e os outros professores, é coordenada pelo director de turma, assegurando o seu carácter globalizante e integrante e "traduz-se de forma descritiva e qualitativa, podendo utilizar perfis de aproveitamento ou registos estruturados de avaliação" (ponto 24) e atribui-se "no final de cada um dos períodos lectivos" (ponto 21)<sup>3</sup>.

### 2.2.2. Avaliação sumativa

À *avaliação sumativa*, "da responsabilidade de todos os professores e técnicos de educação que integram o conselho de turma, assumindo o director de turma especial responsabilidade pela coordenação dos trabalhos e pela garantia da natureza globalizante e integrante da avaliação" (ponto 20) atribui-se uma *função de classificação, orientação, selecção e certificação*.

Competindo "ao conselho pedagógico ou conselho escolar (1º ciclo) a definição dos critérios gerais de avaliação sumativa, aos quais o o conselho de turma, ou o professor, se têm de referenciar" (ponto 20), ocorre, ordinariamente, no final de cada um dos períodos lectivos e no final de cada ciclo" (ponto 28) e exprime-se de forma descritiva no 1º ciclo do ensino básico e de forma quantitativa (de 1 a 5) no 2º e 3º ciclos.

A avaliação sumativa<sup>4</sup> determina o grau de consecução do aluno no final de um processo (trimestre, semestre, ano), correspondendo à atribuição de classificações. Deste modo, este tipo de avaliação significa a atribuição de notas através de testes periódicos, calendarizados e orientados mais para a avaliação dos produtos (conhecimentos adquiridos) do que para a avaliação dos processos (formas e contextos de aquisição do conhecimento).

Ao estipular-se que esta modalidade de avaliação (que se passa a exprimir por juízos de *aprovado e não aprovado* no final de cada ciclo) ocorre no final de cada período lectivo e no final de cada ciclo, atribui-se-lhe, respectivamente, a função de classificação e de certificação, embora se retire importância classificatória aos anos e conferindo importância de certificação no final de cada ciclo.

No entanto, não se compreende como se chama à avaliação do final do 1º ciclo uma avaliação sumativa descritiva quando a avaliação sumativa é por teoria e prática uma avaliação quantitativa.

### 2.2.3. Avaliação aferida

Por esta modalidade de avaliação se pretenderá "medir o grau de cumprimento dos *objectivos curriculares* mínimos, definidos, a nível nacional por cada ciclo do ensino básico, visando o controlo da qualidade do sistema educativo, a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e, ainda, a confiança social no sistema escolar" (ponto 41). Constitui, por isso, o significado de uma validação externa, sem efeitos na progressão do aluno, e é da competência tanto do Ministério da Educação como do Conselho pedagógico da escola, assumindo neste último um carácter facultativo já que se estipula que "se poderão realizar provas aferidas no início do 2º e 3º ciclos do ensino básico, sempre que tal seja considerado conveniente pelo conselho pedagógico", sendo "elaboradas, coordenadas e avaliadas sob a responsabilidade" desse mesmo órgão (pontos 44 e 45).

Retira-se, deste modo, pelo menos no ensino básico a função de certificação, assumindo uma *função de orientação* interna (escola) ou externa (ministério), que já não acontecerá para o ensino secundário, pois pensa-se atribuir à prova aferida do secundário 10% da nota global.

Embora receba o nome legislativo de avaliação aferida trata-se, com efeito, de uma avaliação normativa (referida a um norma) e de uma avaliação criterial (referência a um critério que são os *objectivos curriculares*) e verifica-se quando se descreve a execução do aluno num campo específico de tarefas essenciais do ensino, avaliando-se em função de *objectivos* previamente formulados. O conceito de critério, proposto por Glaser, implica a noção de um continuum de aquisição do conhecimento que vai desde o não saber nada até à realização perfeita.

### 2.2.4. Avaliação especializada

Por último, a modalidade de *avaliação especializada*, que "consiste na avaliação multidisciplinar e interdisciplinar efectuada por professores e outros técnicos de educação, nos casos em que uma programação individualizada pode contribuir para o sucesso educativo dos alunos" (ponto 46) é aparentemente muito vaga e só poderá ser requerida pelo conselho escolar, no 1º ciclo, mediante proposta do professor, e pelo conselho de turma, no 2º e 3º ciclos, mediante proposta do director de turma.

Trata-se de uma avaliação *personalizada* que permite observar as dificuldades de aprendizagem dos alunos não em função de normas estandarizadas mas sim em função da progressão real e condicionantes individuais.

De salientar que não se faz qualquer referência à *avaliação diagnóstica*, correspondente ao momento da avaliação inicial (que se pode situar tanto no início do ano lectivo como no início de etapas mais concretas como as unidades lectivas, trimestres, etc.), ou ao momento da avaliação pontual.

### 2.3. Intervenientes

O professor assume-se como o principal protagonista deste novo regime de avaliação, mais numa partilha de responsabilidades quer com os professores do conselho de turma ou conselho escolar, quer com os alunos e os encarregados de educação, cujas condições serão estabelecidas no regulamento interno da escola ou área escolar (ponto 10).

Existem mais responsabilidades para o professor e grupos disciplinares, dado que agora compete ao conselho pedagógico, "sob proposta dos grupos disciplinares ou departamentos curriculares, definir os *objectivos mínimos* de cada disciplina, área disciplinar e área escolar, tendo em conta as especificidades da comunidade educativa" (ponto 5).

Por outro lado, compete ao professor, no 1º ciclo, e ao director de turma, no 2º e 3º ciclos, a responsabilidade da elaboração do processo individual<sup>5</sup> que regista o percurso escolar do aluno e onde devem ser registado todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral (ponto 15).

Intervêm ainda as direcções regionais de educação e os técnicos de educação, as primeiras responsáveis certamente pela avaliação normativa e criterial e pela definição de normativos; os segundos, pela avaliação personalizada.

### 2.4. Progressão

Apresenta-se como dado novo a *retenção* - que vem substituir na gíria educativa o termo *repetição*, *chumbo* - derivada da avaliação sumativa e ocorrendo, "ordinariamente, no final de cada ciclo, assumindo carácter eminentemente pedagógico" (ponto 51).

Propõe-se que, na escolaridade básica, a progressão se faça por ciclo, falando-se

somente numa eventual retenção que "consiste na manutenção do aluno a que se reporta a avaliação, podendo traduzir-se na repetição de todo o plano de estudos desse ano ou no cumprimento de um plano de apoio específico que integre as disciplinas ou áreas disciplinares em que o aluno não demonstrou satisfazer os objectivos mínimos" (ponto 52).

Contudo, e embora a retenção deva ocorrer ordinariamente no final de cada ciclo (ponto 51) e deve assumir um carácter excepcional (ponto 54), no próprio despacho se admite que a progressão nos anos intermédios de cada ciclo, exceptuando o 1º porque aí há uma avaliação descritiva, não é automática pois "considera-se que o aluno é passível de retenção quando a avaliação sumativa revelar um grande atraso em relação aos objectivos e capacidades definidas, a nível central e local, para esse ano ou ciclo" (ponto 53).

Relacionando este normativo com um outro anterior, em que os critérios gerais da avaliação sumativa são determinados por cada escola, o ministério deixa de responsabilizar-se pelo insucesso educativo, atribuindo-o, implícita e funcionalmente, aos professores e escolas, deixando de existir a questão do número de negativas, determinada a nível nacional, para progredir de ano.

Ora, se um aluno revelar dificuldades de aprendizagem num determinado ano em relação aos objectivos curriculares, o conselho escolar ou o conselho de turma "podem decidir, em reunião ordinária realizada no 2º período, proceder a uma avaliação sumativa extraordinária do aluno", a qual desencadeará a "adopção de um plano de recuperação do aluno, através do estabelecimento ou do reforço de medidas de apoio educativo" (ponto 38), recuperação essa que será avaliada no 3º período (ponto 39).

Tais medidas equivalentes a actividades de remediação, realizadas quer numa perspectiva disciplinar, quer interdisciplinar e transdisciplinar (ponto 62), podem assumir uma ou várias das seguintes formas:

- a) programa específico elaborado pelo professor da turma (1º ciclo), da área disciplinar (2º ciclo) e de disciplina (3º ciclo);
- b) programa interdisciplinar ou transdisciplinar, no 2º e 3º ciclos, elaborado pelo coordenador dos directores de turma ou, no novo modelo de gestão, pelo coordenador de ano dos directores de turma;
- c) programas alternativos, podendo incluir a constituição de grupos de nível - turmas homogéneas em função do grau das dificuldades dos alunos - propostos pelo conselho pedagógico, conselho de escola ou área escolar.

De referir que a figura central de todo este processo é o director de turma porque se determina que os professores responsáveis pelas medidas deverão apresentar ao director de turma, no final de cada trimestre, um relatório descritivo do aproveitamento de cada aluno, bem como parecer sobre a conveniência da manutenção, ou suspensão, das medidas aplicadas" (ponto 66).

Por sua vez, este relatório, estipula seguinte aspecto: "deve ser apresentado ao coordenador de ano dos directores de turma, que o apresentará, acompanhado de

parecer, ao conselho pedagógico, para efeitos de decisão".

## 2.5. Certificação

Prevêem-se duas formas de certificação (pontos 68 a 72): uma, o diploma do ensino básico, que permite o prosseguimento de estudos; outra, o certificado de cumprimento da escolaridade obrigatória.

Se o aluno não obtiver índices mínimos de aproveitamento escolar mas se tiver os de assiduidade até ao qualquer momento, depois de sair, na qualidade de aluno autoproposto, se poderá candidatar à obtenção do diploma através da prestação de provas de exame, beneficiando do apoio específico da escola.

## 3. A avaliação no contexto da experimentação dos novos programas e no quadro da reforma curricular

Sabemos que a avaliação é um processo específico que está num processo educativo e curricular, funcionando como um dos seus subsistemas.

Enquanto processo integra-se e depende de muitos vectores fundamentais, dos quais destacamos três: os programas, a metodologia e a formação de professores.

### 3.1. Programas

A reorganização dos planos curriculares é, sem dúvida, uma das componentes mais importantes na reforma educativa, assumindo-se como a pedra angular de todo o sistema educativo.

E olhando para o percurso da actual reforma curricular, constatamos que não conduziu (ou conduz) a mudanças significativas nas práticas curriculares dos professores, mas sim a alterações no domínio da organização curricular, caso dos planos curriculares e programas, etc.

Não creio que doravante os professores vejam nos programas, que agora se generalizam, novas metodologias de ensino e de aprendizagem, pois não é por decreto, e isso reconheceu em tempos António Sérgio, que se mudam as práticas de ensino.

Apesar do discurso político, os professores, na sua generalidade, não se sentem activamente empenhados nesta reforma, não que não o desejassem, mas por falta de incentivos e pela ausência de informação e de formação<sup>1</sup>.

As práticas que caracterizam o trabalho do professor são hoje em dia idênticas às do período que antecedeu esta reforma. Alterou-se o quadro normativo, seguiram-se novas formas de organização curricular mas ao nível de realização curricular não se impuseram mudanças pelo que a este nível existe reforma sem inovação<sup>1</sup>.



Mesmo muitos dos aspectos reformados podem tornar-se inconsequentes. Muitos dos experimentadores, quer no 5º (pelo menos em 5 disciplinas), consideraram os programas não executáveis e muito extensos, factor endémico que remonta às sucessivas reformas, sendo mais favoráveis os experimentadores do 1º ciclo do ensino básico, apontando alguns experimentadores do 3º ciclo factores que explicam as dificuldades surgidas na gestão do tempo: condições de trabalho, formação de professores, características dos alunos e as próprias sugestões metodológicas, estando alguns programas pouco adequados à formação do professor.

#### 4.2. Metodologias

Embora, no aspecto formal dos programas, os experimentadores considerassem válidas e executáveis as orientações metodológicas, no campo da implementação, apontaram para uma série de factores condicionantes: falta de formação, falta de recursos, características específicas dos alunos, elevado número de alunos por turma, falta de recursos didácticos.

É sintomático que os experimentadores do 2º e 3º ciclos afirmassem que não dispuseram dos materiais indispensáveis para a realização dos novos programas, não dispondo as escolas dos necessários recursos.

Ora, esta é uma conclusão que justifica muitas das preocupações actuais: se os experimentadores não dispuseram os experimentadores desses recursos será que os actuais professores dispo-los-ão?

Pelo contrário, os professores inquiridos no âmbito da experimentação manifestaram opinião favorável quanto ao processo de ensino/aprendizagem centrado no aluno e aos consequentes métodos e técnicas como trabalho de grupo, trabalho de pesquisa e trabalho de projecto.

Em termos de metodologia de avaliação, os experimentadores do 1º ciclo ainda que considerassem positiva a avaliação dos alunos nos domínios das atitudes, valores, capacidades, aptidões e conhecimentos não deixaram de referir que os aspectos de avaliação não se encontravam satisfatoriamente formulados, necessitando de instrumentos de avaliação.

Idênticos resultados para os experimentadores do 2º ciclo que especificam, entretanto, alguns desses instrumentos: grelhas de observação, listas de comportamentos ou atitudes, propostas de trabalho de grupo, exemplos de relatórios descritivos, etc.

Os experimentadores do 3º ciclo consideraram que as propostas de avaliação dos novos programas não estavam claramente formuladas, embora reconhecessem que essas técnicas se adequavam aos novos programas. Também chamaram à atenção para que se diversifiquem as técnicas de avaliação, realizando-se não só os testes e trabalhos escritos, tendência generalizada para dar mais importância ao cognitivo, mas também os trabalhos de grupo e as grelhas de observação, valorizando-se igualmente o domínio das atitudes e capacidades.

Em síntese, os experimentadores concluíram que a avaliação é uma das áreas

críticas da reforma, necessitando de formação que contemple tanto uma orientação da prática lectiva como uma recolha de informação através de novos instrumentos de avaliação.

Foram os experimentadores do 2º e 3º ciclos que recomendaram como área de formação prioritária a avaliação da aprendizagem dos alunos.

#### 3.3. Formação de professores

A maioria dos experimentadores, nos três ciclos, apontaram como insuficiente a formação proporcionada, não lhes permitiu ultrapassar as dificuldades sentidas. Seguramente que a formação de professores se tornou no aspecto mais crítico, da reforma. Mais negativo ainda se consideramos que alguns experimentadores não possuíam habilitação académica compatível com a disciplina leccionada e que muitas das escolas piloto enfrentaram problemas de colocação de docentes.

### 4. O Decálogo curricular da avaliação formativa

Ao eleger-se, por opção política, a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória (ensino básico) muitas dos pressupostos, orientações, concepções, processos e práticas curriculares devem questionar-se. É o que fazemos, de seguida, neste decálogo de orientação<sup>8</sup>:

#### 4.1. Planos curriculares e programas

Numa perspectiva de avaliação formativa, os planos curriculares devem ser estruturados em áreas pluridisciplinares e permitir aos professores adaptações curriculares em função do contexto de ensino.

Não pode permanecer um curriculum que seja o somatório das disciplinas que os diversos professores da turma leccionam, aparecendo antes como um conjunto integrado de modo que o professor, através do princípio da interdisciplinaridade, actue colaborativamente com os demais professores da turma.

Além do mais, na construção de um plano curricular, sobretudo no que se refere ao tempo lectivo das áreas e/ou disciplinas, procurar-se-á adequar a jornada de trabalho do aluno na escola com o tempo real de estudo e de trabalho de que necessita<sup>9</sup>.

Não será possível curricularmente propor uma avaliação formativa quando se mantém uma estrutura curricular em que o tempo de permanência do aluno na escola se agrava e que o peso das disciplinas ou áreas curriculares se acentua.

Uma outra questão que será necessária é a da salvaguarda do princípio da

diferenciação e provisão curricular, ou seja, os planos de estudos respeitarão não só as características dos alunos e os contextos escolares, bem como as componentes regionais.

Contudo, deve problematizar-se esta ideia: para uma escolaridade obrigatória deve existir um currículo mínimo a nível nacional?

Quanto aos programas, a avaliação formativa conduz logicamente a duas alterações: abandonar a ideia do cumprimento do programa para toda a turma e elaborar o programa em termos de objectivos de maestria.

Para a primeira, sabemos que "trabalhar no sentido da avaliação formativa significa não continuar a tolerar tantas desigualdades, significa munir-se dos meios para remediar as dificuldades dos alunos mais lentos, mais fracos" (Perrenoud, 1992:166).

Deste modo, não interessará manter a ideia, nem sempre obsessiva, de ensinar o programa para uma percentagem média dos alunos sabendo o professor que há, com certeza, uma percentagem deles que não o acompanham e que vão ficando atrasados.

A avaliação formativa acciona mecanismos de ajuda, de compensação para que nenhum aluno seja posicionado no limbo dos retardatários, reconhecendo-se que cada aluno tem um ritmo de progressão e que é em função dele que incidirá a avaliação.

Na segunda alteração, os programas são elaborados com a preocupação de indicar conteúdos mínimos de aprendizagem, expressos nos objectivos curriculares, pelo que serão simplificados, adequados aos alunos e executáveis no tempo lectivo previsto.

#### 4.2. Programação/planificação

Introduzir a avaliação formativa como modalidade principal de avaliação do ensino básico obrigará os professores a fazer as necessárias adaptações curriculares, isto é, a formular o projecto curricular de cada escola - que "consiste na contextualização do plano curricular a uma região (falando-se, neste caso, de regionalização curricular) e dos conteúdos programáticos à escola e aos alunos" (Pacheco, 1991:74) - através da tarefa da programação.

Contextualizar, territorializar o programa significa buscar um acordo generalizado entre os docentes de um mesmo nível de ensino e de uma turma para a interpretação e apropriação do programa, apresentado pelo Ministério como um documento de trabalho e não como uma listagem de conteúdos a ensinar de forma uniforme. Significa ainda a tomada de decisões sobre a formulação dos objectivos curriculares mínimos e do seu grau de cumprimento.

Depois deste trabalho colectivo dos professores, surge uma outra tarefa: a da planificação didáctica que é o modo individual como o professor operacionaliza os elementos nucleares do currículo (objectivos, conteúdos, metodologia, materiais e recursos, avaliação) e faz a gestão do tempo lectivo perante a turma e os alunos. É isto sempre em função dos alunos (dos seus problemas e dificuldades) e dos factores situacionais e de contexto, dado que uma aula é um acontecimento didáctico multifacetado e complexo.

É óbvio que estas duas tarefas se realizarão na base dos objectivos curriculares mínimos do ensino básico e de cada um dos seus ciclos, formulados pelo Ministério, e dos objectivos mínimos de cada disciplina e/ou área disciplinar, formulados pelos professores.

#### 4.3. Conteúdos

Numa avaliação sumativa o aluno mantém uma relação com o saber, buscando em si a nota e tudo o que ela socialmente representa. Pelo contrário, numa avaliação formativa busca-se uma relação funcional com o saber, interessando quer a utilização do que se aprende, quer a perdurabilidade e a adaptação a novas situações, sem a preocupação de ensinar por atacado como se o ensino fosse verbalista, abstracto, descritivo e mnemónico ou mesmo embrutecedor<sup>11</sup>.

Na determinação dos conteúdos de um currículo, e na perspectiva de uma avaliação formativa, o aluno, com os seus interesses e motivações, assume um lugar de relevo, não fazendo sentido a escola como local de transmissão de conhecimento, mas sim como local de construção.

#### 4.4. Objectivos

A avaliação formativa é uma avaliação diferenciada tanto nos ritmos de aprendizagem de cada aluno como nos seus diferentes domínios, fazendo com que os objectivos não sejam unicamente comportamentais, mas também expressivos ou baseados na experiência ou ainda no processo. Assim, a atenção avaliativa do professor direccionar-se-á para os diferentes domínios da aprendizagem dos alunos (cognitivo, afectivo e motor), sendo de reconhecer que as finalidades do ensino básico se orientam preferencialmente para a socialização e integração do aluno e para os valores e atitudes<sup>12</sup>.

Contrariamente a uma avaliação sumativa, em que se avaliam as competências (cognitivas) do aluno de forma isolada e muito mais das classes de aquisição e compreensão do conhecimento, numa avaliação formativa valorizam-se as competências das classes de aprendizagem que envolvem a utilização do conhecimento em novas situações.

#### 4.5. Metodologia

Para Perrenoud (1992), "a noção de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de maestria ou de outra forma de pedagogia diferenciada relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. Dava-se maior ênfase aos remédios, por outras palavras, a uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada nos objectivos mais explícitos, das recolhas de informação mais qualitativas e regulares, e das intervenções mais diversificadas" (p. 161).

Por conseguinte, opta-se por uma estratégia didáctica centrada na resolução de



problemas e por uma metodologia activa, ambas subordinadas ao princípio construtivista da aprendizagem: o aluno como actor didáctico que constrói a sua aprendizagem com a ajuda e orientação do professor. Neste sentido, fala-se de um ensino individualizado, indutivo e de um ensino em função do percurso de aprendizagem do aluno e não do grupo médio da turma, sempre baseado no desempenho de actividades didácticas que tem como protagonista o aluno e não o professor.

#### 4.6. Materiais e recursos

Sem materiais curriculares produzidos e organizados pelos professores e alunos não há uma verdadeira avaliação formativa. O manual como fonte de conhecimento e como fonte de selecção de actividades é uma das prerrogativas da avaliação sumativa que torna os actores didácticos em consumidores de um currículo decidido e apresentado pelo Ministério e pelas Editoras.

A oportunidade de romper com esta linearidade tecnológica de desenvolvimento do currículo será uma das hipóteses da avaliação formativa que requer uma intervenção e responsabilização de alunos e professores na preparação do material necessário, que proporciona e possibilita situações de aprendizagem.

Para tal, são precisos recursos, é necessário dotar a escola de meios que façam de cada professor um agente curricular que trabalha na preparação dos materiais de que necessita e que não se limita a utilizar o manual como material exclusivo pelo qual dá as aulas e pelo qual os alunos fazem o seu estudo.

#### 4.7. Avaliação

A avaliação formativa não é, por assim dizer, um tipo de avaliação exclusivo que seja aplicado através de uma técnica concreta; é antes uma prática, que integra o princípio da avaliação contínua, que se aplica e coexiste com outras práticas avaliativas do aluno. Por isso, a avaliação formativa expressa-se em termos qualitativos e deve preceder a avaliação sumativa. A recolha de dados faz-se através das técnicas de testagem e, sobretudo, das técnicas de não testagem, com um lugar muito proeminente para a observação e participação, não se afastando a hipótese da selecção ou hierarquização. Embora, comumente se lhe determine uma função predominante de orientação, no entanto, e sem que para tal signifique um abandono do aluno logo que este manifesta dificuldades de progressão, também se lhe poderá atribuir uma função de selecção.

Como diz Perrenoud (1992), "a avaliação formativa dá prioridade ao domínio dos conhecimentos e das capacidades, considerando que a selecção é, quando muito, um mal necessário, nunca um fim em si ou uma vantagem" pelo que "deveria estar completamente do lado do aluno e, conseqüentemente, dar-lhe recursos para fazer face à selecção, do mesmo modo que o advogado de defesa está do lado do réu num processo ou que um médico está do lado do paciente na luta contra a doença" (pp. 167-168).

Esta ideia de ajuda e não de abandono é a que preside à noção de retenção,

relegando-se para um plano inferior o aluno, é certo, mas sem que se lhe impeça a progressão ou mesmo a obtenção do certificado de frequência da escolaridade obrigatória, não podendo eliminar-se de forma imediata sem que primeiro se lhe ofereçam oportunidades de recuperação, geralmente traduzidas pelos apoios e complementos educativos.

#### 4.8. Intervenientes: professor, alunos e pais

Por uma lógica da avaliação sumativa, o professor age de forma isolada, assumindo a nota com um grau de autonomia muito grande como se se um feudo se tratasse, cujo senhorio ele representa perante os alunos, seus servos, e pais que para ele confirmam o desempenho ou então que não o contestam.

De facto, uma avaliação formativa rompe directamente com esta imagem feudal de apropriação da nota e sobretudo da infalibilidade da sua discussão, ainda que a colegialidade seja uma das características dominantes no novo regime de avaliação<sup>12</sup>.

Avaliar formativamente pressupõe que o professor partilhe as tarefas com os outros professores e que avalie de uma forma negociada com os alunos e com os encarregados de educação, confiando e possibilitando a estes últimos, na base das informações recebidas, a tomada de decisões sobre o destino escolar dos seus educandos.

A responsabilidade do professor na atribuição de uma nota é uma responsabilidade compartilhada com os alunos e pais, assim pelo se pretende com o novo regime de avaliação.

Em relação aos alunos, a avaliação formativa implica o abandono de uma relação pedagógica alicerçada na sobrevivência académica, com o recurso a mil e um artefactos para que o professor não duvide que eles sabem e que acompanham o que exige, para dar lugar a uma relação de cooperação em que os alunos reconhecerão as suas dificuldades. Como bem diz Perrenoud, "toda a avaliação formativa parte de uma aposta muito optimista, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa" (p. 163).

Também mudanças se exigem no relacionamento com os pais. E continuando com o mesmo autor, se "a avaliação é o laço mais constante entre a escola e a família" [...] "mudar o sistema de avaliação conduz inevitavelmente a privar uma boa parte dos pais dos seus pontos de referência habituais, criando ao mesmo tempo angústias e incertezas" (p. 159).

O sistema da avaliação que tem por base a avaliação sumativa corresponde, efectivamente, ao mundo escolar dos pais, pois foi essa a modalidade principal de avaliação, muito mais vinculada no aspecto da exigência, que tiveram enquanto alunos e que agora facilmente revêem na escolaridade de seus filhos.

Para eles, a avaliação quantitativa, das notas dos testes e nos finais dos períodos, é o barómetro do sucesso ou do insucesso de seus filhos e que corresponde plenamente a

um desafio económico, imposto pela reputação social do mercado do trabalho que sempre distinguiu o princípio meritocrático, ou seja, o sucesso é alcançado na escola, o que leva a este aforismo: "vales tanto quanto sabes".

Por isso, se forem confrontados com mudanças, em que a avaliação de seus filhos se faz ou se privilegia na base de informações qualitativas, da avaliação de atitudes, capacidades, aptidões e conhecimentos, todo um mundo escolar, alicerçado na nota, se desmorona originando desconfianças e desvalorização social da escola<sup>13</sup>, sempre comparada com a escola de ontem, de aprendizagem repetitiva e memorística de conteúdos. Para tal, será necessário evitar esta ruptura, procurando o apoio dos pais e conquistando-os para uma modalidade avaliativa que pretenderá tão só julgar o itinerário de aprendizagem de seus filhos, apontando as dificuldades e progressos, sugerindo actividades e soluções, orientando e traçando directrizes em caso de atrasos ou de avanços.

#### 4.9. Escola

Enveredar por uma avaliação formativa pressupõe mudar a escola tanto nos aspectos organizacionais<sup>14</sup> como nos aspectos da cultura escolar. Nos primeiros, alterar as estruturas formais: espaço de sala de aula, organização dos horários, número de alunos por turmas, número de turmas por professores, etc; nos segundos, ultrapassar o individualismo dos professores, em que cada aula é um território com fronteiras disciplinares intransponíveis e com regras tacitamente aceites pelos professores, sem as problematizarem, em direcção a uma cultura de colaboração intra e extra-escola.

Não será uma mudança brusca a efectuar de um momento para o outro, pois são muitos os hábitos adquiridos e os obstáculos existentes.

Além disso, a implementação de uma avaliação formativa aponta para uma nova visão de funcionamento da turma, como bem observa Perrenoud (1992):

"uma turma que pratica uma avaliação formativa apresenta-se mais como uma oficina onde cada um se ocupa das suas tarefas (com alguém que pode intervir em caso de necessidade) do que como uma orquestra sob a batuta de um maestro omnipotente" (p. 164).

Será também necessário dotar as escolas de mecanismos de auto-avaliação e, sobretudo, olhá-las como uma unidade básica de mudança, protagonizada pelos professores, e a partir de um desenvolvimento democrático que se fundamente nos valores fundamentais da comunidade, diversidade e relações de responsabilidade mútua (Simon, 1992: 144).

#### 4.10. Formação de professores

A avaliação formativa requer que os professores sejam confrontados não só com um corpus teórico, mas também com novos instrumentos de avaliação que os ajudem a observar e a seguir o itinerário de aprendizagem de cada aluno. E esta tem sido um dos

problemas cruciais das reformas, neste e noutros países, conforme testemunhos de Murray para os Estados Unidos, e de Simon, para a Inglaterra e País de Gales:

"As actuais propostas vão fracassar, tal como acontecer no passado, porque tentam reformar o ensino apenas dizendo aos professores (e a todos os outros) o que devem fazer, em vez de os habilitarem a fazer o que deve ser feito" (Murray, 1986)<sup>15</sup>.

Nesta linha, e para contrariar o sentido historicamente constatado, a avaliação formativa deve implicar a formação (inicial e contínua) dos professores para a utilização equilibrada das técnicas de testagem e de não testagem, de modo que o percurso escolar do aluno seja quantitativa e qualitativamente julgado em função das suas dificuldades e ritmos de aprendizagem.

Modificar a avaliação por decreto de nada servirá, se, de facto, não se formaram os professores para a corporização de tais disposições regulamentares. Poderemos, política e teoricamente, ter um regime de avaliação em que é predominante a avaliação formativa, só que, na prática, não será mais do que uma avaliação formativa com uma roupagem sumativa ou tão somente uma avaliação qualitativa de continente com um conteúdo quantitativo.

Sem uma formação adequada o novo regime de avaliação acabará por ser regulamentado de forma excessiva pelo Ministério, não assumindo os professores a autonomia curricular que se lhes confere. Assumir esta autonomia significa, por exemplo, elaborar instrumentos de avaliação formativa e não ficar à espera que seja o ministério a responsabilizar-se por tudo quanto é feito na escola. Os professores, devemos todos reconhecê-lo, dispõem hoje em dia de alguns espaços curriculares dotados de autonomia para os quais ainda não estará mentalizado e formado.

## 5. Conclusão

A avaliação foi e será sempre um dos temas mais controversos no processo educativo. Não se torna necessário olhar para a avaliação sob o prisma de um controlo directo da acção dos professores, fiéis cumpridores dos programas, e da capacidade de assimilação e de reprodução dos alunos, sendo a própria avaliação sinónimo de fiscalização cognitiva, mais reconhecidas ainda se houver um número significativo de reprovações para exaltar a escola elitista.

Nos dias de hoje, com uma função social da escola diferente, impõe-se, pelo menos como regra, que a avaliação seja uma forma mais de sancionamento que de selectividade, uma forma mais de progressão que de repetição já que se perspectivará pelo sucesso educativo da escolaridade obrigatória.

Ora, se o anterior regime conferia ao professor uma responsabilidade acrescida, este novo sistema reforça ainda mais essa responsabilidade. O professor só não será o

detentor da nota, de resto terá sempre a tarefa de avaliar o aluno em conformidade com a progressão do aluno face aos objectivos curriculares definidos em cada escola e para cada área ou disciplina. Além disso, a avaliação sumativa é uma modalidade baseada na avaliação formativa que lhe serve de referência e que a precede.

Também a escola vê reforçada a sua responsabilidade. Se até aqui se limitava a cumprir os normativos administrativos de progressão ou reprovação, agora compete-lhe, em Conselho pedagógico, elaborar os critérios gerais da avaliação sumativa, elaborar as provas normativas e de critério e fornecer aluno apoios de complemento educativo.

Se até aqui a escola podia reprovar o aluno porque este não estudou ou se alheou das actividades didácticas ou ainda não teve ritmo de acompanhamento em relação aos restantes alunos, doravante, só o poderá fazer, e eventualmente em casos excepcionais, depois de esgotas as actividades de remediação.

Pergunta-se: a escola e os professores vão dispor da motivação, dos recursos e dos meios necessários para implementarem este novo regime de avaliação?

Um outro aspecto essencial e positivo é que a avaliação - formativa e sumativa - não se pode transformar num mero acto administrativo, devendo processar-se de acordo com o real progresso do aluno e da discussão das inúmeras questões complexas que envolvem as situações de ensino/aprendizagem. Se até aqui se assistia a uma propensão para as reuniões dos conselhos de turma se tornarem num acontecimento de ditamento e de entoação de notas, agora será mais um trabalho de equipa que os professores desenvolverão, ponderando as diversas coordenadas avaliativas.

É necessário também apontar para o perigo de uma desmotivação intrínseca do aluno pela avaliação, dado que será mais fácil concluir a escolaridade obrigatória, e também para um possível laxismo dos professores perante as novas formalidades de avaliação, situações que bem podem contribuir para que a avaliação seja sinónimo de deturpação da realidade educativa. Para contrariar esta possível situação será preciso que o sucesso educativo não seja combatido pela via administrativa, mas por uma considerável melhoria das condições escolares, sobretudo pela motivação dos alunos e professores.

Por último, a necessária consciencialização dos professores que a escolaridade obrigatória obriga necessariamente a uma alteração das actuais padrões de exigência o que passa também pela alteração das técnicas de avaliação.

E para concluir, e tudo o que anteriormente dissemos, **uma outra avaliação é em larga medida uma outra escola**" (Perrenoud, 1992: 171), ou melhor, "este diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe"<sup>16</sup>.

## NOTAS

- 1 Assiste-se em muitos países, mesmo naqueles que têm mantido uma tradição do desenvolvimento curricular centrada na escola ou têm seguido o princípio da diferenciação e provisão curricular, a uma certa uniformização do curriculum da escolaridade obrigatória.
- 2 Cf. Despacho Normativo nº 98-A/92, de 19 de Junho, in D.R. 1ª Série-B, nº 140, de 20 de Junho. Revoga o Despacho nº 162/ME/91, de 9 de Setembro, publicado no D.R., 2ª Série, nº 244, de 23 de Outubro que não chegou a ter uma aplicação prática. Comparando os dois despachos, verifica-se que agora se fala de um novo regime de avaliação para o ensino básico e excluindo-se o ensino secundário. Assim, para o ensino secundário mantém-se a legislação que incide na avaliação sumativa, numa escala de 0 a 20, e num regime de passagem baseado na disciplina. Parece-nos política e curricularmente correcta esta medida de um regime próprio de avaliação para o ensino básico, baseado em novos parâmetros avaliativos e numa parcial unificação da escala, visto que o ensino secundário, pela sua própria natureza e organização curricular, se baseia na disciplinaridade e numa escala fortemente hierarquizada, constituindo o primeiro momento de selecção dos candidatos ao ensino superior. Parece-nos política e curricularmente correcta esta medida de um regime próprio de avaliação para o ensino básico, baseado em novos parâmetros avaliativos e numa parcial unificação da escala, visto que o ensino secundário, pela sua própria natureza e organização curricular, se baseia na disciplinaridade e numa escala fortemente hierarquizada, constituindo o primeiro momento de selecção dos candidatos ao ensino superior. Sobre o Despacho nº 162/ME/91, vejam-se os seguintes trabalhos: José Tavares Cabral (1992). Avaliação escolar no quadro da reforma educativa. In A. Estela & M. Falcão (Edts). Actas do Congresso de L'AIEPEL/FIRSE - A reforma curricular em Portugal e nos países da comunidade europeia, pp. 113-134; Abílio Cardoso (1992). O sistema de avaliação estabelecido pelo Despacho nº 162/ME/91 - Normas para aplicar ou simples convite ao debate?. In n. A. Estela & M. Falcão, *op. cit.*, pp. 135-142; Vítor Trindade (1992). Objectivos e funções de um sistema de avaliação dos alunos. In n. A. Estela & M. Falcão, *op. cit.*, pp. 143-155.
- 3 Esperemos que através destes dois últimos métodos não se procure, de uma forma encapotada, atribuir à avaliação formativa uma função de classificação que não deve ter. O que se verifica neste despacho em relação à anterior prática de avaliação dos professores é a regulamentação e formalização da avaliação formativa, dado que só existia enquanto prática individual dos mesmos. Recordemos que já as anteriores fichas de avaliação de final de período, entretanto suprimidas, continham parâmetros que se baseavam nos critérios de uma avaliação formativa.
- 4 O termo provém do inglês "summative", traduzido por sumativa, mas indicando a ideia de acumulação, adição, razão porque também se utiliza o termo somativa.
- 5 Retoma-se uma prática escolar seguida anteriormente nos liceus portugueses e que agora tem merecido muitos receios por parte de muitos especialistas em avaliação. No entanto, consideramos que, sob o ponto de vista didáctico, não extrapolando para outros aspectos, o processo individual do aluno pode ser muito positivo, uma vez que permite o registo do seu itinerário escolar que em muito pode ajudar os professores num dado momento de avaliação.
- 6 A reforma curricular permaneceu um processo muito hermético. Apresentaram-se bons documentos de debate e reflexão, avançou-se com uma equilibrada proposta global de reforma e a partir daí tudo se se remeteu a um silêncio quase total, falando-se de novos programas somente ao nível dos experimentadores e das equipas de avaliação. Faltou uma atempada formação de professores e uma conquista dos mesmos para a reforma.
- 7 Veja-se uma argumentação mais desenvolvida desta ideia num artigo publicado na Revista Portuguesa de Educação, com o título de "A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha".
- 8 Ao perspectivarmos a avaliação formativa transversalmente no objecto de avaliação de um curriculum, seguimos um modelo de avaliação recentemente apresentado. Veja-se, José A. Pacheco (1992).
- 9 Neste aspecto, não há diferenças significativas nesta reforma quanto à redução da jornada escolar do aluno. Se contabilizarmos o tempo da Área-escola no horário do aluno, vemos que há,

inclusivé, um acréscimo.

- 10 São muitas as referências na literatura ao tipo de ensino. Veja-se, por exemplo, António Sérgio e Ramalho Ortigão.
- 11 Aliás, este aspecto será uma das questões mais difíceis de interiorizar nos professores e nos encarregados de educação. A formulação de objectivos curriculares e de aprendizagem na escolaridade obrigatória, no seguimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, orienta-se de forma vinculada pra o domínio dos valores e atitudes o que certamente conduzirá a mudanças significativas na prática de avaliação. Veja-se, sobre este assunto, o estudo de José Brites (1992).
- 12 Não é um dado novo esta ideia de colegialidade da nota "dada" pelo professor. Ela está presente no sistema de avaliação vigente da década de 80 em que o professor é apenas um proponente da nota, podendo esta ser modificada pelo Conselho de turma. Digamos que o campo da avaliação sempre foi um momento privado - no que se refere à elaboração dos instrumentos e recolha de dados na sala de aula - e também um momento público - no que se prende com o lançamento nas pautas de registo. No entanto, deve reconhecer-se que apesar desta colegialidade estar prevista na legislação, raramente se deve ter aplicado, excepto em casos particulares, pois os professores sempre se respeitaram mutuamente e definem o seu poder.
- 13 Julgo que nem sempre as alterações didácticas que conduzem a novas formas de olhar e julgar o desempenho dos alunos são reconhecidas por uma sociedade, ela própria educada em práticas em que o importante era saber muito sobre tudo. A ideia de que a escola entra numa fase de depauperamento didáctico ou então numa fase de menor prestígio social, deve ser sempre equacionada pelo prisma da escolaridade obrigatória.
- 14 Veja-se, a este propósito, Almerindo Afonso & Licínio Lima (1992).
- 15 Citamos de Helen Simons (1992). *op. cit.*, p.139.
- 16 Cf. Parecer nº 2/92 do Conselho Nacional de Educação - Avaliação dos alunos do ensino básico. In D.R. II Série, nº 257, de 6 de Novembro de 1992:
- Ainda que o Conselho nacional dê um parecer considerando o Despacho como um documento globalmente positivo, alerta nestes termos:
- "Este diploma supõe a existência de uma escola básica que ainda não existe. A sua prática generalizada só será possível em escolas equipadas com centros de recursos, com equipas de técnicos especialistas disponíveis, com espaços e tempos adequados; a sua prática exige um enorme trabalho de registo e de escrita por parte dos professores e um elevado número de reuniões de trabalho numa gestão pedagógica colectiva. Exige professores com uma formação facilitadora da mudança de práticas (nomeadamente de práticas de avaliação), criativos e imaginativos, rigorosos e eficazes. Exige um conhecimento individualizado dos alunos, o que supõe escolas bem dimensionadas e uma continuidade na sua ligação dos professores às escolas e às turmas, o que está longe de ser uma realidade. Exige relações de parceria com os os encarregados de educação num campo muito delicado - o do aproveitamento escolar dos seus filhos, a retenção e os programas de apoio. Isto numa instituição que não está habituada a negociar com os pais e que pratica o etnocentrismo a vários títulos.
- A autonomia não se assegura sem meios para definir e para assumir projectos e prioridades. A não ser assim, tratar-se-á apenas de um pretexto formal para inquirir às escolas responsabilidades adicionais. A autonomia não pode significar fazer com que o que se tem e como se pode, gerindo sobretudo carências e dificuldades; a autonomia supõe maiores exigências a nível local mas também a nível regional e central".

## REFERÊNCIAS

- Ahrecht, Roland (1991). *L'Evaluation formative. Une analyse critique*. Bruxelles: De Boeck-Westmael s. a., pp. 14-15.
- Afonso, Almerindo & Lima, Licínio (1992). Organização do ensino e das escolas no quadro do novo sistema de avaliação - uma perspectiva sociológico-organizacional. Comunicação apresentada ao Seminário nacional sobre o novo sistema de avaliação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Brites, José (1992). As finalidades do 2º Ciclo do Ensino Básico. Uma leitura à luz das suas componentes curriculares. Comunicação apresentada ao III Colloque National de La AIPELF7FIRSE - *Evaluation en Education*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Fernandes, Domingos (1992). (Dir.). *Estudo comparativo dos sistemas de avaliação dos alunos em quatro países europeus*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ortigão, Ramalho (1963). *As Farpas*, XV, Lisboa: Clássica Editora.
- Pacheco, José (1991). A reforma do sistema educativo - alguns aspectos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha. *Revista Portuguesa de Educação*, 4 (2), pp. 69-84.
- Pacheco, José (1992). Um modelo de avaliação curricular. Comunicação apresentada ao III Colloque National de La AIPELF7FIRSE - *Evaluation en Education*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.
- Perrenoud, Philippe (1992). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & António Nóvoa (Org.). *Avaliações em educação: novas perspectivas*. Lisboa: Educa. Currículo, pp. 155-173.
- Sérgio, António (s/d). *Sobre a educação primária e infantil*. Lisboa: Edições Inquérito.
- Simon, Helen (1992). Avaliação e reforma das escolas. In Albano Estrela & António Nóvoa (Org.), *op. cit.*, pp. 139-153.
- Tenbrink, T. (1981). *Evaluación: guía práctica para profesores*. Madrid: Narcea.

## LE NOUVEAU SYSTEME D'EVALUATION DES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DE BASE: DU CONTEXTE EUROPEEN AU CONTEXTE DE L'EXPERIENCE DES PROGRAMMES ET DES CHANGEMENTS CURRICULAIRES

### Résumé

Dans cet article, centré sur le nouveau régime de l'évaluation des élèves portugais de l'enseignement obligatoire, nous situons l'évaluation dans le contexte européen actuel et nous parcourons de façon resumée et critique le nouveau système en abordant, à la fin, l'évaluation dans le cadre de

*l'expérimentation des nouveaux programmes et des changements curriculaires qu'implique une évaluation formative.*

### THE NEW EVALUATION FRAMEWORK FOR COMPULSORY SCHOOL: FROM THE EUROPEAN CONTEXT TO SYLLABUS IMPLEMENTATION AND CURRICULAR CHANGE

#### Abstract

The present paper analyses the new portuguese evaluation system with reference to the European context, the experimentation of new syllabuses and the curricular changes implied by formative evaluation.

## THE TRUNCATED AND THE INTACT CONCEPT OF LEARNING

AN ATTEMPT TO CLARIFY PROBLEMS CONCERNING THE CONCEPT OF LEARNING

*Ivar A. Bjørgen*

*University of Trondheim, Norway*

#### Abstract

A short analysis of the history of the learning concept ends up two learning concepts: in "truncated learning" the learner - for instance the student - will meet with a prepared learning task - controlled by, for instance, a teacher. The student is doing assigned work in the classroom or at home, and when ready, hands it over to the teacher. In "intact learning" the learner has control of the total learning situation, including its aims and application. Through this insight the learner can take responsibility for the process and use all his creativity to find the most efficient way to work - and in this way also develop new ideas and interests. Learning situations are analysed according to this dimension of freedom contra control in the learning situation.

#### *Learning; Meaning and status*

Genetic structure and learning are the two factors which decide how we adapt, they are our fate. We are steered by our genetic structure which provides a framework for our development - but we cannot - and should not - do anything about it. Thus the variable of learning is, in practice, the factor which will decide how we adapt, and which will decide our fate. So our greatest potential, both as individuals and as a people, is, without doubt, the optimal exploitation of our capacity to learn.

So it is extremely important that the way learning is practised in schools and colleges and in society in general is in accordance with the knowledge we possess about learning. This is the responsibility both of research and society. There is much evidence to suggest that nowadays theory and practice exist side by side without very much

contact with or benefit from each other. This may be connected to the circumstances attached to the scientific concept of learning; we can ask whether it is relevant in its present form, both with regard to theory and with a view to giving guidelines for its use in practice.

This is the situation we want to throw light on with a view to change. We shall look for the basis for definition of learning and we shall start with language.

### *Definition of learning, the concept of learning in language*

Language with its nuances often provides a convenient gateway to the study of reality and language is also quick to capture new developments in society. The expressions used reflect the way in which the group which uses the language has adapted. So it is perhaps not by chance that today students at university speak of themselves more and more often as pupils - this is in accordance with the suspicion that many have had about the increasingly passive role which students play in their own learning activity!

Whorf (1956) believes that language decides how we think about the world and like Sapir earlier he has sought to demonstrate the connection between language and adaptation in a particular culture. It is not unreasonable to suppose that the categories and nuances which are described in language are the instrument which children use to adapt. In many fields it is language which steers thought and it will also give signals and guide adaptation in children who grow up within a particular language culture.

Different languages have different terminology for the phenomenon of learning. In Norwegian "learning" has a double meaning, being both the term for the activity and for the result of the process. It is a double meaning which can both steer and influence talk about the phenomenon of learning and the prerequisites for learning. At the same time the word "lærer" (teacher) in Norwegian (which is a derivative) is not linked to the person who does the learning work but, quite the opposite, it is linked to the profession to which society has given the job of taking care that the learning work is carried out in the best possible way, i.e. the teaching profession. However there is no equivalent word for the person who actually does the work. The term "elev" (pupil) comes from the French word "lever", a verb which more or less means to raise - the pupil must be raised, and the implication is that this should be done by another person - the teacher. Language shows things for what they are and the relationship between language and practice is interesting. It is difficult to decide which comes first. Does the assignment of roles which the language implies contribute to the understanding of the assignment of roles between teacher and pupil in everyday life, or does the use of language simply reflect what happens in practice? We also have the word "student" and the word "studere" (to study) in Norwegian - in this case there is a natural link between verb and noun - it is the student who studies (in contrast the teacher does not learn, he teaches. The pupil learns!). In some Norwegian dialects we find the verb "å skole" (to school) as

a term for the teacher's activity - this is logical since the profession consists of administrating school work.

Icelandic has a completely different set of terms for learning. "Nemandi" - the one who learns, "nam", study, "kenna" is to teach and "kennari" teacher. Meanwhile knowledge is linked to "kenna" - "kunnatta", and theory "kenning". Icelandic also has the verb "læra" (to learn) and "lærd" (erudite) and "lærdur" (erudition). "Læra" is usually linked to the childish phase, the learning process and the result of that process is linked to both "læra" and "nema": "lærdomur" and "namsrangur". This is a logical structure where both the terms for the learner and for the learning process/result are linked to the verb "to learn".

What about other Germanic languages? German distinguishes between "Lehrer" and "Lernen", the latter refers to the learner's activity, the former means to teach. However "der Lärling" is somebody in training, the equivalence of the Norwegian "lærling" and the German word "ein Gelehrter" derives from "Lehren" (Norwegian "lærd") and "Lehrstuhl" is a professorship. The German equivalent of "elev" - "Schüler" - comes from the place for learning "scola" - and we can speculate as to the reason why Norwegian has come to use this term in this particular case. German has the word "Lernerfolg" for the result of the learning process and this is only logical as the learner is the cause here. The German word for learner is then, "der Lerner", a term which logically points to learning as an "activity one does oneself" (hereafter "self-activity").

English distinguishes clearly between "to learn" and "to teach". And the logical derivatives of these verbs are "learner" and "teacher". Both the process and the result are termed "learning" and refer back to the person who did the learning work, not the person who assisted him - who did the "teaching". One distinguishes between pupil and student on entering university. It is important to note that in English learning means both the process and the result. This is especially important because English has gradually become the language of psychology. This double-meaning is central to the definition of learning. Fortunately learning in the English language is the job of the learner!

Within the field of sport we find an interesting terminology in Norwegian. "Trening" (training) is a word which can be used both for the person who is under training and his teacher's activity, but "trener" (trainer) is clearly the term which describes the teacher's activity despite the fact that the training exercise must also be carried out by the one who is under training. The trainer is not the one who is under training! Similarly, the verb "tren" (to train) is developing into a passive word: You can still train on your own - but if you go to handball or football training it is to be trained. Even though we have observed much which points towards an increasingly passive role for the learner in his own learning situation it is difficult to say that this development has progressed further in the Scandinavian welfare states than in other countries!

It appears from this analysis that different languages have developed different terminology for the phenomenon of learning. What this is due to, and its importance, is not certain. Does language create these conditions or does language reflect cultural differences in both thought and practice? Since terminology for learning uses everyday concepts it is especially important to stress a number of points:



1. One must distinguish between learning as a process and learning as a result of this process. Our present learning concept fails to do that.
2. One must distinguish between learner and teacher - between the one who is to learn and the one who has the potential to help by making learning possible for others.

For practical purposes we have perhaps stressed the activity and competence of the learner too little. Learning has, to a great extent, been seen as the responsibility of the teacher and the experimenter.

### *The scientific history of the concept of learning*

The understanding we have of the concept of learning is certainly far from new. Man was quick to become aware of his own learning process and the individual is quick to discover himself as a learner. The degree of consciousness of the role which one plays in one's own learning process is quite another thing and it doubtless varies quite considerably (Pramling, 1986).

The concept of learning is so split up that we have to glean from sectors such as development and perception, motivation and personality, memory, problem-solving and thought in order to give the concept full content. In all likelihood this reflects to a great degree considerations relative to scientific theory and scientific paradigms.

Earlier it was factors relative to comprehension which created "mental" barriers for research into learning. Ebbinghaus describes the difficulties he met in his own and others thinking about whether it was at all possible to conduct experiments on "mental processes" such as memory. This is also expressed in the preface to Ebbinghaus' "Über das Gedächtnis" (1885, published in English with the title "Memory" in 1913) where he says: "I may therefore ask those who are not already convinced a priori of the impossibility of such an attempt to postpone their decision about its practicability". Dualism in the field of philosophy made a scientific approach quite unthinkable. What a difficult birth the science of man had! We are perhaps less concerned about the fact that science itself - and its rules - gradually created a barrier to productive independence where learning phenomena are concerned.

Over a period of time, since the Greeks brought up the subject as a scientific question, learning as a "mental" phenomenon had been much reflected over. In the field of philosophical associationism shrewd analyses, using retrospective introspection, had been undertaken of how our structure of experiences were organised as a reflection of the regularities in the impressions which our senses get from our surroundings. These were, to a great extent, comments on Aristoteles' laws of association and Ebbinghaus also confirmed these empirically through his pioneering experiments. This should have prepared the way for productive and free research into learning, should it not?

Nobody can deny that it has been productive as far as the number of publications goes: verbal learning, conditioning and operant techniques have, individually, been amongst the strongest traditions in psychology. Whether research into learning has been unimpeded is quite another question, for it became much more of a battlefield for debate on scientific theory than other parts of the discipline did. Over the last century controversy about what is good science has developed within the field of so-called learning theory. And included in these theories are self-imposed restrictions on what kind of data (observations) and what concepts one could allow oneself to use. Both definitions and theories witness clearly to this. And it is also reflected in the changing definitions of learning.

For a couple of thousand years from the time Aristoteles - and for that matter Plato - laid the foundations for the study of learning the contents of the phenomenon were discussed in a manner which was to a great extent free from prejudice. There are many phenomenological observations of the circumstances which influence the building up of a structure of experiences. There are also many retrospective analyses of what must have lain behind development and change. These observations seem to have been unhindered by the division of the subject into different fields which characterise the situation today. In his preface (opus cit.) Ebbinghaus writes: "The term, memory, is to be taken here in its broadest sense, including Learning, Retention, Association and Reproduction". The limitations lay primarily in the barriers which in all these years have hindered empirical - experimental - research into the phenomenon.

The breakthrough which Ebbinghaus' work represented opened the way for new approaches to and definitions of learning in such a way that at least the first half of the twentieth century was characterised by research into learning. A multitude of experimental situations, phylogenetic levels of subjects and types of indicators of learning were tried out. However, despite (or perhaps because of) all this variety, schools of thought emerged which were exclusive and set down rules for the way research into learning should be conducted. In general the move towards a scientific approach in this field represented a preference for a certain paradigm of learning studies, and gave stipulations for how one should work with the learning phenomenon. Approaches were generally deterministic, following the pattern of the "ideal sciences" physics and chemistry, which put observed phenomena into causal connections, thus excluding any kind of mentalist notion. Many of the notions, including will and intention, which had been used to describe phenomena of learning in the philosophic approach to learning were lost because they did not fit into this type of paradigm. This trend was further strengthened by the breakthrough of behaviourism which in its turn led to priority being given to "guinea pigs" whose thought processes would be less of a hindrance to the person conducting the experiment, i.e. animals. The notion of learning was gradually stripped of mentalism at the same time as purism in the field of scientific theory developed around the turn of the century. The snag was, however, that this also led to the notion being stripped of basic elements. Thinking was gradually dissociated from learning even within the verbal approach which through the centuries has used human guinea pigs. Hull told his subjects not to think while they learnt! (Hull, 1933).

Gradually this trend began to show itself in the textbooks. Chapters proper to memory, problem solving, thinking, and language etc. appeared, and learning was something different from these phenomena. Woodworth and Schlossberg's (1954) influential book "Experimental Psychology" came to contain its own chapters on different forms of learning connected to the various experimental situations which dominated research into the learning process: classical conditioning, discrimination-learning, labyrinth learning and additional chapters on memory, problem solving and thought. Gradually learning theory became synonymous with the discussions going on in the field of behaviouristic animal research, and it was not before the 1968 edition that Hilgard's classic book on learning theory (Hilgard 1948 and onwards) gave room for another type of debate (including for instance Piaget). Research into functional verbal learning, however, kept more or less out of the field of so-called learning theory, and was a very productive and living approach during the first half of the century. McGeoch and Irion's book was published in many editions right up to the 1960s (McGeoch and Irion, 1952).

A new parting of the ways occurred in the 1960s due to a rather fundamental change in paradigm. Firstly, the monopoly held by behaviourism in the U.S.A. relaxed somewhat, and gradually emerged as an isolated approach linked to Skinner's operative techniques. Secondly, there was considerable development in the field of what is called neuroscience. Neuroscience developed into an inter-departmental field of learning studies where psychology eventually came to dominate. However, the concept of learning which was brought into this field came from Skinner's approach, probably because this approach worked mainly with animal models. Thirdly, computer technology became an important model for human understanding. All these developments influenced the study of learning considerably:

- Learning gradually became the term for techniques for the shaping of behaviour and the result of such behavioural shaping.
- The operative techniques within the field of neuroscience were adapted, thereby giving them legitimacy through their being rooted in physiology.
- Termed cognitive psychology, memory processes were given a pattern according to computer technology and also acquired their terminology from that field. Computer models pictured humans as "cognitive machines" for transport of information.

The study of thought processes continued with wide contribution from philosophers and linguists. The old concept of learning was split up and given new names and it became increasingly difficult for those with practical experience to find the notion of learning in psychology. Only the definition remained the same - a final contribution towards keeping the phenomenon alive, but unfortunately only by artificial respiration: "A relatively long-term modification of experience and behaviour as a result of previous experience and which is not due to temporary conditions such as fatigue".

The fact that this definition just about managed to survive big changes in

objectives and models only goes to confirm that this definition is so general and watered-down that it is of no interest in practice.

### *The difference between research into the learning process and learning in everyday life*

As a result of this development the gap gradually widened between theoretical research into the learning process and practical application in schools and everyday life. This is my assertion despite the thrust forward (much influenced by Skinner) which went under the name of teaching technology and which programmed learning around 1960 and the current trend termed data-supported learning - which is mainly based on models from the computer trade. In practice there may be rather small differences between these trends with their conception of learning.

Kuhn writes that when, over a long period of time, observations and concepts which many people consider to be useful are suppressed by normal science, both insurrection and revolutions can result. Perhaps we can apply the same reasoning to the relationship between research and daily life. When psychology persists in diverging from common sense and from the way society is obliged to handle a phenomenon in practice, there can be grounds for uproar.

The problems which are inherent in the concept of learning are not easily reflected in the laboratory. The experimenter can, as a general rule, take for granted the fact that the subject of his experiment will co-operate because he gets paid for it and is willing to follow instructions. This means that one can study the learning process without having to take will and intention, anxiety, need and commitment into consideration. Ebbinghaus experimented on himself and, as such, was a particularly motivated and conscientious subject. Is it possible that by doing this he studied a truncated process, that it was only in the laboratory that it was possible to isolate the phenomenon of learning in this way? Perhaps in everyday life learning situations it is precisely these qualifications, which, in this case, were taken for granted, which are the most decisive in practice? Someone who cannot manage to stop smoking fails because he does not want to stop; a child continues to swear simply because he or she will not make up his mind to this learning task.

Along with the introduction of experimenting on animals as the ideal conditions for study of the learning process came conceptual change. The concept of learning was linked to an indicator of learning which of necessity had to be used: change in behaviour, or, if necessary, physiological changes such as salivation. For a while changes in behaviour and in experience were given equal importance in the definition, but experience gradually gave way to behaviour. During the break-up of the behaviourism monopoly in the 1960s we end up with an attempt at compromise with terms such as behavioural potential (Hergenhahn, 1990, actually a modification of

Kimble, 1968): "Learning is a relatively permanent change in behavioural potentiality that results from experience and cannot be attributed to temporary body states such as those induced by illness, fatigue or drugs".

Looking back we can wonder why demand for validity, ie the aspect of application related to human learning, has not been stronger. The fact is, presumably, that application has not been particularly relevant to the question. Discussion has always centred around the fundamental question relevant to learning, and premises for what was fundamental came from research done on animals.

### *The splitting up of the phenomenon of learning*

Throughout this period an artificial gap has gradually developed between studies of thought and problem-solving and linguistic processes on the one hand and the discussion about the theory of learning on the other. The consequence of this unfortunate gap has been that the phenomenon of learning has been linked to more or less controlled processes in delimited experimental situations using animals. So one has to look for much of what is usually linked with human learning processes under another heading, not under "learning". Of course this applies primarily to the American tradition, but this tradition has in fact dominated in most countries since the Second World War. New developments in Europe will be able to change the picture a bit.

Around 1960 researchers in the American tradition once again dared to use the notions such as "plans" and "meaning" about learning processes (Miller, Galanter and Pribram, 1960), something which might have been a sign of new openness and integration. For a while the verbal learning tradition flourished again (see eg. Noble, 1964). It was a tradition which, since Ebbinghaus, in many ways existed independently of the conflict about the theory of learning, primarily because it was characterised by interest in functional and practical approaches to the question. At the same time researchers in linguistics called the behavioural approach to account (Chomsky's criticism of Skinner) and one would have expected to see new content in the psychology of learning. But what came instead was computer technology. This trend has been dominant for the last two decades and the transfer of information and memory have once again displaced the common concept of learning.

### *Problems attached to the definition of learning*

Verbal definitions and delimitations are not immaterial. Even though everyone says that they do not take them very seriously and have a free hand in relation to them, it seems that in many contexts they come back to verbal formulations. The watered-down

definition of learning has been around for so long that it has acquired a certain importance if not for its fecundity then for its durability.

### *What is wrong with Hergenhahn's definition?*

Firstly, as I said in the introduction, one must distinguish between learning as a process and learning as a result. The definition refers to learning as a result, ie the result of the learning process. We also need a definition of the process. This is especially important for practical and applicative purposes. The result is, moreover, dependent on the process: a satisfactory definition of the result is dependent on the process being defined as well.

Secondly this description of the result of the learning process throws little light on the subject. A definition of learning as a change means nothing in itself. But we have many good reasons for stopping here: to the extent one attempts to specify what the change applies to, the traditional dissension about how one can best describe and measure learning will arise. Different views of science lie at the root of this dissension. The provisional and most recent compromise between behaviour and experience - between positivism and hermeneutics - behavioural potential, is so vague that it can hardly be gauged.

Thirdly, such compromise leads to a truncated view of learning. The reason for this compromise lies in the desire for a common definition acceptable to all who work with learning in one way or another. But what is left is learning as a disconnected process without beginning or end and with no connection to other processes. It is such a "definition" of learning as a process/result which has led to the truncated concept of learning which we find today in the field of computer technology and behavioural science - and which, for example, is accepted in the field of neuroscience.

Meanwhile it is an open question whether such a concept of learning is applicable to everyday life, indeed whether it might not actually be harmful.

### *Pedagogy's concept of learning*

During the whole of this period pedagogy has understandably enough been following anxiously what has been happening in the field of psychological research into learning. In its theoretical orientation it nevertheless seems to be this truncated definition which is accepted without undue consideration and which therefore influences the application of learning in everyday life and schools and which upholds the role of the teacher at school.

Pedagogy today has a somewhat undefined relationship to research into learning. Research into learning is, on the one hand, logically the most important of all the basic

sciences which pedagogy builds on, on the other hand the continual discussions within the field of learning theory appeared to be frightening and have inspired little confidence. The result has been that learning theory, including the definition of learning, has been accepted without undue consideration in textbooks. This has led to education students religiously studying new forms of the psychology of learning and learning theory. However, there is at the same time a somewhat limited faith in the usefulness of studying research done into learning with a view to its use in practice. So new "anti- or trend cultures" have appeared at regular intervals in the field of pedagogics, with new concepts which relate to pedagogical practices. Such "trends" relate to fundamental ways of working in the process of learning without the theoretical aspect of learning emerging. Recent examples we can cite are eg. process-oriented writing, co-operational learning, involvement pedagogics and the use of mental maps etc. etc.

Lacking a productive concept of learning, research into pedagogics has, since the war, concentrated on the concept of motivation and has in various ways put much material into this concept which really belongs to the concept of learning.

It is regrettable but quite understandable that there is a gap between pedagogical practices and the theory of learning today. Much of this can be due to "the truncated concept of learning".

But through its practices pedagogics itself has also contributed to a separation from everyday learning. Learning in educational institutions at different levels has, to an increasing extent, been based on the teacher's activity and has contributed to passivity and dependency in pupils. Renewal in learning methods often comes from experience in companies, from sport and crafts, from youthwork and work in prisons and from commercial exploitation of research into learning more often than from schools and institutions whose main concern is learning. It seems difficult for professional pedagogues to accept that their most important task is to render themselves superfluous; it does tradition to point to "responsibility for one's own learning" as an aim for pedagogics.

### *The concept of learning in the field of behavioural science*

In accordance with its point of departure, at any rate, the most radical branch of behavioural science (Skinner) prefers to describe instead of defining. Skinner describes many learning methods. Most of these make learning dependent on feedback from the environment. Learning - change in the frequency of the operation - is dependent on feedback from the surroundings, but can also, to a certain extent, be controlled by the preceding stimulus. In addition there is the possibility of learning via contiguity (respondent learning) or via cognitive processes (learning guided by rules) but both these forms are ascribed little importance. In its extreme form this gives a truncated concept of learning where the individual's only role is to respond, the rest is in the experimenter's (teacher's) control.

### *The concept of learning in the field of computer technology*

Using computers as models for the brain's activity learning is described as the handling of information according to the capacity which different parts of the "cognitive machine" possess. Models of information transmission within this machine obviously have problems with the learning concept and usually exclude it. The ones struggling with the problem as for instance Craik & Lockart (1972) have no models! Due partly to the practical use of computersupported learning in schools, colleges and universities, a strong desire has emerged to insert this activity into a broader context, necessitating a broader conception of learning.

### *The concept of learning in the field of neuroscience*

The situation here is much the same as in the field of behavioural science. Research into learning is carried out essentially using animals whether at cell level or with larger systems. Learning is linked to changes in the rate of response and the latent period and, as a general rule it is a question of transitory changes in a few responses.

So far a broader concept of learning has seemingly not proved necessary here. However, this may soon change!

### *The situation today*

To a certain extent, the learning concept status in science has probably influenced common opinion concerning learning. Lately the individual has had little influence over his own learning activity. This contrasts with the importance the Greeks gave to each individual's responsibility for his own learning (Socrates: Think yourself!). If learning can be described as an encounter between the individual and his surroundings, then we can say that most importance has been given to the activity in these surroundings and the activity of the helpers - teachers, trainers, therapists etc. which ensures that the learning process is efficacious (see Bjørgen 1991). Each individual's own learning skills and thus his capacity to take responsibility himself for his learning have not been given corresponding importance.

INDIVIDUAL ←————— TEACHER

To a certain extent the attitudes of science and the professional pedagogue have also influenced schools and everyday life, but notions such as self-activity, will to learn and independent thinking nevertheless play a more central part in the common understanding of the concept of learning.

Above we have discussed a number of practical circumstances which can explain why it is not, natural or possible for the moment, to operate with a broader concept of learning in the field of behavioural approaches based on models using animals. Perhaps this is an interregnum. Sometime it may be possible, and necessary, to look more closely at the context and conditions for learning also at cell level and using simple species. However, in addition to circumstances which are due to practical limitations there are also more subtle reasons for this discrepancy, which are based on attitudes towards science. Why this discrepancy between the common concept of learning and the researchers' concept? Why have we not drawn in the aspects of attentiveness and motivation and why has learning also been truncated at the other end in such a way that the individual's own evaluation of the result of his learning and its practical consequences and consequences for his development have been left out?

In the field of Computer Technology two reasons have been discussed openly (see eg. Dixon 1981). Two taboo areas are to be avoided. One is the area of will, the other is that of problems with unconscious processes. Both of these doubtless represent big challenges for research in the field of scientific theory, but this means that computer technology is toiling with the same solution which in its time gave birth to behaviourism: fighting anything which showed signs of mentalism. Anti-mentalism has not produced any solution to the problem, rather the contrary!

Learning theory and concepts in this century have been related to and tested by rather artificial laboratory situations with mainly phylogenetically lower levels than man. There has been lack of attempts to connect this type of empiricism and theory in representative situations, test the transfer to daily life situation with human subjects.

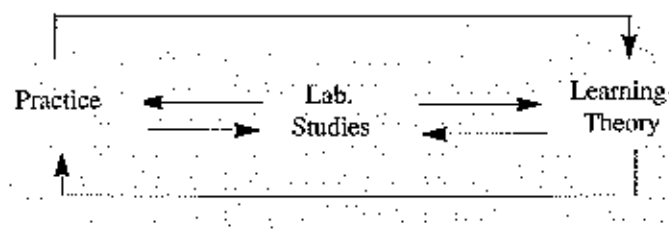


Fig. 1

In our attempts to be both scientific and relevant it is easy to capsize. If learning is to a large extent a mental activity in humans, controlled by will, we can choose to say that we, for the time being, do not wish to concern ourselves with this phenomenon. Something which cannot be studied in a scientific way is often given the status of being non-existent, but it is impossible in the long run to suppress the foundation based on observation which underlies the common concept of learning.

But is it necessary to avoid a mentalistic concept of learning - is it impossible to deal with it in a scientific way? And can we go on without it?

### *The truncated concept of learning*

In the following analysis we want to introduce two concepts, "The truncated (limited) concept of learning" and "The intact (broad) concept of learning".

One way of illustrating the truncated concept of learning is in the prevailing division of labour between the teacher and the pupil in the learning situation. On the time axis this shows in this way:

#### *Teacher begins:*

Evaluates the goal and scope	T
Chooses the syllabus	T
Formulates the learning task	T
Motivates	T
Gives instructions about the learning exercise	T

#### *The pupil takes over:*

Is given the learning exercise	P
Is instructed	P
Carries out the learning activity	P
Gives in the work	P

#### *The teacher completes:*

Evaluates the pupils work	T
Gives marks	T
Evaluates the program	T
Develops new interests and ideas	T

### *The intact concept of learning*

According to this concept the whole of the above process is the learner's task ie it is the person who is to learn who must get interested and choose to accept a learning activity and all that implies:

- Contact with reality
- Getting interested
- Accepting the learning task
- Formulating the task
- Specifying aims
- Finding methods
- Finding source material
- Carrying out the learning activity
- Evaluating the activity
- Integrating what has been learnt
- Applying it to reality
- Basis for new interests
- Accepting new learning tasks

### *The truncated and the intact learning models illustrated*

The pupil's meeting with the school may be a way to illustrate the two learning models.

In the truncated learning model the pupil will meet with a learning task prepared and controlled by the teacher.

The pupil is doing his assigned work at home and in the classroom. When ready he hands it over to the teacher. Some time later he receives an evaluation and gets happy if he gets a good mark and less happy with a bad one. In this situation the learner has no overview of the goals and means of the learning program, i.e. with the metacognition necessary to become motivated and make use of one's own ideas for the efficiency of the process. The learning process is over when the product is handed over to the teacher, - the pupil learning is directed toward the teacher and the exam - and possibly it mostly ends there shortlived and with limited applicability.

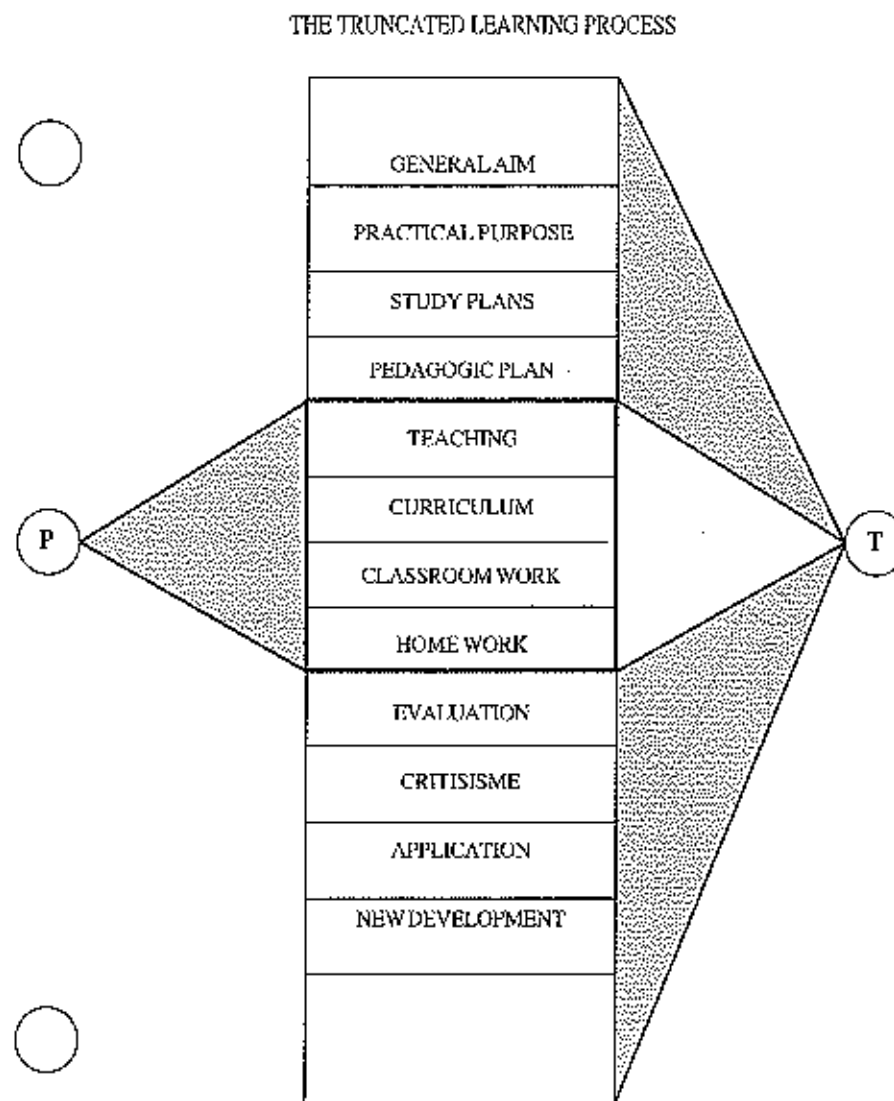


Fig. 2

P= Pupil T= Teacher



As a contrast we can try to look at the intact learning model

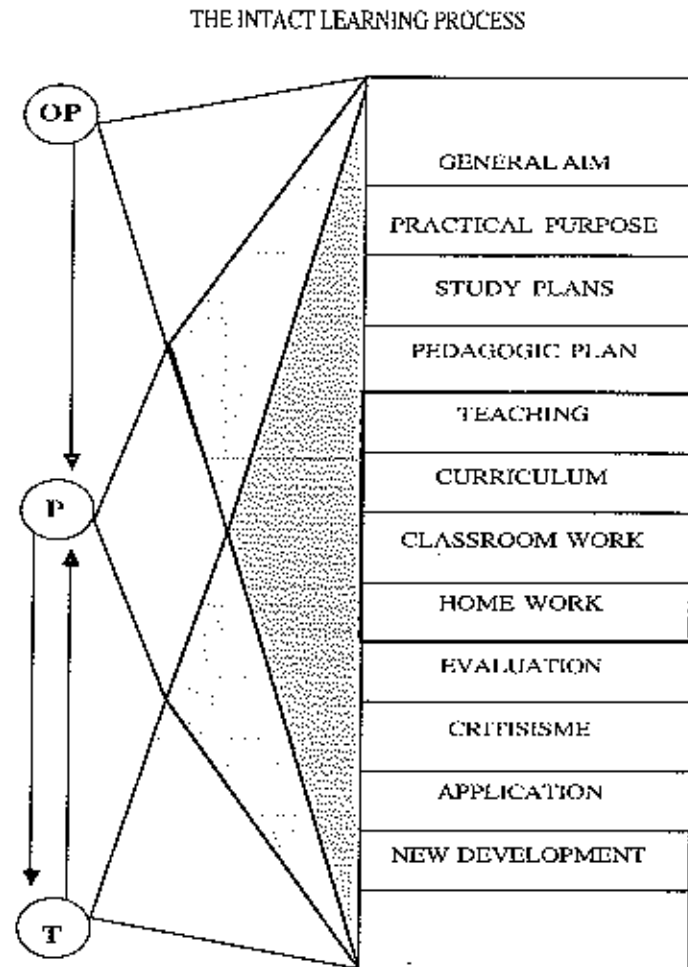


Fig. 3

P=Pupil T= Teacher OP= Other pupils

Here the learner has access to the total learning task, including its aims and values, the reasoning behind its curriculum and methods - and including its evaluation,

application and further development. Through this insight the learner can take responsibility for the process, including the evaluation, and use his creativity to find the most efficient way to do it. - and thus, he will also be able to gain from applying it and getting feedback, and in this way developing new ideas and interests.

One may argue for the fruitfulness of the intact model both on the basis of a gestalt point of view as well as on continuity point of view, stressing the importance of basing new learning on the present interests and competence of the learner. The hypothesis of the intact model being advantageous represents no new insight, but the fruitfulness of this distinction rests, of course, on empirical documentation!

### *Juxtaposition of the two learning processes*

The differences between these two concepts of learning seem to appear when we look at the phases in the process, but it can be misleading to observe this on the time axis. It is perhaps more appropriate to consider the process to be quite different from each other.

Truncated	Intact
1. Given a problem	Discovers a problem
2. Accepts it provisionally	Takes it seriously
3. Works towards exam	Works realistically for real life
4. Structurises material	Links to own experiences
5. Terminated by exam	Experiments and puts into practice

Ad. 1: The significance of discovering and choosing one's own learning task is based both on the importance of linking new learning to previous experience, and the importance of using one's own language in formulating the learning problem. This is difficult to explain and there are few concepts which have been so misused as the term explanation and the term mediate. One of the reasons for this is that language is not exact and it is not used in a precise way - and that it demonstrates widely different experiences in the person who is to learn and in the person who is to be instrumental in bringing about learning. In any case, for learning to be realistic the learner must somehow discover the world anew in his own way.

So it is better if we can take as a point of departure a situation where the learner

himself has a chance to do this work - much can be gained from that. This can happen at many different levels:

- The boy who discovers that he needs to be able to reckon when he checks his change after buying a hot dog
- A teacher who inspires his pupil to gather information about a topic and find something interesting about that topic
- Be given a learning task (eg. by teacher) without being given grounds for doing it
- Read from the top of page 124 to the first paragraph on page 126

These learning tasks are the same in principle but in practice the result obtained from the 4 situations will probably be very different!

Ad. 2: It is just as difficult to motivate another person to do a learning activity in such a way that the end result is as good as if one had oneself found out the reasons for doing it as it is to explain something to another person in such a way that the person really learns something. New-Piagetism has, through much research, shown the difference in quality between tasks "learnt" in situations where the task has become meaningful in such a way that the learner has fully accepted it and tasks under guidance which have been imposed. The term "marriage social" has been extensively used for such tasks. So-called "sociocognitive conflicts" have proved specially efficacious. These are situations where conformity with "important" people in the surroundings is at stake. These people are often of the same age. Of course there is a question of degrees of involvement here too. A prerequisite for AFEL (responsibility for one's own learning) is that the learner is responsible for choosing his material, way of working and criteria for what is good and what is bad in relation to his learning objective. By making the whole task his own the learner is also able to use all his will, inventiveness and perseverance to complete it. Perhaps we can give a practical illustration of the distinction by looking at the differences in effectiveness which Krutshov observed between the vested interest of the private owner and the disinterestedness of the collectivity (see Krutshov's autobiography).

Ad. 3: When learning a foreign language this aspect turns out as it did for an American family which spent five years in Norway. After a period of two months the children spoke without an accent, or more precisely with an accent which was more Norwegian than the Norwegian's accent. After a period of five years the father was applauded because he was able to say "takk for maten" (thank-you for the meal) with a strong American accent. Such dramatic differences in learning occur and are dependent on whether or not the task is taken seriously. The children needed language to be able to interact socially with other children - the language was existentially decisive. For the parents it was just a question of an intellectual desire to learn something of the language.

Ad. 4: While the children in the above example used everyday life and themselves in a realistic learning situation with the aim of being able to communicate in Norwegian, the parents were left with a syllabus which had little to do with reality. The children participated in games and activities where language was the instrument which enabled participation and the accomplishment of their task, the parents sat on the sofa and played with words while they made theoretical analogies between the two languages.

Ad. 5: For the children learning occurred through their constantly testing reality, while they received constant feedback as to whether their attempts were successful. Learning was for a lifetime and did not end with an exam as is often the case with learning at school.

### *The importance of an intact definition of learning*

The intact definition of learning has a broader view of both the process and result. They are dependent on each other.

Why is it so important to have a definition of learning which we can relate to? Why must we have a definition of learning as a process in addition to a definition of the result of learning?

The purpose of concepts and definitions is to classify observations. It can be convenient to categorise together phenomena which have a lot in common. Maybe there are some phenomena today which are categorized as learning but which do not have much in common with each other and which for that reason should be taken out of the concept. Perhaps there are phenomena which should have been categorized under the concept of learning but which are not.

Most of all we need a definition of learning which can guide our practical application and which can be tested against its use in practice. When it comes to learning as a process it would be natural to classify together phenomena where the individual solves problems, makes plans, takes decisions, sees connections, observes others, gets feedback from others, that is to say everyday life situations where we know from experience that learning occurs.

In our case a strong argument for a re-evaluation of the concept of learning in practice comes from our work with projects on "responsibility for one's own learning" (RFOOL!) and the empirical work on it. A prerequisite for RFOOL is that learning is an exercise which the individual must carry out himself and that this work almost always has powerful and decisive cognitive elements. This demands that you yourself have the skill to learn, that you control your own learning process. From the moment you feel that you are controlled from outside you are, in fact, unable to change anything, unable to learn. This means that internality - the introduction of control by the will - is a condition for genuine changes, changes which are not controlled by others. In addition this is an

important part of human dignity and it is a prerequisite both for blame and praise, to be able to take responsibility for one's own actions. However this demands that such concepts be once again given room in the science of learning.

### *An explanation of the concept "process of learning"*

The researcher into learning usually takes for granted the fact that the subject of the experiment is willing to co-operate and that the problem of learning can be studied without one needing to take into consideration factors such as will and feelings as to the relevance of the learning exercise (marriage social), anxiety linked to the situation and the need to know why one is doing the exercise and what the result will be used for. These factors are also taken for granted in a controlled learning situation, for example at school.

Meanwhile, in everyday-life situations it is often these factors which decide the result of learning - whether you are willing/motivated to take on the learning task (eg. learn to use computer programme MAS11 which I am writing with now!). These factors are important. Sometimes the result of learning depends to a large extent just on the resolution to learn. These factors are also important in controlled learning situations such as the above - at least when indicators measure both lasting and applicable learning. This must also apply to animal experiments where the experimenter is seemingly in full control over what happens. The controversy about learning by discrimination, between the two world wars, was a controversy about this - according to Tolman and Lashley it was discovering the learning task which took time in animals learning process, eg. learning to jump each time on to the side where there was a square. The learning task was done from the moment this became clear. The learning task consisted of finding out what the learning task was!

Therefore the weakness of the truncated definition of learning/learning process which is often found in schools lies in the fact that learning becomes less effective and realistic than it might be because the learner is not involved - and is therefore not informed - in the beginning and concluding phases of the learning task. So learning consists to a great extent of guessing what is to be learnt!

But is it not better (as far as the concept of learning goes) to treat the first and last phases as processes in their own right - attentiveness, motivation, evaluation and feedback? Is it not natural to keep the concept of learning for the middle phase, termed "the truncated concept of learning" in this article?

Perhaps there is a difference here between what we observe in the laboratory and what we observe in practical situations. Truncated learning comes from the study of learning in animals - with animals as subjects one must - at least in the laboratory - first make sure one has the animal's attention (select a stimulus), motivate (deprive, reward) and in an experiment these represent separate processes.

In realistic learning situations humans have special needs which have to be met: the need a) to know why one is doing a task, b) for explanation (of the task), c) for personal benefit from the task, d) to apply what one has learnt. It often seems very difficult to create reasonable and attractive learning situations for children without taking these meta-cognitive assumptions into consideration (Hundeide 1989).

This problem becomes acute when we come to RFOOL - the learner who is to take responsibility for his own learning must in principle be able to control each stage of the course. If he is not allowed to do this he will not be able to take on responsibility, he will then be dependent on others taking responsibility for the first and last stages. This truncated concept of learning and RFOOL are thus, logically speaking, incompatible. This does not mean that it is always necessary for one to discover the learning exercise oneself, even though the fact that one has discovered and chosen the exercise oneself produces specially good conditions for learning.

Thus we contend that the truncated concept of learning is inadequate, it will not lead to good learning. This, of course, has to be empirically proven!

### *An explanation of the concept "result of learning"*

We can, to a great extent, reduce all discussion in the field of research into learning to a question of what indicators we wish to employ. The result of learning is defined according to the objectives we use. For the moment we are unable to measure (either chemically or electrically) the structural changes we logically assume, neither at cell nor tissue nor system level. Measures of function - changes in function for which learning prepares us - have been the relevant type of indicator. The close witness to learning is the learner, who can himself tell about his learning experience, about his increasing understanding, mastering, skill and feelings about intention and context. The problem with this type of witness is the scientific requirement for documentation. It is not sufficient to feel that one understands, understanding must be documented. It can be documented by using language - oral or written - or by looking at behaviour, eg. speed, precision or quantity etc.

The choice of indicator is decisive both in practical and theoretical contexts. There is a close connection between process and result. The indicator must be chosen in such a way that it captures changes which have taken place during the process. It does not help much to have a quantifiable and precise indicator if it is not relevant to the learning process. The main controversy in the field of psychological science in general has been about the choice of indicator. Scientific theory has played a decisive role here.

This problem is relevant to practical situations such as the measurement of results at school. The relationship is reciprocal here - the process is guided by the choice of indicator and the indicator must capture the result of the process. The process must be set up according to the aim of the exercise, for example the school's general statement of

objective. This statement is often so general and comprehensive that exams as indicators only measure a limited number of these objectives. In this case it is usual and reasonable that both the learner (pupil) and the helper (teacher) adapt the process to the indicator more than to the objective. Here it is the indicator which controls the process. (A driver's training is controlled by a set of objectives where the main objectives relate to attitudes, knowledge and skills in that order. Meanwhile the indicator -the driving test - measures mainly skills and knowledge of a certain kind and it is natural for the pupil and teacher to adapt to that).

Knowledge about indicators is necessary for a purposeful learning process. This knowledge can be lacking both in learning processes adapted for research purposes and in everyday-life situations. There can be incongruity between the learner's understanding of the objective (and therefore of the process) and the indicator and the criteria which justify its use. The criteria for adaptation only exist in the mind of the experimenter and teacher respectively - such a partition of the task is sketched out in the "truncated concept of learning".

The conditions for an adequate learning process in a truncated learning situation are, understandably enough, bad. There is a close connection between indicator and process. We must have indicators which are geared towards capturing and measuring precisely this kind of process if, in practice, we are to create an intact, lasting and applicable learning process.

### *A hierarchical model of learning*

Research into learning has made numerous observations. The model below is an attempt to categorise some of these according to the above description of the amputated and the intact concepts of learning.

- Learning as a passive reflection of stimulus from the environment: Eg. signal learning, lightning gives warning of thunder, associationism from Aristotle to Pavlov, respondent learning, physiological habituation.
- Reactive learning, triggered off by one's own activity, but controlled by feedback from the environment, eg. operant learning (Skinner), learning maintained by reward and punishment (some types of school-learning).
- Learning using language rules and linguistic control: language controlling behavior (Vigotsky), figurative learning (Piaget), rule directed learning (Skinner), and some types of learning in school.
- Directed learning on one's own initiative, intentional and planned and carried out by one's own physical and mental activity, but within a given setting: Eg. problem solving in the field of applied industrial research and studies at university levels.
- Pre-school age children's investigation of the environment (Piaget) without

restrictions imposed by school, society or for practical purposes, free research according to one's own field of interests and the challenges which one meets. Creative activity in the field of art and literature. Learning with responsibility for one's own learning.

- Independent creative work
- Selfdirected learning within certain restraints
- Learning at school, instruction in hospitals and military service
- The forming of behaviour, shaping, programmed learning
- Classical conditioning, learning on the reflex level

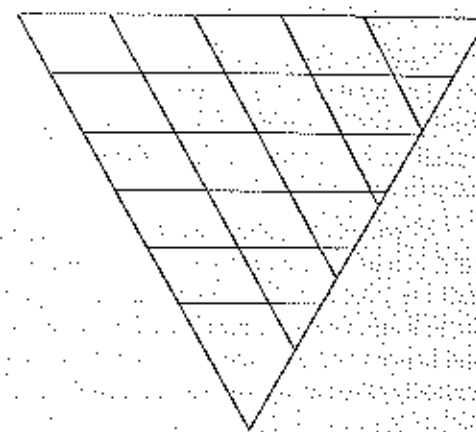


Fig. 4  
Learning hierarchy

As we move up the hierarchy we see increasing possibility for self-controlled learning ie an increasing competence in taking responsibility for one's own learning. In practice this will be determined somewhat by situation and context.

The model can be illustrated using an up-side down pyramid where each level represents increasing learning competence and freedom of choice.

The principles of development in this hierarchy are open to discussion. It is not an ontogenetic model of stages, rather the opposite since the most developed level can be illustrated using pre-school age children. Children have a "natural" skill to learn. Even though we are unfamiliar with this skill, we can nevertheless recognise attentiveness, selection, very strong motivation and evaluating skills as parts of it. Because of motor and cognitive conditions self-activity in relation to what is to be learnt can be somewhat limited, but it can be compensated by bringing the immediate surroundings into play (the "Dæ"-phenomenon, a time before a child can speak when its main activity consists of pointing at things in order to know what they are called, where

a child immediately tests his understanding by pointing at other objects in the same category).

The environment will soon attempt to steer this natural desire to learn: The parents will call attention to the most important things and will give rewards. This will be the first restriction on free development in learning and it will also be the first alternative: One can learn with guidance from others and feedback as to what kind of adaption is desirable.

New possibilities for learning present themselves when one can use language, partly by means of linguistic signals ("No, no!"), partly by means of linguistic information ("You must not touch the stove because it is hot!"). In this way the surroundings can influence the individual. Learning also occurs when adults "instruct" children in speech (Luria).

As parents bring up their children they gradually take over more and more, both when it comes to what a child is to learn and the learning objectives. Punishment and reward are introduced as indications of the objective, taking the place of the natural desire to learn. Great influence is also exerted over the learning process at school; how it should happen and be evaluated. This means that freedom and responsibility for learning is gradually taken away (classroom model, lecture model).

Social life in the surroundings, whether at home, in the immediate surroundings or in front of the TV, becomes an alternative source of learning too; "learning by observation". Even though it is far from clear how widely spread this is and what form it takes it has been quite clearly shown that it affects both attitudes and behaviour (Bandura).

On the one hand this development represents an increase in the number of alternative ways of adapting, so we can say that the individual has a potentially bigger competence to learn. On the other hand the intactness of the learning exercise one meets is progressively truncated, in such a way that the learner loses both the general view of, and the possibility of taking responsibility for, the whole. In turn this creates the need for help from others - helplessness has been learnt.

Neither does this represent a development from the concrete to the abstract since language learning lies (at least partly) low down in the hierarchy. The criteria for location and development in the hierarchy are partly based on the degree of freedom in choosing the topic and working method, partly on the degree of independence and conscious self-activity. The importance attached to "self-activity" and independence in the learning process does not mean that the "ideal" for the individual is to discover everything oneself. This means that one, using existing sources, can make everything one's own, i.e. choose and interpret using one's own words and by relating to one's own interests and experience. This does not mean that activity at the highest level is characterized by clarification and certainty. On the contrary, people admit to openness and uncertainty at this level, we know for sure that we do not see very much and that everything we think we know is wrong. Knowledge is provisional and our sight is being extended the whole time.

Neither does the hierarchical model represent a competence as regards learning which must be seen to be increasing. This competence will, to an increasing extent, enable the individual to learn in the broadest sense of the word. This competence is described in operation through the AFEL criteria.

RFOOL is characteristic of this highest level and this responsibility requires freedom to choose, carry out and apply one's learning. In this way learning at this level is free, but this does not mean that it must take place without structure and order. He who has responsibility for his own learning will himself decide when he needs structure. Neither does RFOOL make teachers superfluous or take away the necessity for guidance in a learning situation - but these needs are subordinate to the individual's self-governed learning process.

Generally speaking this process involves deliberation ie thought and maybe the most central dimension of the hierarchy is the increasing degree of conscious contemplation of the learning process. What underlies this is that the more complete and meaningful the learning exercise from the learner's point of view, the higher one moves in the hierarchy or vice versa, the higher one is in the model, the more responsibility the individual has for the whole learning process.

Through this "professional" learning skill the individual has, to an increasing extent, the possibility of mastering the demand for adaptation which we meet as human beings.

The hierarchical structure of the model is not unequivocal in the sense that a person will always lie at the same level. In practice the learner will commute between these levels because he has different skills in different areas and the topic influences the working method. The social reality which individuals meet in learning has different degrees of relevance for the individual (marriage social). The working method will commute towards a non-contemplative way of working when it comes into contact with learning material (eg. at school) which is felt to be of little relevance; in this sense the topic can influence the way of working.

### *The need for a cognitive description of the learning process*

Let us go back to the levels in our model: Associationism in the field of philosophy builds on a profusion of subjective, but probably nevertheless universal experiences. The classical primary principles of association (Plato and Aristoteles) as well as the secondary ones (Brown, 1820) are often presented as an automatic and (from the learner's point of view) passive way of learning. But we can also consider these principles to be circumstances which are specially conducive to reflection and thought, situations where one can discover similarities and causal relations. This means that we make the process of increasing awareness and thought process a prerequisite for learning and the actual phenomenon of learning in these situations too.

The present view of learning would be to consider each situation according to the conditions it gives for a general view and contemplation. Gestalt psychologists have underlined the importance of bringing all relevant circumstances for learning and problem solving into a situation which is in a perceptual way clearly set out. The chances for solution are good here. We agree so far, but in contrast to the gestalt psychologists the present view would maintain that the rest does not happen more or less automatically - as one could easily understand from the concept of perceptual restructuring. The situation is just well-adjusted for the learning process itself. In the same way associationistic situations such as classical conditioning and operational conditioning would be good with a view to seeing connections relative to time and place, but these are, once again, only conditions for learning. It is the same as saying that the conditions for conception are good when a man and woman are close to each other in time and place - the description of what they have to do is lacking here!

Piaget's adaptation model specifies requirements for learning but does not specify the act of learning itself. Observation of learning situations and parent's and lecturers' linguistic influence also make learning possible but do not specify what needs to be done.

Why is it not sufficient to say that learning occurs when an adult uses language to explain the world - as described by Russian pedagogues? Sometimes we can explain using language, but hardly in the way Piaget can be understood, ie that we all arrive at a level where we function on the formal-operational level. It is much more difficult to explain than many people think. We must, for example, have a common language with common concepts which are fairly unambiguous and a common set of references relating to experience and structures. These conditions rarely occur.

Another general assumption behind this model is that learning always requires work and that no one can be spared from this work without being spared from results. All the individual learning situations mentioned above do is to arrange conditions for learning each in its own way - the actual learning work must be done by the individual himself. Sometimes the situation demands a lot of work, eg. problem-solving situations. Sometimes the situation demands a resolution which can be hard to make such as to stop smoking. Self-activity always involves thought even though the process sometimes happens so quickly that one hardly notices it -perhaps because the process has become automatic. Cognitive processes such as the search for similarity or for context -for meaning - are the main element common to all these situations. These processes are dependent on individual qualifications relative to ability and experience.

Sometimes the learning process will consist to a great extent of training muscles - this is true of motorial learning eg in different sports, it is also true of dexterity connected with art or crafts and it can be true of articulation when one is learning a foreign language. However, cognitive processes must always steer these processes whether we are talking about alpine skiing or playing the violin!

Pragmatic circumstances can decide which situations involving learning work one decides to take on. It is the existential circumstances (marquage social) which decide this for individuals of varying ages. Programmes for systematic learning eg in

school should be based on a knowledge of these existential circumstances and be guided by them. The natural desire to learn leads children to optimal ways of working but the ruthless exploitation to which this desire is subjected leads quickly to less optimal situations. These are characterised by different degrees of truncated learning exercises.

As seen above both learning theory and the definition of learning must make both the learning process and the result of learning clear. That is why contiguity is not enough and for this reason we must include both the energetic aspect as well as the description of the learning work into our definition.

### *Do we need a concept of will in the psychology of learning?*

The intact view of the learning process stresses that the energising of learning is decisive for the process and the result. Learning is work which requires energy. But the result depends on the kind of energising used. Motivation is important in that sense, it is a necessary prerequisite for the work but the type of motivation can alter the type of learning - either the result is short-lasting and isolated from the rest of one's experience or it becomes a lifelong part of one's competence. Motivation from outside in the form of feedback from the surroundings often lead to the first alternative. In experiments into learning using animals external motivation in the form of rewards and punishment has been considered necessary and satisfactory circumstances for learning - the effect theory. To be able to communicate with animals at all one must use behavioural control by means of motivation. But it is not very satisfactory to generalise by extending this type of model to learning in human beings. While children's learning seems, to a great extent, to be self-motivated - maybe inspired by what William James calls "effort for meaning" - the exploitation of this internal motivation by different kind of educational institutions quickly leads to a need for supplementary external motivation. There are many signs that this external motivation is nevertheless unable to give the same results from learning. Pedagogues have shown interest in this gap between internal and external motivation (Rotter, deCharms, Deci), but have preferred to work with the idea of motivation as a process distinct from the phenomenon of learning. In that sense the intact concept of learning deviates from both effect theory and from pedagogical research into motivation. Attentiveness, interest and motivation are included in the first part of the learning process itself in the intact concept of learning. So, to a great extent, the learning process is probably self-motivated. But the learning tasks can still be so numerous that they exceed the expectations one might have from a natural desire to learn, and where does the energy for the work of learning come from then? Can the individual still be "internally motivated"?

In a previous paper we have argued for the need for a concept of will in psychology (Bjørgen 1983). A disparity between everyday life and research has arisen because research has been unable to provide an adequate substitute for the concept of will which it rejected 100 years ago. In today's general textbooks on psychology the



concept of will is not to be found (see eg the most commonly used American textbooks such as Gleitman, Dworetzky, Sclorow, Krech et al., Hilgard et al.). The consequence is that in everyday life and society "will" is still to be found simply because it is a reality for the majority and because, for example society with a legal system requires it (see eg Strömstad 1990). The "will-less" research environment has, of course, influenced society's understanding but evidently without quite managing to alter the need for a concept of will.

In the introduction we tried to find out what the concept of learning consists of by analysing the use of language. Where do these concepts come from and what is their function? Plato would have maintained that they express inborn ideas which we have in common and which we gradually become acquainted with, ie that they are based on dimensions and categories which are typical for the human species. Then the question is: Does will belong to these categories? But language is also an expression of variable adaption. In the introduction examples were given of how concepts linked with the learning process are reflected in different languages. Developments in language are in all probability a reflection of a society's development and adaption and of human thinking. Sometimes this development occurs quickly, here we can cite as an example words linked with the computer industry which have come into daily use over the last few years. The concept of will has had a very strong position over long periods of time in the development of culture in the west. Perhaps the concept has become politicised lately and been associated with authoritarian systems. Perhaps it is incompatible with marxist thinking, and it may also be clearly difficult to adapt it to a deterministic view of science and as a result it was gradually pushed out of psychology as a scientific way of thinking imposed itself and it was totally supplanted by positivism in the form of behaviourism. Perhaps the fact that this system can accept that animals and human beings can be controlled by the experimenter's will but not by their own will is food for thought?

Is it the needs of everyday life, of researchers or universal human categories which should decide? It is in any case risky to let researchers' preferences and considerations and the limitations of scientific theory decide. This is especially relevant to the subjects psychology and philosophy which use phenomena from everyday-life as concepts. The fact that a concept is not well-suited to a scientific system cannot decide whether the concept is relevant, not to mention necessary elsewhere. Researchers always see reality through special spectacles which are adjusted according to their own interests and according to existing conventions in research and these motives can often differ from those of everyday life and society.

Do we need a concept of will in research into learning? Will often seems to be the cause of learning - is it not sometimes the one and only requirement for change? Do we not have examples of actions controlled by will which are irrespective of the internal and external needs which we otherwise claim control our behaviour? Will is potentially even a dangerous concept as Ibsen shows, it is dangerous to come under the power of will in the way Brand does. Otherwise will is considered something positive, a power which gives us necessary freedom with respect to pressure from other forces. "Will

liberates or slays", says Ibsen. Training of the will gives strength which can be used for good or evil.

Special conditions apply to the relationship between reason and will as expressed when a person asks to be convinced of the importance of a certain change (in behaviour), such as stopping smoking. The learning task often consists to a great extent of making up one's mind to it - using the will. But to be able to make this decision, most people need to have intellectual grounds - and the relationship between these two processes is somewhat unclear.

Many flee freedom and desire to be placed under others control because they feel uncomfortable using their own wills to steer their lives. People find it easier to behave correctly on the road, with regard to taxation and with regard to their own health when they are under threat of sanctions from society (tax authorities, health authorities and traffic police) than when they must manage their own lives. Society too, finds it easier to bring about changes for the better - learning - by using laws and sanctions than by appealing to the reciprocal reinforcement of a reactive, will-less type of person. However it is also clear that this type of rule demands so much control and so many other resources from society that, in practice, it works, only in totalitarian dictatorships (Skinner's experimental society in WALDEN II). In the same way as Skinner's model provides exemption from freedom and responsibility, RFOOL requires that the individual be given back his freedom in his own learning situation in order to be able to take on responsibility for it.

Research must have a free hand. Radical behaviourists must be free to choose to consider learning the responsibility of the environment. By doing this they take responsibility for his own learning from the individual. This model lies to a great extent behind today's Norwegian arrangements for mentally handicapped and it also lies behind much of Norwegian psychiatry today. The way work is divided up in ordinary schools is also influenced by this point of view and much activity of this type also occurs in colleges and universities. But it should be made clear that this way of working has been chosen.

The alternative is responsibility for one's own learning, based on another basic view of learning. RFOOL is also an option, that is how it must be when a theoretical basis for both points of view can be found without either of the two parties being able to convince the other. In such situations it is important to arrange things so that real options exist and experience and empirical research can test which is best - which gives the best result in practice. One place for such experimentation is the laboratory, another is, for example, the big laboratory called school. I see it as a central empirical task to try and document that truncated and complete learning give different results both when it is a matter of duration and application. This requires that we give more attention to the problem of indicators which enable us to evaluate learning - the difference between the two points of view will hardly appear using the verbal and short-term indicators used in the usual school exams (see Björger 1991). Potential for durability and application can only to a minimal extent be measured using such evaluation. We must instead try to capture this potential through specially adapted follow-up where we look at the

consequences learning has both in professional and everyday life. Such follow-up is difficult but necessary.

The taboo attitude to will is linked to the basic factors relative to comprehension linked to eg Hegel's idealism versus marxist thinking. As far as our way of thinking goes it is difficult to accept that resolutions made by will can bring about learning, ie that mental processes more or less directly bring about physical changes. But is that more difficult to accept than the fact that we can more or less directly bring about physical changes in our muscle system -more strength, suppleness, finer co-ordination through training which we control by our wills? Surely we can, through our thought processes make new connections, strengthen others and make possible greater flexibility in the processes of the nervous system which affect learning. As researchers into learning and practitioners we may have denied ourselves a powerful tool in leaving out the will in our concept apparatus!

### *The will to learn - and the search for meaning*

With the return of the concept of will and meaning the basis is laid for a concept of learning which is, to a greater extent, in touch with everyday opinions and experience. The energy side of the learning concept, energy for the learning work is partly covered by the concept of will, partly by tendencies towards organisation which are self-motivated. Learning is, to a great extent, self-motivated as expressed in James' concept "effort for meaning" and in the organisatory tendencies of gestalt psychologists. But as the learning tasks go beyond this natural motivation energising must come from elsewhere ie learning directed by will must take over, as our model shows. There is still potential for learning when others will can take over where ours no longer suffices - but, according to our model, this would lead to generally worse results from learning.

The mechanism itself for learning work is described by the cognitive process "search for meaning". In practice this means looking for the similarities between the new and the existing structure of experience. Perhaps, for the moment, it is Piaget who has best described this process through his adaptation model. I have, myself, tried to document, in an empiric way, the cognitive activity in verbal learning (Bjørgen 1964) where the central assertion and conclusion is that learning is the search for familiar aspects in the new learning material and the existing structure of experience, and that the result of this work is expressed through change in the result of learning as well as in the meaning - meaning and learning are the same. Even though computer technology has, as yet, failed to capture the learning process we should not ignore empiri and models from the computer industry which can contribute to a more detailed description of this "search process" but in that case one must presumably be willing to use the intact concept of learning as the point of departure.

### *Conclusion*

Science is always about reality ie it must sooner or later be tested in everyday life. In this respect the rules of the game are also democratic - the theory which best looks after everyday needs is the best theory. Meanwhile basic research can be kept up for quite a long time without going through this kind of confrontation. Of course, basic research in learning may for certain periods take part in artificial laboratory situations and the development of learning theory has to rely on the precise observations in the laboratory. But theory must also be related to, tested and modified in confrontation with real life learning. One wonders whether a meeting between learning theory and everyday life is not long overdue - sprawling vague formulations are no excuse in the long term - instead we should let them appear and be exposed for what they are.

### REFERENCES

- Bjørgen, I. A. (1964). A re-evaluation of Rote Learning. Universitetsforlaget, Oslo, Norway.  
 Bjørgen, I. A. (1983). The position of Will in psychological research. Norwegian Pedagogic Review.  
 Bjørgen, I. A. (1991). Responsibility for one's own learning. Tapir.  
 Brown, T. (1820). Lectures on the philosophy of the human mind. Edinburgh.  
 Ebbinghaus, H. (1885). *Über das Gedächtnis*, Leipzig.  
 Hergenhahn, B. R. (1988). *An introduction to theories of learning*. New Jersey.  
 Hilgard, E. (1956). *Theories of learning*. New York.  
 Hull, C. L. (1933). The meaningfulness of 320 selected nonsense syllables. *Amer. J. Psychol.* 45.  
 McGeoch, J. A. (1942). *The psychology of human learning*. New York.  
 Miller, G., Galanter, E. and Pribram, K. H. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York.  
 Noble, C. (1952). An analysis of meaning. *Psychol. Rev.* 59.  
 Pramling, I. (1986). The origin of the child's idea of learning through practise. *Eur. J. Psychol. Educat.* 1.  
 Whorf, B. L. (1956). *Language, thought and reality*. New York.  
 Woodworth, R. (1937). *Experimental psychology*. New York.

## OS CONCEITOS TRUNCADO E INTACTO DE APRENDIZAGEM PARA UMA CLARIFICAÇÃO DE PROBLEMAS RELATIVOS AO CONCEITO DE APRENDIZAGEM

### Resumo

Uma breve análise histórica do conceito de aprendizagem leva-nos a dois conceitos. Na "aprendizagem truncada", o aprendente - por exemplo, o aluno - enfrenta uma tarefa de aprendizagem preparada previamente, controlada, por exemplo, por um professor. O aluno realiza o trabalho solicitado, na aula ou em casa, e entrega-o ao professor. Na "aprendizagem intacta", o aluno controla a situação de aprendizagem, incluindo os seus objectivos e aplicação. O aluno assume responsabilidade pelo processo e usa toda a sua criatividade na identificação da forma mais eficaz de trabalhar, desenvolvendo, deste modo, novas ideias e interesses. As situações de aprendizagem podem ser avaliadas em função da dimensão liberdade versus controlo.

## LES CONCEPTS TRONQUE ET INTACT D'APPRENTISSAGE POUR UNE CLARIFICATION DES PROBLEMES RELATIFS AU CONCEPT D'APPRENTISSAGE

### Résumé

Une brève analyse historique du concept d'apprentissage nous conduit à deux concepts. Dans "l'apprentissage tronqué", l'apprenant - par exemple, l'élève - doit faire face à une tâche d'apprentissage préparée antérieurement, contrôlée, par exemple, par l'enseignant. L'élève réalise le travail sollicité, en classe ou chez lui, et le remet à l'enseignant. Dans "l'apprentissage intact", l'élève contrôle la situation d'apprentissage, y compris ses objectifs et l'application. L'élève prend à sa charge la responsabilité du processus et utilise toute sa créativité pour identifier la forme la plus efficace pour travailler, en développant, de cette façon, de nouvelles idées et de nouveaux centres d'intérêts. Les situations d'apprentissage peuvent être évaluées en fonction de la dimension liberté versus contrôle.

## O ENSINO PRÉ-ESCOLAR NO ALTO-MINHO, REALIDADES E PROJECCÃO PARA O QUADRIÉNIO 1992-96

*Henrique Rodrigues\**  
*Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal*

### Resumo

O Alto-Minho apresentou-se, ao longo da História, como um espaço geográfico de elevada densidade populacional. A gestão correcta, e cada vez mais necessária, de recursos humanos e financeiros, que envolveu a criação de estabelecimentos de ensino pré-escolar, exigem projecções demográficas com um mínimo de rigor. Neste contexto, utilizando os resultados de um "Inquérito" aos Párocos do distrito de Viana do Castelo, estudámos a distribuição de escolas e analisámos a evolução demográfica até 1996, o que nos permitiu a elaboração de uma rede com estabelecimentos de ensino oficial, particular e das localidades onde devem ser criadas novas escolas, que constituiriam o parque durante o quadriénio 1991/95.

### 1. Introdução

Ao ser convidado para tratar e cartografar os elementos do inquérito aos párocos, efectuado através da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, em 1991, com a finalidade de realizar-se um seminário sobre "A Problemática da Educação-de-Infância

\*Mestre em História Moderna e Contemporânea pela Universidade do Porto.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Henrique Rodrigues, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, 4900 VIANA DO CASTELO, PORTUGAL.

no Alto-Minho", estudei a rede escolar oficial e particular dos jardins de infância, cujo perfil de ordem quantitativa identificamos como parcíssimo, tendo em linha de conta o número de freguesias do distrito.

Perante a constatação de que, demograficamente, Portugal atravessa uma fase de envelhecimento brusco, com o decréscimo da natalidade e a existência de um elevado número de educadores de infância no "desemprego", torna-se cada vez mais imperioso conhecer e gerir correctamente os recursos e os quadros existentes nesta área da educação.

Neste contexto e devido aos problemas profissionais com que se deparam muitos dos nossos ex-alunos, actuais educadores de infância, senti a obrigação de divulgar os resultados preliminares deste estudo, acompanhado de uma projecção demográfica para todos os concelhos do Alto-Minho, com o escopo de dar a conhecer quais os recursos disponíveis e onde é possível, com alguma segurança, implantar escolas pré-primárias. Parece-me que também é útil para as instituições particulares que queiram solidarizar-se para a resolução dos problemas sociais deste distrito.

## 2. As fontes

A população em idade pré-escolar, dos 3 aos 6 anos, corresponde, em termos de análise demográfica, ao número de crianças nascidas em determinado ano, mais as que emigraram, menos o total de óbitos, conjuntamente com as que se ausentaram. Trata-se de um exercício cujo cálculo não é difícil de efectuar. O problema coloca-se em relação ao método com capacidade de reunir todos os elementos estatísticos relativos a períodos de tempo tão curtos, para trabalhar com estas variáveis demográficas.

Se considerarmos que a taxa de mortalidade infantil corresponderá, na década de 1990, aos valores conhecidos para o período anterior e excluindo elementos como emigração e imigração, é possível fazer-se uma projecção do total de escolas necessárias para um período de quatro a seis anos, se conhecermos o número de nascimentos em determinado período.

O grande problema reside no facto de não se realizarem censos em espaços de tempo tão reduzido, além de não ser tão linear a previsão do evolir demográfico<sup>1</sup>.

Temos de considerar que qualquer projecção, mesmo que seja para o médio prazo, apresenta sempre um grau de falibilidade.

Por ser impossível utilizar estatísticas disponíveis, restam, a qualquer investigador, duas alternativas. A mais credível, a nível das fontes, consiste em proceder ao levantamento do número de nascimentos e óbitos, através dos respectivos livros de registo, o que, para um estudo imediato com uma análise aos volumes demográficos e ritmos de crescimento, pode considerar-se burocraticamente de muito difícil acesso, além ser um método moroso e o mais oneroso. Com grau de fiabilidade menor, mas

com uma capacidade de resposta mais célere, para regiões como o Alto-Minho<sup>2</sup>, onde o pároco, com o estatuto de autoridade religiosa, detém um registo relativo ao baptismo e um conhecimento da população em mobilidade pelas respectivas paróquias - consiste em solicitar, àqueles sacerdotes, informações sobre o número de crianças nascidas e falecidas por ano.

A análise à rede escolar dos jardins-de-infância e a projecção da população em idade de frequência destes estabelecimentos de ensino têm por base um inquérito realizado através da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo<sup>3</sup>, com informações relativas ao período compreendido entre 1984 e 1991. Os problemas mais acentuados relacionam-se com o falso paralelismo de relação entre o número de baptizados e o de nascimentos, ou seja, nem todos os que viram a luz receberam este Sacramento durante ano o civil do acontecimento. Neste contexto, não podemos dizer que o total de almas referidas como "cristianizadas" corresponde ao volume de nascimentos de determinado período. Porque o estudo abrange um quadriénio, este "obstáculo" atinge uma dimensão menor, se considerarmos que só estes serão contabilizados como alunos em idade de frequência dos jardins-de-infância.

Não enjeitamos outros problemas, pois sabemos que, sendo um inquérito objectivo<sup>4</sup>, não contempla o registo dos óbitos infantis.

Mais problemático é o facto de conhecermos uma variável que não foi equacionada, a existência de crianças, filhos de emigrantes, que vão receber o Sacramento que confere o estatuto de Cristão, especialmente nos períodos de férias, e sobre as quais o "Inquérito" projecta uma total opacidade.

Neste quadro de elementos retractores, podíamos pensar que os resultados surgem inicialmente enfiados por uma sobrevalorização, fazendo corresponder o exercício, de uma prática religiosa e de uma mentalidade, a ritmos de crescimento e ao volume demográfico.

Em relação ao cômputo de não baptizados, verificamos que correspondem, face aos valores fornecidos por cada concelho, a uma taxa superior à dos óbitos infantis, por um lado, por outro, há 20% de freguesias (aqui identificadas por paróquias) que não responderam ao "Inquérito E.S.E. 91". Nestas circunstâncias, podemos dizer que trabalhamos com cerca de 80% da população, a qual, perante a ausência de outros dados estatísticos ou de outro tipo de exercício, permite uma projecção indicadora de um número aproximado de crianças em idade pré-escolar.

Não sendo um trabalho acabado e de rigor absoluto, relativamente ao registo geral da população infantil, vale como exercício e como instrumento de projecção, que proporciona uma reflexão sobre um problema tão delicado como o da criação de novas escolas pré-primárias.

Para as paróquias de que não temos elementos, para efeito de cálculos globais utilizámos um valor aproximado, que corresponde a um número igual à média em cada concelho<sup>5</sup>.

### 3. População infantil do Alto-Minho em idade pré-escolar

O apuramento do volume de crianças entre os 3 e os 6 anos, no Alto-Minho, situa-se, aproximadamente, nas 12 mil almas. Elaborámos, para o efeito, o quadro nº 1, onde, além do total de alunos, indicamos o número escolas, por concelho, que constituem a actual (1990-91) rede escolar do ensino pré-primário de tipo estatal e particular. A relação entre estes dois elementos permite-nos o conhecimento do quantitativo de crianças por estabelecimento em cada município e no distrito, cuja média geral (coluna 3 do quadro 1) se situa nos 104 elementos.

É importante que se refira que este cômputo (104 crianças) é inferior ao que se regista para os espaços geográficos de Viana do Castelo, de Ponte de Lima, de Ponte da Barca e dos Arcos de Valdevez. Significa que, em termos globais, estes municípios apresentam-se com um "deficir" de escolas em relação ao total das crianças existentes no ano lectivo de 1991-92, comparado com a média do distrito.

Para uma melhor leitura, procedemos à correlação entre estas variáveis. Assim, reduzimos o total de nascimentos a um número de índice igual a 100 e o mesmo valor para as 119 escolas, que constituem este parque no Alto-Minho, de forma que a correlação origina o valor numérico 1, quando divididos entre si aqueles indicadores.

Com o exercício referido, podemos dizer que a relação entre estes elementos, quando o produto final for menor que 1, indica que se está perante uma situação deficitária. Ao contrário, se o resultado for maior que 1, revela a existência de um excesso de jardins-de-infância.

Este cálculo apresenta uma média de 104 crianças por estabelecimento infantil.

A nível quantitativo, e tendo como indicador válido o potencial demográfico que está registado na coluna 2 do quadro 1, toma-se fácil produzir o cálculo do número de escolas deste grau de ensino, com vista a uma cobertura de todo o Alto-Minho.

Se constatamos que a média de discentes, por escola, aponta para um quantitativo superior a uma centena, e sabendo que este cômputo é bastante elevado em termos de um trabalho com rigor científico, e que cada grupo funciona bem com, aproximadamente, 20 elementos, parece-nos pedagogicamente correcto e aceitável que os estabelecimentos de ensino funcionem com uma média de 65 alunos, distribuídos pelos três anos.

Nestas circunstâncias, com jardins-de-infância frequentados por alunos dos três níveis etários, cuja média se situaria nas 22 crianças por sala, ou seja, com um máximo de 65 elementos, somos levados a concluir que, no presente ano lectivo, são necessárias mais 78 escolas de ensino pré-escolar em todo o distrito de Viana do Castelo.

A primeira observação, relativamente a este "deficir", vai para os concelhos de Viana do Castelo e Ponte de Lima, seguidos pelos de Arcos de Valdevez e de Ponte da Barca. Enquanto que os espaços geográficos de Caminha e Monção surgem com uma rede em condições de servir os seus munícipes, os de Melgaço, Valença e Paredes de Coura, evidenciam carências irrelevantes.

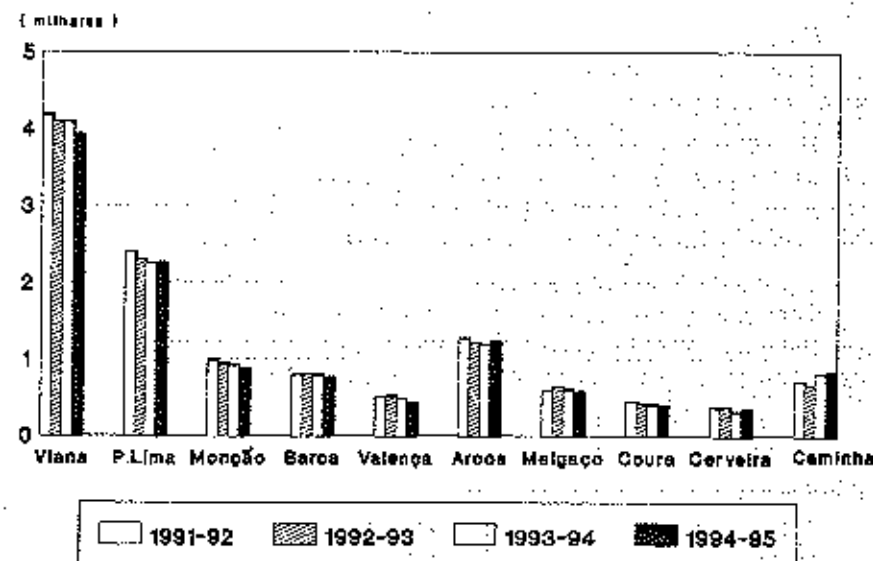
Surpreende-nos o facto de Vila Nova de Cerveira apresentar uma média de 29 alunos por estabelecimento, o que lhe confere o perfil de um município sem equilíbrio entre a oferta e procura, ou seja, excedentário face ao total de escolas.

Se este é o panorama para o ano lectivo em curso (1991-92), põem-se as questões seguintes: Qual o ritmo demográfico para os próximos anos? Assistir-se-á, neste distrito, a uma accentuada quebra do volume de crianças no quadriénio em estudo? Qual a área coberta por escolas de características puramente estatais? Em que medida é que o ensino particular e cooperativo suprime as lacunas "deixadas" pelas rede oficial? Por fim, como se distribui e como se constitui o parque do ensino pré-primário no Alto-Minho?

Estas são algumas questões que nos parece útil equacionar, para que se reflita sobre problemas que nos perseguirão até ao virar do século.

Se trabalharmos com os resultados do "inquérito E.S.E. 91.", como indicadores da previsão demográfica, mesmo tendo presente os condicionalismos descritos, é possível avançar com a estimativa sobre o número de crianças por freguesia e por concelho, em cada ano lectivo. É neste contexto que apresentamos a projecção demográfica, relativa ao grupo etário dos 3 aos 6 anos, até 1996.

A tendência geral, no distrito, descreve uma evolução descendente, cujo decréscimo é suave e dá a ideia de "construção" de um planalto, como é observável na figura 1.



Fonte: Inquérito aos párocos, E.S.E. 1991

Figura 1  
Projecção da população em idade de frequência do ensino pré-escolar no Alto-Minho, entre 1991-1995

Vejamos os ritmos por município. Em Viana do Castelo constata-se uma diminuição pouco superior a 2% entre este ano lectivo e o próximo, tendência esta que se mantém ao longo do quadriénio. Trata-se, mesmo assim, de uma área que evidencia um grande declive até 1996, com uma população infantil (dos 3 aos 6 anos) a rondar as quatro mil crianças.

Ponte de Lima surge com um perfil de tendência ligeiramente mais acentuada, comparado com Viana do Castelo, já que o decréscimo aponta para 4,4%, entre os dois primeiros anos. Mais animador é sabermos que esta regressão é bastante ligeira durante o período em estudo e que registará, em termos globais, uma quebra de 6 pontos. Devemos assinalar que, entre 1994-96, a curva desenhada é oposta, assistindo-se a uma evolução demográfica que fará a recomposição de parte do volume da população em idade pré-escolar.

O de Monção, comparado com os seus congéneres anteriores, aponta para uma perda de 5 pontos, entre os dois primeiros anos, seguindo-se uma recuperação no terceiro, ao registar uma quebra de 2%, embora a tendência seja idêntica à que traçámos inicialmente.

Ponte da Barca, ao contrário dos concelhos anteriores, apresenta, nos primeiros anos, um crescimento que se situa perto dos 2 pontos, para estabilizar no terceiro ano lectivo e acompanhar o ritmo das outras autarquias em 1996, já que a "deflação", no final do período, é de cerca de quatro pontos.

Comportamento idêntico é verificável em Valença do Minho, onde se revela, de início, uma fase de "explosão" e, depois, é descrita a maior quebra em 1996, para rubricar uma perda de cerca de 11% das suas crianças.

O município de Arcos de Valdevez apresenta-se mais "inconstante" ao evidenciar um fosso nos primeiros anos e uma crista entre 1993-96, de que resulta, em termos relativos, um aumento da sua população nesta fase, embora globalmente, de 1991 a 1996, a recessão demográfica aponte para uma baixa de quase 4 pontos.

O caso de Melgaço é semelhante ao que acabamos de descrever. A fase ascendente ocorre nos primeiros anos e a descendente nos últimos, de forma a arquitecturar um "planalto" inter-cíclico com tendência para uma diminuição do volume demográfico, já que, em 1996, regista menos 3,5% de nascimentos.

Paredes de Coura é o concelho que mais nos preocupa, se considerarmos que se trata da área com o envelhecimento mais precoce, pois surge com menos 5,4% no segundo ano e mantém um constante ritmo recessivo.

Vila Nova de Cerveira desenha uma curva irregular, embora o seu comportamento demográfico evidencie paralelismo com o de Melgaço, Valença e Ponte da Barca. Se o volume aumenta em 1992-1993, também ocorre uma diminuição entre 1993-1994, para indiciar um ligeiro crescimento no último ano lectivo. Registará, durante este período, menos 4,4% de crianças.

Finalmente, mais animador parece ser o panorama que se vislumbra para o

município de Caminha. É importante que se sublinhe a quebra muito vincada no segundo ano e a recuperação no final do quadriénio, ou seja, perde 8 pontos no início e cresce 16% entre 1992-1996. Trata-se do único concelho que regista um aumento do volume demográfico neste período.

Em conclusão, infere-se que, na realidade, vamos assistir à tendência para o envelhecimento da população do Alto-Minho, ao certificarmos da existência de uma diminuição de 2% do número de crianças em idade de frequência do ensino pré-primário, relativamente aos anos lectivos de 1991-92 e 1992-93. No ano seguinte, mantendo-se quase estável, a curva é imperceptível e só volta a pronunciar-se em 1995, ao baixar outros dois pontos, o que, em termos globalizantes, corresponde a uma perda de 5% da população a frequentar os jardins-de-infância entre este ano lectivo (1991-92) e o de 1995-96.

#### 4. Rede escolar por freguesias do Alto-Minho

Feita a análise à evolução demográfica, vejamos a real cobertura da distrito em termos de existência de escola por localidades, para podermos responder a alguns dos problemas equacionados.

A figura 2, elaborada a partir das listas de escolas oficiais, surpreende-nos, ao constatar a existência de grandes espaços geográficos despovoados de escolas, com relevo para a Ribeira-Lima.

Felizmente não verificamos o mesmo panorama na Ribeira-Minho, área onde os municípios de Vila Nova de Cerveira e Monção se identificam com os espaços de maior densidade. Valença do Minho e Caminha, onde há menos jardins-de-infância, podem ser inseridos no grupo de concelhos necessitados de um parque escolar mais vasto, como acontece ao de Viana do Castelo.

Esta é uma realidade que dificilmente se compreende, e que é injustificável, se atendermos ao número de educadores de infância sem exercer a actividade docente, ou seja, à procura de "emprego".

Neste cenário, e para que possamos fazer uma análise à real situação, onde a projecção referencie os concelhos com maiores potencialidade demográficas e que, por isso, necessitam de uma instituição de ensino infantil, é importante que se conheça, também, a rede constituída pelas escolas das I.P.S.S., e se reanalise a cobertura do distrito, conjuntamente com estabelecimentos estatais e particulares.



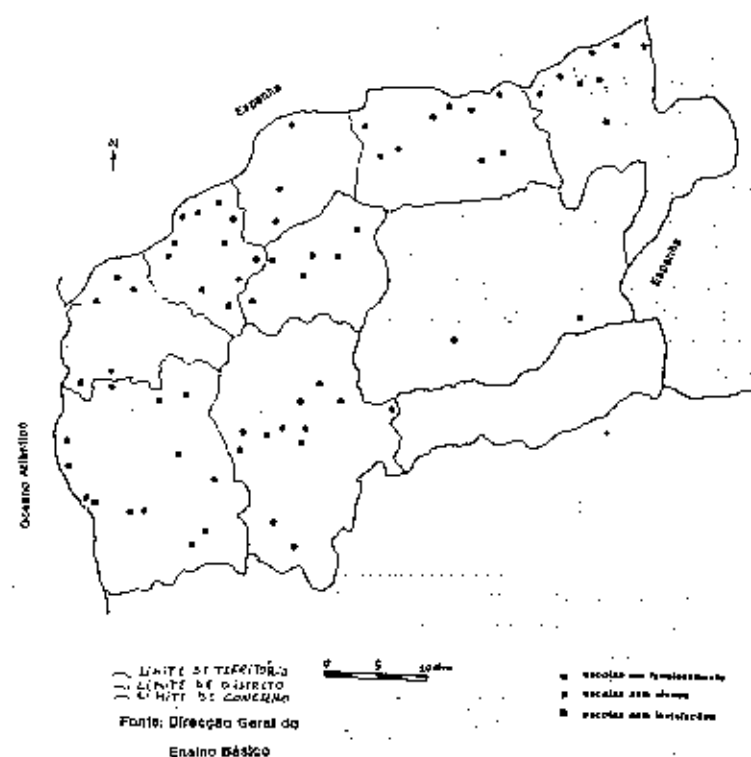


Figura 2

Escolas oficiais do ensino-primário Alto-Minho, no ano lectivo de 1990-91

A figura 3 e o quadro 1 ajudam-nos a conhecer a distribuição das escolas existentes e a sua implantação.

Se sublinhámos que o panorama em Vila Nova de Cerveira era "reconfortante", devemos indicar que, na verdade, algumas estão fechadas por falta de alunos, ou seja que há um excesso de oferta em relação à procura. A mesma "anomalia" também é constatável em Melgaço.

Parte da área desertificada, sem "infantários" oficiais, foi preenchida pelas instituições particulares, especialmente em Caminha, Viana do Castelo, Valença e Monção, onde foi possível debelar algumas carências. Há, contudo, espaços geográficos, nestes municípios, que se revelam bastante carenciados. Além do panorama desolador, continuamos a observar que os concelhos de Ponte da Barca, Ponte de Lima e Arcos de Valdevez surgem como os exemplos mais paradigmáticos onde é urgente que se implantem novos estabelecimentos de ensino pré-primário.

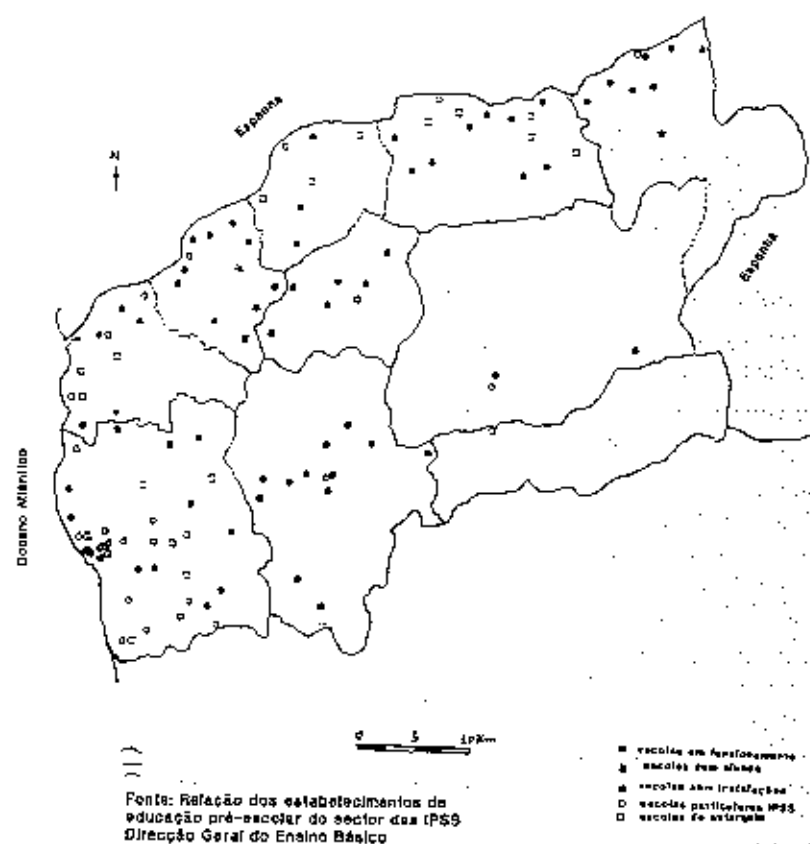


Figura 3

Parque escolar do ensino pré-primário no Alto-Minho, no ano lectivo de 1990-91

### 5. Localidades que carecem de jardins de infância

Do exercício apresentado no quadro 1, cuja fórmula para o cálculo do número de escolas em "deficit" foi já explicada, conclui-se que o total de crianças em idade de frequência destes estabelecimentos de ensino, nos próximos anos lectivos, exige a criação de mais 78 jardins-de-infância, para que todo o distrito fique com uma cobertura optimizada.

O concelho de Ponte de Lima, além das 13 já existentes, carece de mais 24, tal como o de Viana do Castelo que apresenta mais despovoada a área circunvizinha desta vila. Depois temos o dos Arcos de Valdevez, logo seguido pelo de Ponte da Barca, a

testemunharem a falta de profissionais para a educação da infância. Os restantes municípios podem ser considerados bem servidos, além de encontrarmos Vila Nova de Cerqueira com escolas em número excessivo, para o volume de crianças.

Para uma representação mais clara, cartografámos, na figura 4, as carências em todo o Alto-Minho, com distribuição por aldeias.

Porque foi elaborado um cálculo matemático para apurar o total de jardins-de-infância necessários por cada área municipal, lembramos que este exercício exigiu, por vezes, o agrupamento de duas freguesias, de forma a que se obtivesse o número mínimo de alunos, cuja média, por ano lectivo, não se apresente inferior a 25 crianças.

Como resultado do nosso estudo, teremos, por concelhos e por localidades, a distribuição que se segue.

Arcos de Valdevez apresenta a carência de mais 17 que seriam implantados na vila e nas localidades seguintes:

Cabreiros (com uma média mínima de 30 alunos por ano lectivo), Gavieira, Padroso/Portela (freguesias que associadas têm mais de 25 crianças ao longo do quadriénio), Aboim das Choças, Aguiã, (localidade onde a média é superior a 50 candidatos entre os três grupos etários), Gondufe, Gondoriz (aldeia com potencialidades demográficas), Grade, Guilhadezes, Jolda-Madalena, Rio de Mouros, São Paio, São Salvador (terra que apresenta um total de alunos que justificam a presença de vários educadores), Soajo, Souto e Vila Fonche.

Caminha é um concelho onde o cômputo geral de escolas está, matematicamente, ajustado ao total de miúdos existentes, considerando a média de 65 por estabelecimento. Não parecendo revelar carências, apurámos que Argela, Gondar e Dem são localidades candidatas à criação de jardim-de-infância, podendo estas últimas funcionar com um "pólo" escolar.

O concelho de Melgaço tem uma distribuição que se aproxima do número ideal, em termos de cálculo simples, o que significa que mais uma "pré-primária" equilibra a oferta com a procura. Indicamos, todavia, que Castro Laborcico e Parada do Monte sejam servidas com estes estabelecimentos de ensino infantil, por tratar-se de áreas com cerca de 40 alunos em cada ano lectivo.

O de Monção, como acontece relativamente ao de Caminha, está coberto por uma rede que consideramos suficiente para o total de crianças. Sugerimos, contudo, que a freguesia de Lapela e a de Tropeziz, que são vizinhas, tenham uma escola em comum, visto que o número de elementos perfaz uma média de 30 por ano lectivo.

Parques de Coura, ao contrário dos anteriores, sofre o efeito de "insularidade", pois necessita de várias, as quais distribuiríamos pelas seguintes localidades: Agualonga, Cunha, Ferreira e, associadas, Linhares-Cossourado. Outras há, como a de Infesta, com mais de 21 crianças em cada período escolar.

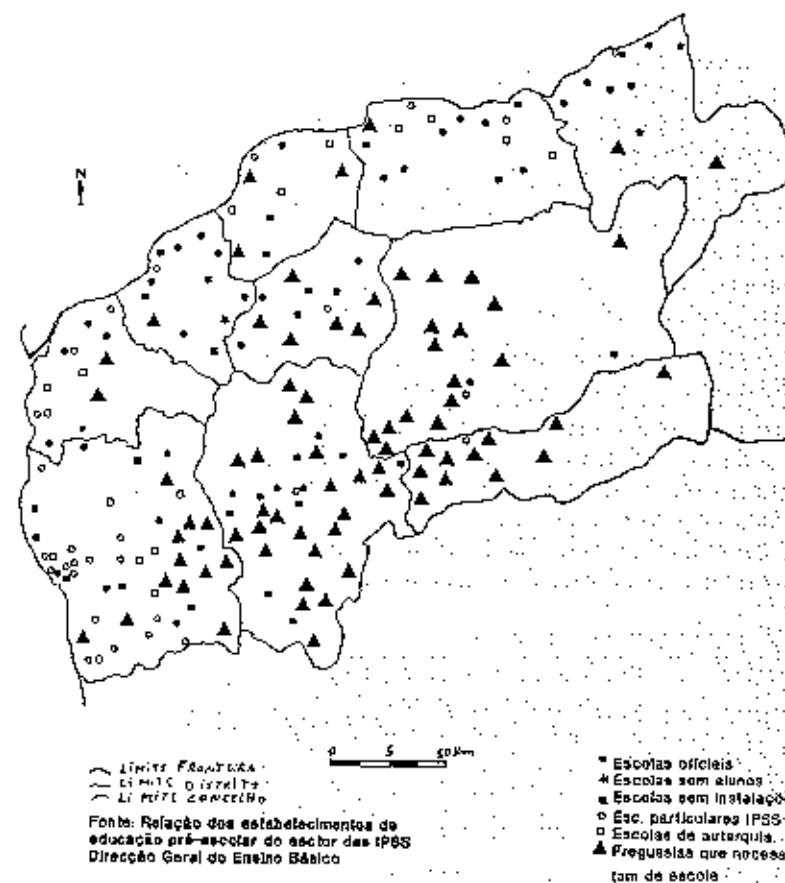


Figura 4  
Rede escolar do ensino pré-escolar (1991-92) e freguesias que necessitam de escolas no quadriénio 1992-96

Ponte da Barca apresenta a imagem de um concelho com elevadas carências, podendo mesmo ser considerado "perdido" ao longo do rio Lima, já que é servido por uma só escola. São precisas, pelo menos, mais 12, e distribuídas pelas seguintes freguesias: Boivães, Bravães, Crasto, Entre Ambos-os-Rios, Lavradas, Lindoso, Oleiros, Paço Vedro de Magalhães, Sampriz, Vila Chã (São João) e Vila Nova de Muía, além de outra que funcionaria em simultâneo para Ruivos e Grovelos.

O município de Ponte de Lima, como já anotámos, devido à extensão da sua área geográfica, é um dos que carece de mais jardins-de-infância, cujo mínimo aponta para 24 novos estabelecimentos, com a distribuição que se segue:

Bárrio, Beiral do Lima, Brandara, Cabaços (freguesia cujo cômputo anual se situa na meia centena), Calvelo, Cepões, Correlhã (aldeia com um elevado número de crianças), Estorãos, Facha (esta, por ano lectivo, tem mais de 55 "candidatos"), Formelos (apresenta-se com volumes anuais na casa da meia centena), Friastelas (surge com um mínimo de 42 crianças por cada ano), Gandra (como as anteriores, situa-se entre as de maior potencial demográfico para este grau de ensino), Gemieira, Labruja, Moreira do Lima, São João da Ribeira (além de estar próxima da vila tem mais de 44 candidatos em cada ano), Sandiães, Seara, Serdedelo, Vitorino das Donas, Vilar das Almas e Sá.

Localidades há de que não possuímos elementos demográficos e que, provavelmente, caberiam nesta projecção, já que as três últimas formam o grupo de "repscadas", onde a média aponta para as duas dezenas de miúdos.

Valença do Minho não evidencia carências, contudo sugerimos que para São Julião e Silva, Gondomil e Boivão, Cristelo Covo e Arão se criem 3 "pólos".

Viana do Castelo, além de termos indicado que, matematicamente, necessitava de mais 28 jardins-de-infância, surge com poucas aldeias sem estes estabelecimentos de ensino estatais ou particulares. Freguesias há com capacidades para várias escolas, contudo indicamos só as localidades que justificam a criação de "infantários": Vilar de Murieda, Lanheses, Vila Mou, São Salvador da Torre, Deão, Deocriste, Santa Maria de Geraz, Santa Leocádia, Chafé, Vila Fria, Carvoeiro e Subportela.

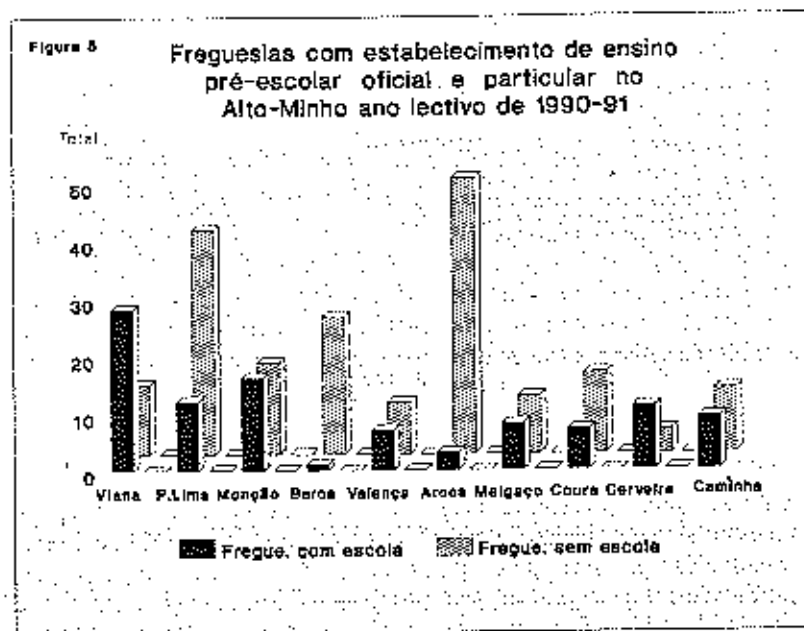


Figura 5  
Freguesias com estabelecimento de ensino pré-escolar oficial e particular no ano lectivo de 1990-91

## Conclusão

O estudo que acabámos de apresentar, com recurso à análise de um conjunto de variáveis e a projecção do número de jardins-de-infância de que o Alto-Minho carece, leva-nos a concluir que a população escolar do distrito evidencia um comportamento demográfico que não é muito diferente do fenómeno que ocorre a nível nacional, contudo podemos testemunhar que, em todos os espaços geográficos, a tendência, para uma fase de recessão do número de nascimentos, mantém-se lenta e desenha um planalto que indica alguma estabilidade.

A amostragem demográfica, correlacionada com a realidade do parque oficial, descreve um perfil desolador quanto à cobertura do distrito por escolas estatais.

Além da existência de Instituições Particulares de Solidariedade Social (I.P.S.S.), com apoios estatais, continua a registar-se um "deficit" na cobertura do distrito por escolas pré-primárias, cujo total, durante o próximo quadriénio, se aproxima das 80, se considerarmos a média de 65 alunos por estabelecimento.

Saliente-se que a mão-de-obra qualificada (Educadores de Infância) é disponível para fazer funcionar didáctica e pedagogicamente estes centros de educação/ensino, formada pela Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, desde o início do seu funcionamento, ronda as oito dezenas, o que corresponde, em termos numéricos, ao total de escolas necessárias, se estas funcionarem com um só educador.

Parce oportuno, em jeito de balanço, sugerir que se faça o aproveitamento destes recursos humanos, em que o estado tem investido milhões de escudos, e se pondere a existência de um curso de Educadores de Infância com "numerus clausus" reajustado às carências deste espaço distrital, por forma a que as instituições particulares e o próprio Estado reequilibrem a oferta de escolas e educadores com a procura, existência de alunos em idade de frequência dos jardins-de-infância.

Quadro 1

Projeção da rede escolar do ensino pré-escolar no do Alto-Minho, ano lectivo de 1991-92

CONCELHOS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
	Escolas	Alunos	2/1	Escolas %	Alunos %	4/5	Situação
Arcos V.	3	1280	427	2,5%	10,4%	0,2	-17
Caminha	12	725	60	10,0%	5,9%	1,6	0
Cerveira	13	377	29	10,9%	2,7%	4,0	+6
Melgaço	9	602	67	7,6%	4,9%	2,3	-1
Monção	18	999	56	15,1%	8,0%	1,9	0
P. da Barca	1	804	804	0,8%	6,5%	0,1	-11
P. de Coura	7	463	66	5,9%	3,7%	1,6	-2
P. de Lima	13	2412	185	10,9%	19,5%	0,6	-24
Valença	7	513	73	5,9%	4,1%	1,4	-1
Viana do Castelo	36	4190	116	30,2%	33,9%	0,9	-28
TOTAL	119	12365	104	100%	100%	1,0	-78

- (1) Estabelecimentos de ensino de carácter oficial e particular.  
 (2) População de idade compreendida entre os 3 e os 6 anos, segundo "inquérito" aos párocos, E.S.E. 1991 e relativamente ao ano lectivo de 1991-92. As resposta ao inquérito aproximam-se dos 80%. Às freguesias de que não temos elementos quantitativos atribuímos um valor calculado a partir de média anual do respectivo concelho. Relativamente aos "não baptizados", apurámos que constituem uma taxa superior à mortalidade infantil, o que, não tendo sido contabilizado, permite ultrapassar problemas relativamente ao cálculo a partir das crianças baptizadas.  
 (3) Número de alunos por estabelecimento.  
 (4) Percentagem de escolas por concelho.  
 (5) Percentagem da população pré-escolar por concelho.  
 (6) Relação entre as percentagens de escolas e de alunos.  
 (7) Cálculo elaborado a partir de uma relação de 65 alunos por escola, de que resulta, contabilizadas os estabelecimentos de ensino particular, uma carência de 78 jardins-de-infância.

OBS: Este texto reproduz as linhas gerais da nossa intervenção na Mesa Redonda "A Educação no Alto-Minho, O caso dos Jardins de Infância", realizada a 9 de Abril de 1992, na ESE de Viana do Castelo, sob a coordenação da Profª Doutora Fátima Sequeira.

## NOTAS

- 1 Para uma análise à evolução demográfica, veja-se 1988 Henry, Louis. *Técnicas de análise em demografia histórica*, Lisboa, Gradiva; 1988 Nazareth, J. Manuel. *Princípios e métodos de Análise da Demografia Portuguesa*, Lisboa, Editorial Presença e 1988 Arrotaia, Jorge Carvalho (1985). *A evolução demográfica portuguesa*, Lisboa, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, Ministério da Educação, 1985.  
 Refira-se o surpreendente envelhecimento da população portuguesa numa década, ao constatar-se o declínio acentuado da natalidade.  
 2 No distrito de Viana do Castelo, os párocos podem fornecer facilmente tais informações, porque a maior parte das famílias baptiza os filhos, e porque, nas aldeias, o sacerdote conhece, ao fim de pouco tempo de actividade pastoral, a realidade sócio-profissional e demográfica da respectiva paróquia.  
 3 Neste inquérito, elaborado sob a responsabilidade do Prof. Doutor José da Silva Lima, era solicitado aos párocos do Alto-Minho que indicassem o total de crianças baptizadas por ano e o número das que não receberam o primeiro dos sacramentos.  
 4 O escopo primeiro do inquérito não era o de servir de base para este estudo, mas o de permitir um conhecimento de carácter sócio-religioso.

## BIBLIOGRAFIA

- Arrotaia, Jorge Carvalho (1984). *A evolução demográfica portuguesa*, Lisboa, Instituto da Cultura e da Língua Portuguesa.  
 Arrotaia, Jorge Carvalho (1985). *Portugal: perfil geográfico e social*, Lisboa, Livros Horizonte.  
 Barata, Óscar Soares (1985). *Natalidade e política social em Portugal*, Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.  
 Evangelista, João (1971). *Um século de população portuguesa*, I.N.E.  
 Henry, Louis (1988). *Técnicas de análise em demografia histórica*, Lisboa.  
 Nazareth, J. Manuel (1979). *O envelhecimento da população portuguesa*, Lisboa, Editorial Presença.  
 Nazareth, J. Manuel (1988). *Princípios e métodos de análise da demografia portuguesa*, Lisboa, Editorial Presença.  
 Nazareth, J. Manuel (1988). *Unidade e diversidade da demografia portuguesa no final do século XX*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.  
 Nunes, João Arriscado (1988). *Dinâmica demográfica, reprodução e gestão social*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.  
 Serrão, Joel (1973). *Demografia Portuguesa*, Lisboa, Livros Horizonte.

## L'ENSEIGNEMENT PRÉ-SCOLAIRE DANS LA RÉGION DU "ALTO-MINHO", REALITES ET PROJECTION POUR LA PÉRIODE 1992-96

### Résumé

La région du "Alto-Minho" a été présentée, au long de l'histoire, comme un espace géographique de haute densité de population. La gestion correcte, et chaque fois plus nécessaire des recours humains et financiers, qui impliquent la création d'établissements d'enseignement pré-scolaire, exige des projections démographiques possédant une grande rigueur. Dans ce contexte, et en utilisant les résultats d'une "Enquête" aux Curés du district de Viana do Castelo, on a étudié la distribution des écoles et on a analysé l'évolution démographique jusqu'en 1996, ce qui nous a permis d'élaborer un réseau d'établissement d'enseignement public, privé et des localités où doivent être créées de nouvelles écoles, qui constitueraient le pare durant la période 1992-96.

## PRE-SCHOOL TEACHING IN THE ALTO-MINHO PRESENT STATE REALITIES AND PLANS FOR 1992-96

### Abstract

High density population in the Alto-Minho demands that precise demographic predictions be made to facilitate an adequate management of economic and human resources, which imply the creation of new pre-school institutions. The results from a questionnaire handed out to the parish priests in the district of Viana do Castelo were analysed to study the demographic evolution until 1996. This investigation involved planning a network of new private and state schools all over the district, relating to the period between 1991 and 1995.

## ENVOLVIMENTO PARENTAL E INTERVENÇÃO PRECOCE

*Cândida Fernandes Gonçalves  
Luís de Miranda Correia*

*Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal*

### Resumo

O presente artigo descreve a relevância da participação parental na Educação da criança "em risco" e/ou com necessidades educativas especiais. Analisa, ainda, a investigação mais recente que evidencia a importância da intervenção precoce, bem como a importância do envolvimento parental como factores de sucesso da criança com problemas. Finalmente, contempla o preceituado na Lei Pública Americana 99-457, explicitando o processo que leva à elaboração de "Planos de Atendimento Familiar Individualizados" que permitam aos pais envolver-se na planificação e execução de programas de intervenção.

Ao consultarmos a vasta investigação de Burton White, inserida no seu livro *Os primeiros três anos de vida* (The first three years of life), podemos concluir que a família da criança é um factor determinante quanto ao seu desenvolvimento e desempenhos. Nessa mesma obra, White diz que "a Educação informal a que as famílias submetem os seus filhos tem muito maior impacto no desenvolvimento educacional total da criança do que aquela (formal) oferecida pelo sistema educativo". Essa "Educação informal", quanto a nós, não será mais do que um conjunto de interacções que fazem parte de um sistema complexo em que as características da criança, quer elas sejam de

teor temperamental, biológico ou genético, interagem com as características dos pais, dando lugar a uma relação recíproca e interdependente. E é com base neste processo interactivo que a criança começa a agir e a manipular o seu ambiente e, conseqüentemente, a "crescer" em termos cognitivos, motores, sociais e emocionais.

Sendo assim, torna-se necessário considerar uma extensa e complexa cadeia de comportamentos derivada da interacção pais - criança para consolidar os elos emocionais que se vão formando entre ambos e, também, para assegurar uma aprendizagem "normal".

Bell (1974) explica a cadeia de interacções recíprocas entre a criança e os pais da forma seguinte:

"O sistema pais - criança baseia-se numa relação recíproca envolvendo dois ou mais indivíduos que diferem sobremancira em termos de maturidade, mas não em termos de competência, quanto à capacidade de se afectarem mutuamente. Esta relação envolve uma muito maior e mais extensa intenção por parte de um participante do que do outro. Contudo, há um certo equilíbrio de controlos, dado que o comportamento intencional mais extenso de um dos pais é diluído por duas particularidades do comportamento do filho: a iniciação activa de interacções a curto prazo e a organização do comportamento por forma a torná-lo aceitável e selectivamente gratificante. Muita da modificação comportamental da criança em relação às normas sócio-culturais ocorre num contexto de ajustamentos e acomodações parentais tendo em conta a sua iniciação".

Assim, sejam quais forem as características que os pais e as crianças apresentem aquando das suas interacções mútuas, torna-se essencial um "emparelhamento" apropriado com o fim de se estabelecer uma relação sincronizada (Brazelton et al., 1974). É será uma relação sincronizada, baseada nas características dos pais e da criança, para além dos outros factores ambientais, que virá a influenciar positivamente o desenvolvimento da criança.

No caso da criança com necessidades educativas especiais (NEE), a associação entre o comportamento parental e a aquisição de aptidões desenvolvimentais por parte da criança é particularmente vital (Beckman, 1984; Blacher, 1984; Bristol 1987; McKinney & Peterson, 1987), dado que essa aquisição é determinada, não só pela natureza do problema da criança, mas também pela forma como a família lida com esse mesmo problema (Holland, 1988).

É desta forma de lidar com o problema que nos ocupamos em seguida, até porque estamos conscientes de que entre a descoberta de uma deficiência num filho e a sua aceitação há que percorrer um caminho psicológico deveras sinuoso em que, tantas vezes, não se vislumbra o fim.

Para elucidar o que acabamos de dizer, passamos a transcrever excertos de um artigo de Marijk Boucherie publicado no jornal "Europeu" em 22 de Novembro de 1988:

(...) É um filho estranho, muito estranho. Parece surdo, mas estremece ao menor barulho. Fala pouco ou nada, usando apenas monossílabos. Nunca utiliza a voz quando por meio de um gesto pode conseguir o que pretende. Cheira tudo, como se o olfacto lhe revelasse segredos vedados.

(...) Quando julga estar só, é capaz de dizer frases complexas como: "Olha que linda lua, parece uma banana, parece uma salsicha!". Mas quando entra em contacto com alguém, a linguagem desaparece e torna-se mínima. Refere-se a si mesmo na segunda pessoa e diz: "Queres leite", em vez de "Quero leite". Tem raivas violentas, repentinas e sem razão aparente: faz voar pratos, aranha caras, bate com a cabeça nas paredes ou contra o chão.

(...) Não sorri e não chora.

(...) Grita ou emite ruídos rítmicos que acompanha com o baloiçar do corpo.

(...) Deita fora brinquedos, mas apegua-se com tirania a objectos triviais: paus, caixas de fósforos, pedras, cascas de laranja, que dispõe em desenhos geométricos pela casa.

(...) Com um filho destes vai-se aos médicos.

(...) Os médicos são evasivos.

(...) E enquanto todos falam e discutem, o filho e os seus pais voltam para casa.

(...) E os pais, agora mais estranhos do que o próprio filho, não desistem. Procuram meses, anos... é uma luta sem tréguas, porque para cada medo vencido surge outro, mais difícil, mais complexo...

Esta descrição comovente por parte de uma mãe evidencia o conjunto de "stresses" que a criança com necessidades educativas especiais pode causar aos seus pais, pondo em jogo o desenvolvimento de interacções "normais". É, assim, importante que se tente minimizar o mais cedo possível quaisquer atitudes negativas dos pais em relação à criança com necessidades educativas especiais, dado que elas podem levar a um estado de insatisfação permanente que irá, com certeza, interferir de uma forma menos própria nas suas interacções. A investigação é fértil neste campo, indicando que a relação mãe - bebé nos primeiros dias e meses de vida é um espelho da sua relação subsequente, vindo-se a reflectir no moldar da personalidade da criança. Os estudos de Broussard e Hartner (1971), de Thomas, Turner, Leiderman e Barnett (1970) e de Vietze e Anderson (1981) corroboram a nossa afirmação.

Contudo, a reacção parental a uma deficiência é, como sabemos, bastante individualizada. Todos os pais reagem de uma forma diferente exibindo os mais variados comportamentos emocionais. É necessário, pois, que os educadores e todos aqueles que tenham de trabalhar com os pais de uma criança com necessidades educativas especiais aceitem comportamentos de "reclusa", de "shock", de "incrédulidade", de "revolta", de "culpa", de "vergonha", como respostas normais e perfeitamente legítimas à crise que se estabelece aquando do nascimento de uma criança deficiente, pois só assim se encontrarão numa boa posição para dialogar e trabalhar com eles. É a partir deste diálogo que se inicia um processo dinâmico de intercâmbios sociais e educacionais que levará, estamos certos, a uma participação mais activa e mais desejada por parte dos pais, envolvendo-os de uma forma positiva no processo de desenvolvimento do seu filho/a com necessidades educativas especiais. Esta participação, para além de necessária, é hoje considerada como um factor imprescindível de sucesso com respeito às aquisições feitas pela criança com necessidades educativas especiais (Peterson, 1987).



Ignorar, portanto, a interacção dinâmica que deve existir entre pais e filhos é ignorar uma das variáveis mais importantes da planificação de programas de intervenção eficazes.

Tendo em conta o que para trás ficou dito, vamos agora ocupar-nos da importância da participação dos pais na intervenção precoce.

Como vimos, cada vez mais se tem verificado a importância do envolvimento parental na Educação da criança com necessidades educativas especiais. No caso da intervenção precoce, esse envolvimento torna-se ainda mais relevante, havendo um vasto corpo da literatura que indica que as intervenções centradas na família têm uma possibilidade muito maior de influenciar positivamente, quer o desenvolvimento global da criança, quer as suas interacções sociais, nomeadamente, criança - pais, criança - criança, criança - objecto, criança - adultos (Kagan, Powell, Weissbourd & Zigler, 1987; Powell, 1988; Weiss & Jacobs, 1988; Weissbourd & Kagan, 1989).

Bee et al. (1986) vão ainda mais longe ao afirmarem que a interacção pais-criança pode prever um melhor desenvolvimento do que qualquer tipo de instrumento de avaliação tradicional.

Também por imperativos legais, a participação parental é exigida, como, por exemplo, se pode verificar no preceituado na P. L. 99-457 (Lei Pública Americana publicada em 1986) que dá ênfase à contribuição da família como factor positivo no desenvolvimento da criança, obrigando à elaboração de um *Plano de Atendimento Familiar Individualizado - PAFI* (Individualized Family Service Plan - IFSP). Este destina-se a promover o desenvolvimento das competências dos pais no sentido de lhes permitir lidar com a problemática da criança com necessidades educativas especiais, isto é, considera a importância da inclusão da família na planificação, execução e avaliação de programas de intervenção.

Vamos agora ocupar-nos, embora sucintamente, da P. L. 99-457, considerada uma das peças de legislação mais importantes que na década de 80 foi aprovada para a criança com NEE ou "de risco" e respectivas famílias, bem como do "Plano de Atendimento Familiar Individualizado (PAFI)" a que ela faz apelo.

Começando pela P. L. 99-457, de acordo com Throhanis (1989), a secção H da Lei cria um programa preciso destinado a ajudar os estados federais na planificação, elaboração e implementação dum sistema de atendimento compreensivo e multidisciplinar para a criança com idades compreendidas entre os 0 e os 3 anos. Esta secção regulamenta, ainda, que os serviços de atendimento devem incluir não só a criança com NEE e/ou "de risco", mas também a família, considerando que eles devem ser especificados num plano de atendimento designado por "Plano de Atendimento Familiar Individualizado", como já atrás referimos.

Para que se possa elaborar um PAFI, a P. L. 99-457 requer que seja efectuada uma "avaliação compreensiva" (Correia & Gonçalves, 1993), à criança em risco e/ou com NEE, que considere os serviços de vários especialistas, tal como os de um psicólogo, de um fisioterapeuta, de um terapeuta ocupacional, de um médico de clínica geral ou especializado e os de quaisquer outros elementos tidos por necessários. Serão estes especialistas que juntamente com o educador e com os pais formarão a equipa

multidisciplinar.

Vamos agora debruçar-nos sobre o PAFI, que como vimos é um instrumento que a P. L. 99-457 integra e que tem por fim orientar e coordenar os serviços de atendimento a prestar à criança e à família. De acordo com o referido na P. L. 99-457, o conteúdo de um PAFI deve considerar:

- o nível de desenvolvimento da criança
- áreas "fortes" e "fracas" da família, tendo em conta o atendimento da criança
- objectivos globais e objectivos específicos
- serviços de intervenção requeridos
- datas de início e finalização do programa
- intervenientes no processo de intervenção
- transição para a secção B da Lei (que incentiva os estados a proporcionarem uma Educação apropriada e gratuita para toda a criança com NEE com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos)

A partir dos objectivos propostos num PAFI julgamos essencial delinear uma intervenção, que chamaremos de "Programa de Intervenção Individualizado", que considere pelo menos as seguintes componentes:

- identificação da criança
- identificação dos intervenientes no processo
- calendarização da intervenção
- modalidade de atendimento
- tipos de intervenção (em grupo, individual)
- áreas desenvolvimentais de intervenção (cognitiva, motora, de linguagem, de autonomia e de socialização)
- meta(s) a atingir
- objectivos específicos
- actividades e materiais
- estratégias
- procedimentos para avaliação do progresso da criança (avaliação contínua)
- procedimentos para avaliação do programa (avaliação processual).

Em suma, para se elaborar um PAFI que vá de encontro às necessidades da criança e da família consideramos imprescindível avaliar e programar para a criança de risco e/ou com necessidades educativas especiais, identificar as áreas "fortes" e "fracas" da família e, ainda, ter em atenção os seus interesses.

Segundo Johnson, McGonigel e Kaufmann (1989), uma das finalidades do Plano de Atendimento Familiar Individualizado é a de identificar e organizar recursos

formais e informais que facilitem o atingir de objectivos de cariz familiar por parte da criança e dos seus pais.

Tendo em conta os imperativos legais referidos, os responsáveis escolares viram-se obrigados a reestruturar os serviços e práticas de atendimento para a criança com necessidades educativas especiais, por forma a incluir os pais em todo o processo decisório que leve a uma intervenção mais eficaz, de acordo com a problemática apresentada por essa mesma criança. É, portanto, nesse sentido que se toma imperativo que a escola se preocupe com a elaboração de programas consistentes e válidos para toda a criança que apresente um atraso de desenvolvimento ou seja considerada "em risco". Por exemplo, as crianças nascidas prematuramente e aquelas com síndrome de Down beneficiarão, com certeza, de uma multiplicidade de experiências e práticas que um programa de intervenção precoce possa oferecer.

Também aqui, a investigação sugere que a participação parental pode, muitas vezes, constituir a diferença entre o sucesso e o insucesso de determinado programa e, conseqüentemente, entre o sucesso e o insucesso da criança nele envolvida (Mandell & Fiscus, 1981; Swick, 1987).

Talvez um dos argumentos mais fortes em favor do envolvimento parental tenha a ver com os factores tempo e disponibilidade. Como é evidente, salvo raras excepções derivadas de circunstâncias invulgares, os pais são aqueles indivíduos que passam mais tempo com a criança e seria, portanto, impensável que eles não fossem envolvidos nas tarefas diárias que contribuem para a aquisição de aptidões por parte dos seus filhos.

Há ainda outros factores a favor da participação parental que importa considerar. O primeiro tem a ver com o estipulado na legislação de vários países, que exige o envolvimento dos pais na elaboração de planos educativos individualizados e de programas de intervenção.

O segundo factor prende-se com o primeiro em virtude de se considerar que a participação parental é um *direito* que assiste aos pais e não um favor que o sistema lhes está a prestar, ou seja, qualquer um dos pais tem o direito incontestável de ser incluído nos processos decisório e de intervenção que dizem respeito ao seu filho/a.

Uma terceira razão prende-se com o facto de que o sistema não possui os recursos humanos necessários para atender a todos os casos de crianças com necessidades educativas especiais ou consideradas "de risco" e, por conseguinte, uma solução possível será a de envolver os pais, ou um deles, no processo de intervenção com a criança.

Finalmente, há ainda um factor de natureza empírica a favor da participação parental. Um grande número de investigadores desta área concluiu que quando há participação parental em programas de intervenção precoce, os ganhos das crianças neles envolvidas são significativamente superiores àqueles das crianças submetidas a programas de intervenção em que a participação parental é bastante diminuta ou inexistente (Bronfenbrenner, 1975; Shonkoff & Hauser-Cram, 1987).

Contudo, embora hoje em dia, como atrás ficou dito, se reconheça a importância

e os direitos que os pais têm na Educação dos seus filhos, a escola tem até à data encetado poucos esforços no sentido de solicitar o seu contributo no processo educativo, o que contraria o contemplado na legislação actual (incluindo a portuguesa) e a importância do papel da família como factor essencial de sucesso da criança em risco (Calhoun & Newson, 1984; Sexton, Hall & Thomas, 1983). Esta *arena de conflito* (não inclusão dos pais, muitas vezes, no processo educativo de seus filhos) já fora reconhecida em 1881 por Preyer (citado por Riley, 1983) quando escreveu, no seu livro "The Mental Development of the Child", que "A observação da criança por parte dos seus pais tem-se tornado mais comum nos anos recentes. Muito trabalho ainda está por fazer, mas as pessoas que têm a melhor oportunidade de fazê-lo são as mães" (p. xix). No entanto, só muitas décadas depois é que se começou a dar importância ao envolvimento parental na Educação da criança com necessidades educativas especiais e, tendo em conta a criança em idade pré-escolar, o caso ainda era mais grave considerando-se muitas das vezes que a elaboração dos programas de estimulação precoce era, única e exclusivamente, da responsabilidade dos especialistas.

Hoje em dia esta premissa é bastante discutível. Graves e Gargiulo (1989) são unânimes em considerar que a Educação da criança com necessidades educativas especiais em idade pré-escolar não deve cair na jurisdição exclusiva dos profissionais da intervenção precoce; os pais são, segundo estes autores, elementos importantes e necessários à equipa que terá a seu cargo a programação da intervenção. Assim, parece-nos importante, desde já, considerar o envolvimento parental como um factor fundamental no sucesso da intervenção precoce com crianças com necessidades educativas especiais. Estamos em crer que quanto maior for esse envolvimento, maior será a probabilidade de minimizar os problemas da criança e, conseqüentemente, maximizar o seu desenvolvimento.

Sameroff (1982) e Simeonson (1988) argumentam que se devem considerar os recursos, valores e desejos dos membros da família da criança com necessidades educativas especiais antes de se elaborar um plano de intervenção. Parke e Tinsley (1982) vão mais longe ao afirmarem que os esforços interventivos com crianças com necessidades educativas especiais produzem efeitos positivos quando um dos pais (geralmente a mãe) recebe apoio adequado, quer em termos emocionais e sociais por parte do cônjuge, quer em termos educacionais (de intervenção) por parte dos especialistas. Parece-nos, pois, evidente que as interacções que ocorrem entre os pais e a criança devem ser consideradas num contexto sócio-educativo mais abrangente, ou seja, quando pretendemos elaborar planos de intervenção não devemos descurar o papel crucial que os pais terão a desenvolver em todo o processo de ensino-aprendizagem da criança. Para que isto se torne possível, haverá que considerar uma intervenção familiar orientada no sentido de permitir a cooperação dos pais na planificação, execução e avaliação das actividades que porventura constituam um programa de estimulação desejado. Assim, e de acordo com Bronfenbrenner (1975), Slentz, Walker e Bricker (1989), Bailey (1987) e Turnbull (1983), entre outros, há um conjunto de princípios que devem reger a intervenção familiar orientada.

O primeiro terá a ver com o início da intervenção que só se deve verificar

quando a família expressar a sua necessidade.

O segundo princípio exprime a necessidade de se considerar uma aproximação "ecológica" à intervenção, facilitadora de uma maximização desenvolvimental na criança com necessidades educativas especiais. Isto quer dizer que todos os elementos do ambiente da criança devem ser considerados aquando da elaboração de um plano.

Como terceiro princípio orientador da intervenção teremos necessariamente que considerar a sua individualização, ou seja, implementar cuidadosamente programas individualizados que respondam às necessidades da problemática em questão.

Finalmente, é importante que consideremos o papel do especialista e o papel dos pais como papéis diferenciados, mas convergentes no processo de intervenção.

É este conjunto de princípios que, juntamente com a importância do envolvimento parental, como vimos atrás, permitirá a elaboração de metas interventivas baseadas nas necessidades específicas, quer da família, quer da criança com necessidades educativas especiais e/ou "de risco".

## BIBLIOGRAFIA

- Bailey, D. B. (1987). Collaborative goal-setting with families: Resolving differences in values and priorities for services. *Topics in Early Childhood Education*, 1 (2), 1-8.
- Backman, P. J. (1984). Early childhood special education: State of the art. *Topics in Early Childhood Special Education*, 4, 19-32.
- Bee, H. L., Barnard, K. E., Eyles, S. J., Gray, C. A., Hammond, M. A., Spietz, A. L., Snider, C. & Clark, B. (1986). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance family characteristics and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.
- Bell, R. K. (1974). Contributions of human infants to caregiving and social interaction. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: John Wiley & Sons.
- Blacher, J. (1984). A dynamic perspective on the impact of a severely handicapped child on the family. In J. Blacher (Ed.), *Severely handicapped young children and their families: Research in review*. Orlando, FL: Academic Press.
- Brazelton, T. B., Koslowski, B. & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewis & L. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: John Wiley & sons.
- Bristol, M. M. (1987). Mothers of children with autism or communication disorders: Successful adaptation and the double ABCX model. *Journal of Autism & Development Disorders*, 17, 469-486.
- Bronfenbrenner, V. (1975). Is early intervention effective? In B. Friedlander, G. Sterritt & G. Kirk (Eds.), *Exceptional infant: Assessment and intervention* (Vol III). New York: Brunner/Mazel.

- Calhoun, M. L. & Newson, E. (1984). Parents as experts: An assessment approach for hard-to-test children. *Diagnostic*, 9, 239-244.
- Correia, L. M. & Gonçalves, C. F. (1993). Planificação e programação em Educação especial. In L. Almeida (Coord.), *Capacitar a escola para o sucesso*. Porto: Edipsico.
- Graves, S. & Gargiulo, R. (1989). Parents and early childhood professionals as program partners: Meeting the needs of the preschool exceptional child. *Dimensions*, 17, 23-24.
- Holland, J. (1988, April). Emotional aspects of cancer. Paper presented at woman at risk: A professional education program sponsored by Fair Oaks Hospital and Pennsylvania Hospital, Atlantic City, N. J.
- Kagan, S., Powell, D., Weissbourd, B. & Zigler, E. (Eds.) (1987). *America's family support programs*. New Haven: Yale University Press.
- Johnson, B., McGonigel & Kaufmann, R. (1989). *Guidelines and recommended practices for the individualized family service plan*. Chapel Hill, NC: NEC\*TAS.
- Mandell, C. & Fiscus, F. (1981). *Understanding exceptional people*. St. Paul, MN: West.
- McKinney, B. & Peterson, R. A. (1987). Predictors of stress in parents of developmentally disabled children. *Pediatric Psychology*, 12, 133-149.
- Parke, R. & Tinsley, B. (1982). The early environment of the at risk infant. In D. Bricker (Ed.), *Intervention with at-risk and handicapped infants*. Baltimore, MD: University Park Press.
- Peterson, N. (1987). *Early intervention for handicapped and at-risk children*. Denver: Love.
- Powell, D. (Ed.). (1988). *Parents education as early childhood intervention*. Norwood, NJ: Ablex.
- Public Law 99-457, The Education of the Handicapped Act Amendments of 1986. Federal Register, 1989, USA.
- Sameroff, A. (1982). Longitudinal studies of preterm infants: A review of chapters 17-20. In S. Friedman & M. Sigman (Eds.), *Preterm birth and psychological development*. New York: Academic Press.
- Sameroff, A. (1982). The environmental context of developmental disabilities. In D. D. Bricker (Ed.), *Intervention with at-risk and handicapped infants: From research to application*. Baltimore: University Park Press.
- Sexton, D., Hall, J. & Thomas, P. (1983). Multisource assessment of young handicapped children: A comparison of a diagnostician, teachers, mothers and fathers. *Diagnostic*, 9, 3-11.
- Simeonsson, J. (1988). A review and analysis of the effectiveness of early intervention programs. *Pediatrics*, 69, 635-641.
- Slentz, K., Walker, B. & Bricker, D. (1989). Supporting parent involvement in early intervention: A role taking model. In G. Singer & L. Irwin (Eds.), *Support for caregiving families*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Swick, K. (1987). *Perspectives on understanding and working with families*. Champaign, IL: Stipes.
- Thoman, E. B., Turner, A., Leiderman, P. H. & Barnett, C. (1970). Neonate-mother interaction: Effects of parity on feeding behavior. *Child Development*, 41, 1103-1111.
- Trohanis, P. (1989). An introduction to P. L. 99-457 and the national policy agenda for serving young children with special needs and their families. In J. Gallagher, P. Trohanis & R. Clifford (Eds.), *Policy implementation and P. L. 99-457*. Baltimore, MD: Paul Brookes.
- Tumbull, A. (1983). Parent professional interactions. In M. Snell (Ed.), *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Vielze, P. & Anderson, B. (1981). Styles of parent-child interaction. In M. Begab, H. C. Haywood & H. Garber (Eds.), *Psychosocial influences in mental retardation* (Vol. 1). Baltimore: University Park Press.
- Weiss, H. & Jackobs, F. (Eds.). (1988). *Evaluating family support programs*. Hawthorne, NJ: Aldine de Gruyter.
- Weissbourd, B. & Kagan, S. L. (1989). Family support programs: Catalysts for change. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 20-31.

## ENGAGEMENT PARENTAL ET INTERVENTION PRECOCE

### Résumé

Cet article décrit l'importance de la participation parentale dans l'éducation de l'enfant à risque et/ou ayant des besoins éducatifs spéciaux. Il analyse, en outre, les recherches les plus récentes qui mettent en évidence l'avantage de l'intervention précoce et l'importance de l'engagement parental, facteurs de réussite de l'enfant ayant des troubles. Il considère ce qui est établi dans la loi publique américaine 99-457, en explicitant le processus qui conduit à l'élaboration de plans de soutien familial individualisés qui permettent aux parents leur participation plus étroite dans la planification et la mise en oeuvre de programmes d'intervention.

## PARENTAL INVOLVEMENT AND EARLY INTERVENTION

### Abstract

The present paper analyses the importance of parental participation in the education of children "at risk" and/or with special educational needs. It presents findings of recent research that indicate the importance of early intervention as well as the importance of parental involvement in a child's program as mandated by P. L. 99-457. It also attempts to provide an understanding of the Individualized Family Service Plan process in order to assist caregivers in finding a series of strategies to help them deal with their handicapped children.

## INFLUÊNCIA DA SOCIALIZAÇÃO PRIMÁRIA E SECUNDÁRIA NA RELAÇÃO ENTRE A ORIENTAÇÃO DE CODIFICAÇÃO E O APROVEITAMENTO NA ESCOLA

*Fernanda Fontinhas  
 Ana Maria Morais\*  
 Isabel P. Neves  
 Dulce Penada*

*Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal*

### Resumo

O estudo faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida pelo Projecto ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula - que está fundamentalmente baseada na teoria do discurso pedagógico de Bernstein. A investigação usa como instrumento de análise o conceito de código e tem como objectivo o estudo de relação entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento em ciências de crianças socialmente diferenciadas (classe, raça, sexo). A análise da influência de modalidades diferenciadas de prática pedagógica da escola na orientação de codificação dos alunos constitui um aspecto importante do estudo. Os resultados sugerem a influência da orientação de codificação na resposta dos alunos à escola, sendo os alunos com melhor aproveitamento aqueles que revelam um grau mais elevado de orientação geral de codificação. Os dados sugerem ainda que nem todos os grupos sociais e, dentro de cada grupo, nem todas as categorias, são igualmente sensíveis à relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento. A prática pedagógica da escola revelou-se como um factor importante na alteração da orientação de codificação dos alunos e, consequentemente, no seu aproveitamento.

\*Anteriormente Ana M. Domingos

## 1. Introdução

O estudo descrito neste artigo faz parte de uma investigação mais ampla desenvolvida no projecto ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula - cujo objectivo consistia na pesquisa de características sociológicas da família e da escola que interferem no (in)sucesso escolar. Baseando-se fundamentalmente na teoria de Bernstein (1977, 1990; Domingos *et al.*, 1986), a investigação usa como instrumento de análise o conceito de código e tem como objectivo central a análise da relação entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento escolar de crianças socialmente diferenciadas (classe, raça, sexo). Além disso, é ainda objecto do estudo a análise da influência de modalidades diferenciais de prática pedagógica da escola na orientação de codificação dos alunos. Partindo de trabalhos anteriores que têm validado a teoria de Bernstein na área da relação entre classe social e código (Bernstein, 1973; Adlam, 1977; Holland, 1981), o presente estudo pretende contribuir para o desenvolvimento de uma compreensão mais aprofundada daquela relação, complementando resultados obtidos em trabalhos mais recentes, realizados no Projecto ESSA, que apontam para a influência de múltiplas características dos contextos instrucional e regulador da família e da escola na aquisição diferencial do código (Neves e Morais, 1993; Morais *et al.*, 1992 a, 1993 b; Morais e Antunes, 1993 a) e sua interferência no aproveitamento das crianças.

Para além da análise que constitui o foco principal do estudo - relação entre a orientação geral de codificação, a prática pedagógica e o aproveitamento escolar de alunos socialmente diferenciados desenvolve-se, neste artigo, uma análise sobre a relação entre a orientação geral de codificação dos alunos e a sua orientação específica de codificação em contextos específicos da aula de ciências. Pretende-se, com esta análise, interpretar diferenças decorrentes da operacionalização do conceito de código quando perspectivado em contextos diferenciais de avaliação. Neste aspecto, o estudo procura dar sugestões de natureza metodológica quanto a formas de apreciar a orientação de codificação. Uma descrição mais pormenorizada desta investigação pode ser encontrada em Fontinhas, 1991 e Morais *et al.*, 1993 b.

## 2. Enquadramento teórico do estudo

Segundo Bernstein, o código é um regulador da relação entre contextos. De acordo com este conceito, o código deve gerar princípios que permitam fazer a distinção entre vários contextos e princípios que levem à criação e à produção de relações especializadas dentro de cada contexto. Estes princípios são as *regras de reconhecimento*, que criam os meios para distinguir entre contextos e, conseqüentemente, para reconhecer a especialidade que constitui um dado contexto, e as *regras de realização*, que regulam a selecção e produção dos significados apropriados ao contexto e, conseqüentemente a produção do texto legítimo. Por outras palavras o código é um princípio regulador, tacitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores. Desta definição

decorre que a unidade de análise do código não é uma expressão abstracta ou um contexto mas a relação entre contextos e, através desta relação, a regulação das relações dentro de cada contexto. Se o código regula a selecção dos contextos, ele possui princípios que permitem distinguir as fronteiras que demarcam cada contexto e o reconhecimento dessa demarcação pressupõe a análise das relações entre contextos, isto é, o código possui o princípio orientador para a análise das relações entre contextos e conseqüente selecção do contexto. Mas para além do reconhecimento do contexto, o código orienta para a selecção dos significados relevantes ao contexto, pressupondo a análise das relações dentro desse contexto e a produção do texto legítimo. No âmbito da análise das regras de realização, Bernstein tem recentemente distinguido entre a *componente passiva da realização* (selecção dos significados) e a *componente activa da realização* (produção do texto legítimo).

De acordo com o quadro teórico em que se inscreve o conceito de código, estruturou-se um esquema de referência (figura 1) que, permitindo orientar a definição das tarefas e a análise dos textos produzidos, em contextos específicos, conduzissem à determinação do grau de orientação de codificação dos alunos.

O aluno marca bem as fronteiras entre contextos	Possui as regras de reconhecimento	RECONHECE
O aluno selecciona o contexto		
O aluno selecciona os significados adequados ao contexto seleccionado	Possui as regras de realização	REALIZA
O aluno produz o texto adequado ao contexto		

Figura 1 - Competências requeridas aos diferentes níveis de realização do código

Partindo da ideia contida na teoria de Bernstein que a orientação de codificação dos alunos, primariamente adquirida no contexto de socialização primária, desempenha um papel importante na resposta dos alunos à escola, colocámos, como hipótese central do estudo, que as crianças socialmente desfavorecidas, que adquirem no contexto familiar uma orientação para significados particularistas dependentes do contexto, tenderão a revelar maior índice de insucesso escolar, enquanto as crianças socialmente favorecidas, que adquirem no contexto familiar uma orientação para significados universalistas, relativamente independentes do contexto, tenderão a ser melhor sucedidas na escola. Contudo, e embora a escola esteja instituída num código elaborado, que requer dos alunos uma orientação para significados universalistas, relativamente independentes do contexto, partimos também da hipótese que a forma como é

institucionalizado na escola o código elaborado (traduzida, por exemplo, através de modalidades diferenciais de prática pedagógica) pode influenciar a orientação de codificação que as crianças trazem da família/comunidade. Neste caso, baseámo-nos, como fundamento para a hipótese, em estudos anteriores (Morais, 1992, a, b; Peneda e Morais, 1992) que sugerem a vantagem educativa de práticas escolares legitimadoras de determinadas relações sociais professor-aluno e aluno-aluno.

As análises que se desenvolvem neste estudo contemplam em particular as hipóteses anteriormente estabelecidas e procuram contribuir para responder a uma das questões que orientaram a investigação mais ampla: *Em que medida a orientação de codificação da criança constitui uma variável sociológica que, decorrente dos processos de socialização da família e da escola, explica o seu aproveitamento diferencial?*

### 3. Amostra

A amostra era constituída por 80 alunos distribuídos por quatro turmas de uma escola preparatória da periferia de Lisboa, tendo o estudo sido realizado ao longo dos 5º e 6º anos de escolaridade. Cada turma, com o mesmo número de alunos, tinha uma constituição heterogénea em relação à classe social, raça, sexo e idade (10<sup>-</sup> a 12<sup>+</sup>) e foi submetida, na disciplina de Ciências da Natureza, a uma de três modalidades distintas de prática pedagógica. Todas as turmas foram leccionadas pela mesma professora. A partir da informação contida no boletim de matrícula dos alunos, a amostra foi organizada de modo a que cada grupo social ficasse representado, em cada turma, pelo mesmo número de alunos. Informações obtidas posteriormente, através de questionários e entrevistas às famílias, levaram a uma certa alteração na distribuição da amostra, embora se tivesse mantido a heterogeneidade referida.

Dada a composição social da população da escola, os alunos de raça negra (caboverdianos) pertenciam à classe social mais baixa, sendo filhos de trabalhadores manuais não especializados e com uma escolaridade nula ou reduzida. Os alunos de raça branca pouco representados na classe social mais baixa, distribuíam-se pelas outras três classes sociais consideradas no estudo.

Seleccionou-se ainda uma sub-amostra constituída por 30 alunos, 10 de cada prática pedagógica (ver § 4.1), mantendo-se a heterogeneidade da amostra global, de tal modo que em cada grupo de 10 alunos havia crianças de diferente classe social, raça e sexo. Dentro de cada grupo social seleccionaram-se, com base nos resultados dos primeiros testes de ciências, alunos que, em termos do seu aproveitamento relativo, correspondiam a extremos.

Além das amostras experimentais, recorreu-se ainda a uma amostra piloto constituída por 18 alunos, 9 da classe média alta e raça branca e 9 da classe trabalhadora mais baixa, de raça negra e raça branca. Esses alunos frequentavam o mesmo nível de escolaridade dos alunos da amostra experimental.

## 4. Metodologia

Como se disse anteriormente, pretendia-se, com este estudo, analisar a relação entre a orientação geral de codificação das crianças e determinadas características associadas à família (classe social, raça, sexo) e à escola (prática pedagógica, aproveitamento em ciências).

Com este objectivo desenvolveram-se procedimentos metodológicos apropriados à obtenção de dados não só sobre a orientação de codificação como sobre as restantes variáveis. Dado o foco de análise deste estudo, dedica-se particular atenção à descrição da metodologia referente à orientação de codificação, que será objecto de parágrafo próprio (§ 4.2).

### 4.1 Procedimentos gerais

Implementaram-se três práticas pedagógicas diferentes em termos de poder (classificação) e de controlo (enquadramento), desde uma prática mais centrada no aquisidor (P<sub>1</sub>) até uma prática mais centrada no transmissor (P<sub>3</sub>). Uma terceira prática (P<sub>2</sub>) apresentava características que a aproximavam da P<sub>1</sub> e características que a aproximavam da P<sub>3</sub>. Das quatro turmas envolvidas no estudo, uma (turma X) esteve submetida à prática P<sub>1</sub>, outra (turma Z) à prática P<sub>3</sub> e as outras duas (turmas Y e W) à prática P<sub>2</sub>. A implementação das práticas foi precedida da definição de perfis teóricos detalhados (Neves, 1991; Morais e Neves, 1993 c) quanto à relação entre discursos, espaços e sujeitos e respectivos indicadores de actuação na sala de aula.

De uma forma resumida, a diferenciação entre as práticas traduzia um grau crescente de controlo da professora sobre o processo ensino-aprendizagem. A prática P<sub>3</sub> correspondia à prática com enquadramentos mais fortes quanto às regras discursivas (maior controlo da professora sobre a selecção, sequência, rítmagem e critérios de avaliação) e quanto às regras hierárquicas (modalidades de controlo de tipo imperativo e posicional), enquanto a prática P<sub>1</sub> correspondia à prática com enquadramentos mais fracos quanto àquelas regras (menor controlo da professora sobre as regras discursivas e modalidades de controlo fundamentalmente interpessoais). Na prática P<sub>2</sub>, que correspondia a uma prática intermédia, era dado algum controlo aos alunos sobre a sua aprendizagem (enquadramentos relativamente fracos quanto às regras discursivas) e as modalidades de controlo eram fundamentalmente de tipo posicional e interpessoal.

Por observação directa das aulas procedeu-se posteriormente à caracterização das práticas, tanto no contexto instrucional (Fontinhas e Morais, 1993), como no contexto regulador (Antunes e Morais, 1993, a). Com este procedimento pretendia-se simultaneamente garantir a existência de práticas diferenciadas e ter uma medida correcta dessa diferenciação. As práticas, tal como na realidade ocorreram, mostraram não estar tão separadas como teoricamente se tinha definido. Em particular no que se refere aos valores de enquadramento na rítmagem e aos valores de enquadramento na



relação escola-comunidade eles foram mais fracos do que se tinha planeado para a prática  $P_3$  e mais fortes para a  $P_1$ . Os critérios de avaliação foram menos explícitos nas práticas  $P_3$  e  $P_2$  e menos implícitos na  $P_1$ , quando comparados com a definição teórica. Em termos relativos, as práticas pedagógicas mantiveram-se, contudo, diferentes.

A implementação das três práticas pela mesma professora constituiu um procedimento destinado a controlar a exigência conceptual dos professores, variável que outros estudos (Domingos, 1989, b; Morais, 1992, b) revelaram interferir no aproveitamento escolar de alunos de diferentes grupos sociais.

O aproveitamento escolar, considerado nas diferentes análises, refere-se aos resultados obtidos em ciências nas competências cognitivas complexas, em dois momentos de avaliação (terceiro período do 5º e 6º anos). Em cada período, os alunos realizaram dois testes, cada um dos quais contemplava 60% de questões dirigidas a competências cognitivas simples (CS) e 40% de questões dirigidas a competências cognitivas complexas (CC)<sup>2</sup>. As notas obtidas, no conjunto dos dois testes, neste último tipo de competências constituíram o aproveitamento considerado nas análises, aproveitamento que foi traduzido numa escala de 0 a 100.

A classe social foi inicialmente determinada em função da profissão e da habilitação académica do pai e da mãe, tendo-se obtido os respectivos dados através de questionários aplicados em situação de entrevista. Tendo-se constatado que existia uma elevada correlação entre os quatro índices de classe social e entre estes e o aproveitamento escolar, decidiu-se utilizar apenas um desses índices. A habilitação académica do pai (HAP) que mostrava a mais elevada correlação, foi o índice seleccionado, considerando-se uma escala de quatro categorias<sup>3</sup>.

Foi ainda introduzida como variável de estudo, a orientação específica de codificação, no contexto particular de resolução de problemas em ciências. Os dados relacionados com esta variável foram obtidos (no primeiro período do 6º ano) através de metodologia própria, descrita em pormenor no estudo respectivo (Morais *et al.*, 1992 a, 1993 b) e fornecem informação sobre as regras de reconhecimento e de realização naquele contexto particular.

As relações estudadas foram apreciadas estatisticamente através de análises de variância (One Way e Two Way Anova).

## 4.2 Determinação do grau de orientação geral de codificação

### 4.2.1 Descrição do instrumento

De forma a obter o grau de orientação geral de codificação dos alunos, construiu-se um questionário baseado no trabalho de Henderson (1971). Esse questionário era constituído por um conjunto de termos, para cada um dos quais eram dadas quatro definições alternativas que os alunos deviam seleccionar. Os termos abrangiam duas áreas, científica e social, em que sete termos diziam respeito a relações entre objectos (salgado, áspero, saúde, misturar, barulho, noite e calor) e três termos a relações entre pessoas (desigualdade, desemprego e justiça). Para além dos dez termos, o questionário

incluía ainda dois itens introdutórios, destinados a familiarizar as crianças com o instrumento. As quatro opções, apresentadas para cada termo, traduziam hierarquias em duas dimensões, concreto-abstracto e implícito-explicito. A ordem das opções variou nos diferentes itens do questionário. A título de exemplo, apresenta-se um dos itens da área científica.

O que entendes por *barulho*:

É o contrário de silêncio

Nas feiras há barulho

Quando grito faço barulho

É quando há grande ruído

Neste exemplo, a primeira e quarta opções representam definições abstractas, respectivamente implícita e explícita. A segunda e terceira opções representam definições concretas, traduzindo respectivamente um exemplo implícito e um exemplo explícito do termo. Assim, para cada termo, era sempre apresentada uma definição geral do termo (abstracto explícito), um antónimo (abstracto implícito), um exemplo específico que explicita o significado do termo numa situação concreta (concreto explícito) e um exemplo pouco específico que deixa implícito o significado do termo (concreto implícito). Pretendia-se com esta diferenciação dispor de indicadores que permitissem discriminar entre uma orientação para significados universalistas, relativamente independentes do contexto e uma orientação para significados particularistas, dependentes do contexto. Atendendo à hierarquização estabelecida para as opções, construiu-se uma escala de quatro pontos, em que se atribuiu o máximo de pontuação à opção referente à definição geral e o mínimo à opção referente ao exemplo concreto implícito. O antónimo foi pontuado com três e o exemplo concreto explícito com dois. A totalidade dos pontos obtidos no questionário deu uma medida do grau de orientação geral de codificação do aluno numa dimensão restrito-elaborado. Nalgumas análises recorreu-se aos dados base, enquanto noutras se criaram quatro categorias estabelecidas a partir do mínimo e do máximo de pontuação possível no conjunto do questionário. Este procedimento foi aplicado para os termos da área científica e para os termos da área social, de modo a obter separadamente o grau de orientação de codificação para objectos e para pessoas.

### 4.2.2 Aplicação do instrumento

Antes da aplicação do questionário à amostra experimental, procedeu-se à pilotagem de um questionário com um maior número de itens, de forma a seleccionar os mais significativos em função do seu poder de discriminação em termos de grupo social e do conjunto dos alunos. Como resultado, simplificou-se e clarificou-se a redacção de algumas opções e reformulou-se, em geral, a apresentação das questões no sentido de se obter uma maior explicitação da tarefa. Eliminaram-se ainda alguns termos, quer pela dificuldade de se construir uma alternativa simples dentro do esquema conceptual de referência, quer pelas dificuldades manifestadas pelos alunos na compreensão do próprio termo.

Embora o estudo piloto tenha levado à selecção de apenas três termos da área social, eles foram mantidos na versão final do questionário porque se entendeu importante confrontar a orientação para os significados científicos com a orientação para os significados sociais. A versão definitiva do questionário foi aplicada às quatro turmas da amostra global no final do 5º e do 6º anos de escolaridade e em situação idêntica à dos testes escolares (resolução individual num espaço organizado do mesmo modo). Foi dada uma explicação prévia com utilização de um exemplo escrito no quadro (um termo e as quatro respectivas definições alternativas). Os dois primeiros termos desta versão definitiva, apenas incluídos no questionário para os alunos se ambientarem à tarefa proposta, não foram considerados na análise das respostas dos alunos.

Partindo das respostas ao questionário, codificadas de acordo com o critério anteriormente referido, atribuiu-se uma classificação a cada aluno, quer em termos da totalidade da pontuação obtida, quer em termos da categoria da escala de quatro graus. Dado que se verificou existir um número relativamente reduzido de alunos nas categorias 1 e 2 da escala (§ 5.1), decidiu-se, para algumas análises, agrupar esses alunos numa mesma categoria, ficando a escala original condensada em três categorias (1 = 1 e 2; 2 = 3; 3 = 4).

## 5. Análise e interpretação dos dados

### 5.1 Orientação geral de codificação

Conforme foi referido no parágrafo anterior, foi aplicado o mesmo questionário, aos 80 alunos da amostra, em dois momentos separados por um ano, principalmente com a intenção de verificar o "efeito da escola" (ou das suas práticas) na alteração da orientação geral de codificação dos alunos. A figura 2 apresenta a distribuição dos alunos em função das respostas ao questionário no primeiro momento da sua aplicação e de acordo com a escala de quatro categorias.

	ORIENTAÇÃO GERAL DE CODIFICAÇÃO							
	TERMOS CIENTÍFICOS				TERMOS SOCIAIS			
Categorias	1	2	3	4	1	2	3	4
Frequências	4	4	41	31	4	11	45	20
Percentagens	5%	5%	51%	39%	5%	13%	56%	25%
Totais	10%		90%		18%		81%	

Figura 2 - Dados obtidos na aplicação do questionário (1º momento)

Da análise dos resultados, constata-se que o número de alunos com pontuações mais elevadas na orientação relativa aos significados científicos é superior ao número de alunos com pontuações mais elevadas na orientação relativa aos significados sociais. Os resultados mostram assim que os alunos seleccionaram mais frequentemente significados universalistas, quando estes se referem a relações entre objectos (área científica). Por outro lado, em qualquer das duas áreas (científica e social), verifica-se que é mais frequente a selecção de definições que traduzem uma orientação para significados universalistas, relativamente independentes do contexto (categorias 3 e 4) do que a selecção de definições que traduzem uma orientação para significados particularistas, dependentes do contexto (categorias 1 e 2). Embora estes dados possam, numa primeira análise, levar-nos a pensar que a maioria dos alunos revela uma orientação elaborada, há que ter presente o facto da maior representatividade dos alunos se situar na categoria 3. Atendendo a que, pela forma como foi determinada, esta categoria pode corresponder a casos de fronteira ou de dispersão das respostas, pensamos que seria necessário aprofundar este estudo, recorrendo aos dados que obtivemos com a sub-amostra, cuja informação sobre a orientação de codificação dos alunos era mais completa e pormenorizada. Esta análise será objecto de descrição no parágrafo 5.3.

Os resultados obtidos a partir da aplicação do mesmo questionário após um ano de aprendizagem na mesma prática pedagógica, revelaram que a maioria dos alunos (61%) se manteve na categoria em que inicialmente se haviam posicionado, tendo 30% dos alunos passado para uma categoria superior e 9% para uma categoria inferior. A aplicação do teste t revelou ser altamente significativa a alteração nas pontuações obtidas nos dois momentos de aplicação do questionário ( $p \leq .001$ ).

Considerando separadamente a alteração nas pontuações obtidas para os termos científicos e para os termos sociais, o teste t mostrou que a alteração no sentido positivo foi mais significativa para os primeiros termos ( $p \leq .003$ ) do que para os segundos ( $p \leq .07$ ). Este resultado parece sugerir que, independentemente do grupo social dos alunos e da prática pedagógica a que foram submetidos, a escola teve um efeito mais favorável na orientação de codificação ao nível da área científica.

A orientação geral de codificação foi ainda analisada na sua relação com as diferentes variáveis do estudo. Tendo em linha de conta os resultados obtidos a partir da análise da orientação geral de codificação das crianças, medida pelo questionário aplicado em dois momentos da investigação, considerámos no estudo das relações entre a orientação geral de codificação e as outras variáveis da família e da escola, apenas as pontuações do questionário referentes à área científica. A pesar esta decisão esteve também o facto de se ter tomado o aproveitamento escolar em função dos resultados obtidos pelos alunos na disciplina de ciências. Além disso, como se disse anteriormente (§ 4.2.2), o grau de orientação geral de codificação dos alunos refere-se, nessas análises, a uma escala de três categorias, em que os alunos das duas categorias mais baixas da escala inicial foram incluídos numa única categoria (representativa do grau mais baixo de orientação de codificação).

A figura 3 apresenta os níveis de significância obtidos para cada uma das

relações, nos dois momentos da investigação, no que se refere à orientação geral de codificação na área científica (OCA).

	HAP	RAÇA	SEXO	PRÁTICA PEDAGÓGICA	CS	CC
1º Momento	$p \leq .83$	$p \leq .01^*$	$p \leq .02^*$	$p \leq .58$	$p \leq .01^*$	$p \leq .03^*$
2º Momento	$p \leq .68$	$p \leq .53$	$p \leq .93$	$p \leq .16$	$p \leq .05^*$	$p \leq .03^*$

\* Estatisticamente significativos.

Figura 3 - Níveis de significância nas relações entre a orientação de codificação e as diferentes variáveis

As correlações obtidas entre as variáveis permitem interpretar os dados da figura. Através dessas correlações é possível dizer que, no primeiro momento, são os alunos de raça branca, relativamente aos de raça negra e que são os rapazes, relativamente às raparigas, que apresentam um grau mais elevado de orientação de codificação. No segundo momento desaparece o fosso entre estes grupos sociais. Além disso, as correlações mostram também que as relações expressas na figura 3 entre a orientação de codificação e o aproveitamento traduzem uma melhoria do aproveitamento à medida que aumenta o grau de orientação geral de codificação (quer para as competências cognitivas simples, quer para as complexas).

## 5.2 Orientação geral de codificação e aproveitamento escolar

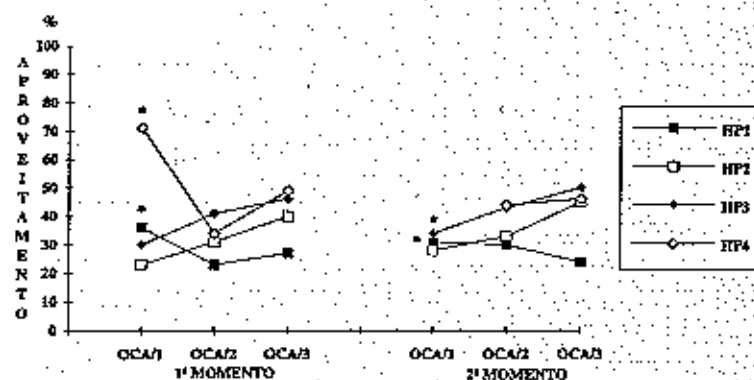
Um dos objectivos do estudo consistiu em analisar a relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento escolar dos alunos, quando mediada por outras variáveis associadas à família e à escola. Uma das hipóteses de que partimos foi a de que a orientação de codificação pode explicar o aproveitamento diferencial escolar de crianças de diferentes grupos sociais e do mesmo grupo social. Além disso, tendo-se constatado, noutro estudo com a mesma amostra (Morais *et al.*, 1993 d), que modalidades diferenciais de prática pedagógica da escola têm uma influência distinta no aproveitamento dos alunos, partimos da ideia que essa influência poderia ser o resultado da acção da prática escolar sobre a orientação de codificação da criança. As análises realizadas, que se descrevem neste parágrafo, contemplam as relações referidas. É de notar que as relações analisadas dizem sempre respeito a dois momentos da investigação e que, para cada momento são usados os respectivos dados sobre a orientação geral de codificação e sobre o aproveitamento escolar.

Tomando, numa primeira análise, os dados obtidos no primeiro momento da investigação (§ 5.1), verificou-se existir uma relação estatisticamente significativa entre a orientação de codificação na área científica e o aproveitamento cognitivo em ciências, quer no que respeita aos resultados relativos às competências complexas ( $p \leq .03$ ), quer no que respeita aos resultados relativos às competências simples ( $p \leq .01$ ).

A análise do mesmo tipo de relação, quando se consideraram os dados obtidos no segundo momento da investigação (após um ano de aprendizagem na mesma prática pedagógica), mostrou que essa relação continuava a ser estatisticamente significativa (CS:  $p \leq .05$ ; CC:  $p \leq .03$ ). Estes resultados dão apoio à hipótese de que a orientação de codificação da criança (tal como medida neste estudo) é uma variável que influencia o seu aproveitamento escolar.

Quando se introduziram, no estudo da relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento escolar, as variáveis mediadoras classe social (medida pela habilitação académica do pai - HAP), raça (R) e sexo (G), obtiveram-se resultados susceptíveis de algumas análises com interesse. Dada a sua relevância, e por limitações de espaço, cingimo-nos, nestas análises, aos resultados escolares relativos ao aproveitamento nas competências cognitivas complexas. Esta decisão foi reforçada pelo facto de se ter verificado, noutros estudos realizados no âmbito da investigação mais ampla<sup>4</sup>, serem estas as competências com maior significado nas relações família-escola.

Analisemos em primeiro lugar a relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento escolar mediada pela classe social (figura 4).

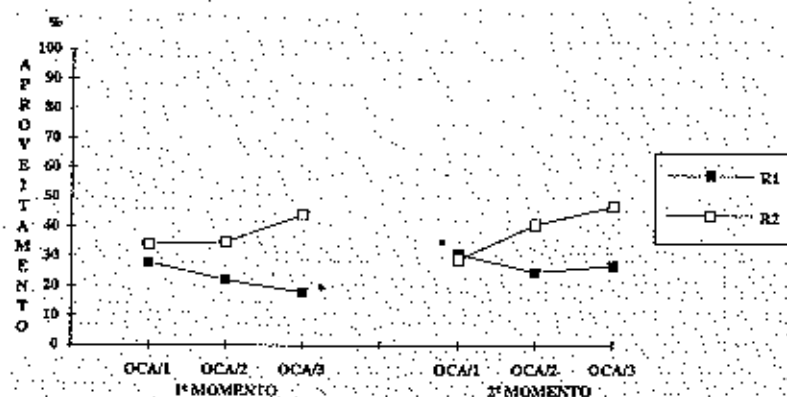


\* Apenas 1 aluno

Figura 4 - Relação entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento nas competências cognitivas complexas, mediada pela habilitação académica do pai (1º e 2º momentos)

Os resultados expressos na figura revelam que, para o mesmo grau de orientação de codificação, o aproveitamento é, em geral, mais elevado nas classes sociais também mais elevadas, sendo esta relação mais evidente para a categoria 3 de orientação de codificação e para o primeiro momento de avaliação. Por outro lado, verifica-se que, dentro da mesma classe social a orientação de codificação surge, em geral, como factor favorável ao aproveitamento escolar, observando-se esta relação nos dois momentos de avaliação. Em resumo, esta análise sugere que, em qualquer classe social, o aproveitamento é tanto mais elevado quanto maior o grau de orientação de codificação. Contudo, parece haver uma excepção para a classe social mais baixa (HAP1) o que sugere que, para além da orientação de codificação, outros factores devem interferir no aproveitamento.

Se analisarmos agora a relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento escolar, mediado pela raça (figura 5) verifica-se que, para a raça branca (R2), existe uma influência da orientação de codificação sobre o aproveitamento escolar, observando-se melhores resultados para as crianças que revelaram um grau mais elevado na orientação de codificação. Esta influência, que é mais evidente no segundo momento, é, no primeiro momento, principalmente o reflexo da diferença evidenciada pelos alunos que revelaram os níveis 2 e 3 de orientação de codificação.



\* Apenas 1 aluno

Figura 5 - Relação entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento nas competências cognitivas complexas, mediada pela raça (1º e 2º momentos)

Na raça negra, a orientação de codificação não parece ter qualquer influência no aproveitamento, embora haja, no segundo momento, uma indicação no sentido de uma leve melhoria de aproveitamento, quando aumenta o grau de orientação de codificação. Comparando as crianças das duas raças, verifica-se que, para o mesmo grau de orientação de codificação são, em geral, as crianças de raça negra as que têm aproveitamento mais baixo.

Os resultados sobre a influência do sexo, como variável mediadora na relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento escolar, estão expressos na figura 6.

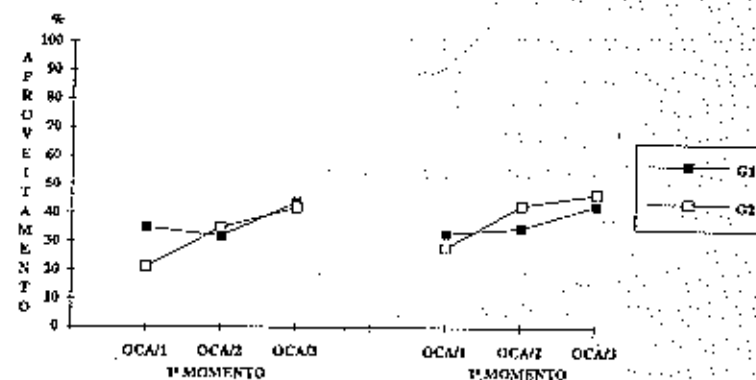


Figura 6 - Relação entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento nas competências cognitivas complexas, mediada pelo sexo (1º e 2º momentos)

Os dados da figura revelam que a orientação de codificação é, em geral, um factor favorável ao aproveitamento de rapazes (G2) e de raparigas (G1). Enquanto no segundo momento, o sexo se revela como uma variável que intervém na relação entre a orientação e o aproveitamento, particularmente evidente para os alunos com grau médio de orientação de codificação (OCA2), no primeiro momento, a sua influência é menos notória, fazendo-se apenas sentir para os alunos com o grau mais baixo de orientação de codificação (OCA1). Os dados referentes a ambos os momentos da investigação mostram que a orientação geral de codificação parece ter uma maior influência no aproveitamento dos rapazes do que das raparigas, pois que os rapazes, relativamente às raparigas, não só são mais desfavorecidos em termos de aproveitamento quando têm um grau baixo de orientação de codificação, como são mais favorecidos quando revelam graus mais elevados de orientação de codificação.

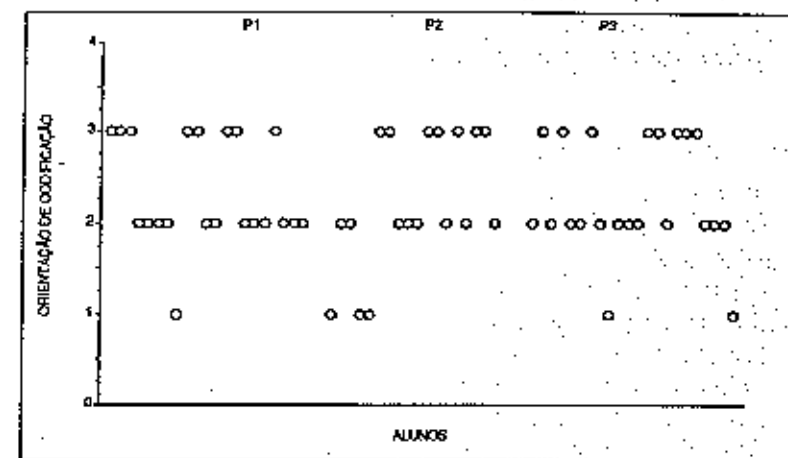
Como temos dados que mostram que, ao longo de um ano, as raparigas aumentaram o grau de orientação de codificação, somos levadas a sugerir que é para as raparigas que outros factores, para além da orientação de codificação, interferem de forma mais marcante no aproveitamento.

Embora as relações descritas entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento dos alunos nas competências cognitivas complexas, mediadas pela classe social, raça e sexo, não se tenham revelado, em geral, estatisticamente significativas, elas mostram tendências importantes que devem ser tomadas em consideração. Com efeito, a orientação geral de codificação parece ser determinante no aproveitamento cognitivo de categorias específicas de alunos dos diferentes grupos sociais considerados, particularmente no caso do sexo em que as relações mostraram mesmo ser estatisticamente significativas.

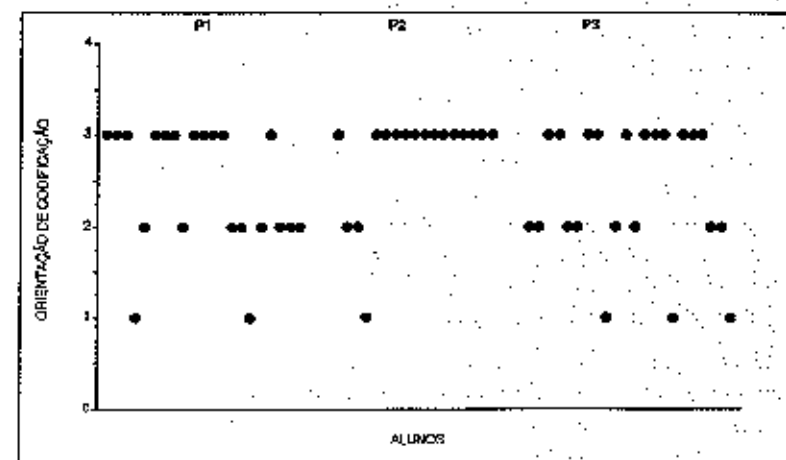
A importância atribuída à prática pedagógica escolar no aproveitamento dos alunos, levou-nos ainda a analisar a influência da prática na orientação de codificação. Tendo-se verificado que, durante o período de investigação, tinha havido alterações na orientação geral de codificação dos alunos (§ 5.1), importava saber qual(is) a(s) prática(s) pedagógica(s) que mais havia(m) contribuído para essas alterações.

A figura 7 ilustra a distribuição dos alunos de cada uma das três modalidades de prática pedagógica que, no primeiro e segundo momentos da investigação, revelaram diferentes graus de orientação de codificação. É importante ter em atenção que, no caso da prática pedagógica  $P_2$ , apenas estão representados os alunos de uma das duas turmas, de modo a tornar mais fácil a comparação entre as práticas. No entanto, convém notar que a outra turma com esta prática revelou um padrão semelhante.

Os resultados expressos na figura revelam que enquanto no primeiro momento, os alunos das três práticas se distribuem fundamentalmente nos graus 1 e 2 de orientação de codificação, no segundo momento apenas os alunos da prática  $P_2$  se situam em maioria no grau mais elevado de orientação de codificação. Nas práticas  $P_1$  e  $P_3$ , os alunos distribuem-se no segundo momento igualmente pelos graus 1 e 2, por um lado e pelo grau 3, por outro. Embora em todas as práticas se tivesse observado uma alteração positiva na orientação de codificação, foi a prática  $P_2$  que, ao fim de um ano de acção, contribuiu de uma forma significativa para essa alteração. A mudança ocorrida nesta prática foi de tal modo importante que no segundo momento da investigação a quase totalidade dos alunos (83%) atingiu o grau mais elevado de orientação de codificação (OCA3), havendo apenas 3 alunos nos graus mais baixos. Se bem que não se tenha obtido um valor estatisticamente significativo para a relação da prática pedagógica com a orientação de codificação (§ 5.1), estes dados sugerem a influência decisiva de práticas diferenciais na orientação de codificação dos alunos e, através desta, no seu aproveitamento.



1º momento



2º momento

Figura 7 - Relação entre a prática pedagógica e a orientação geral de codificação dos alunos (1º e 2º momentos)

É importante notar que se encontraram resultados semelhantes quando as relações foram analisadas com a sub-amostra de 30 alunos. Isto mostra até que ponto a sub-amostra era representativa da amostra global, o que confere mais validade à análise que se segue (§ 5.3) e a outras análises desenvolvidas na investigação ampla em que este estudo se insere e que utilizaram a sub-amostra de 30 alunos.

### 5.3 Orientação geral e orientação específica de codificação

No sentido de dispor de informação mais completa sobre a orientação de codificação dos alunos, decidimos usar como dados complementares aos fornecidos pelo questionário sobre a definição de termos, os resultados obtidos a partir de um estudo sobre a orientação específica de codificação dos alunos no contexto avaliativo da aula de ciências. Esse estudo, que incidiu na população de 30 alunos que constituíram a sub-amostra, é objecto de outro artigo (Morais *et al.*, 1992 a, 1993 b). Para obter uma medida da orientação específica de codificação, foram aplicados, em situação de entrevista, questionários destinados a avaliar o grau de reconhecimento e de realização dos alunos quando colocados perante tarefas relacionadas com os contextos avaliativos da aula de ciências - contexto A (envolvendo competências de aquisição de conhecimentos, isto é, competências cognitivas simples) e contexto U (envolvendo competências de utilização dos conhecimentos adquiridos na resolução ou explicação de situações problemáticas da vida corrente, isto é, competências cognitivas complexas). As tarefas apresentadas aos alunos solicitavam explicitações correspondentes às diferentes etapas de realização do código, de tal modo que os entrevistados tinham de produzir textos diversos indicadores do reconhecimento entre os contextos A e U e da realização no contexto U. Assim, perante várias questões de utilização relacionadas com conteúdos estudados na aula de ciências, os alunos foram solicitados nomeadamente a seleccionar, entre respostas alternativas, as que menos se ajustavam às perguntas, as que traduziam a melhor resposta e a explicar as razões das diversas selecções que faziam. O instrumento utilizado, construído a partir da operacionalização do conceito de código, forneceu, para os 30 alunos da sub-amostra, uma medida da orientação específica de codificação em ciências. Esta medida foi traduzida numa escala de 4 graus.

Dispondo, para os 30 alunos, de dois tipos de pontuação sobre a orientação de codificação - uma pontuação determinada a partir do questionário sobre a definição de termos científicos<sup>3</sup> (OCA) e outra determinada com base na entrevista sobre o reconhecimento e a realização nos contextos A e U (OAU) - foi possível reflectir sobre o nível de competência exigido na resolução das tarefas incluídas nos dois tipos de instrumento. Estávamos, neste caso, interessadas em analisar em que medida as pontuações obtidas através da aplicação dos dois instrumentos podiam considerar-se expressões da mesma área de competência interactiva em ciências. Poderíamos associar uma orientação geral de codificação para significados de natureza científica com a orientação para contextos específicos da disciplina de ciências, nomeadamente os contextos avaliativos A e U? Embora não sendo intenção desta análise encontrar respostas exaustivas a questões deste tipo, achámos que seria interessante comparar as

pontuações obtidas pelos alunos para, à luz do conceito de código, avaliar possíveis articulações.

A figura 8 apresenta, para cada um dos alunos (identificados pelo número de código que lhes foi atribuído na investigação e pela letra da turma onde estavam inseridos), o resultado da aplicação dos dois instrumentos.

ORIENTAÇÃO GERAL DE CODIFICAÇÃO DETERMINADA A PARTIR DO QUESTIONÁRIO						ORIENTAÇÃO ESPECÍFICA DE CODIFICAÇÃO DETERMINADA A PARTIR DA ENTREVISTA (Contextos A e U)					
Alunos (P 1)	OCA	Alunos (P 2)	OCA	Alunos (P 3)	OCA	Alunos (P 1)	OAU	Alunos (P 2)	OAU	Alunos (P 3)	OAU
X70	4	Y1	2	Z23	3	X70	2	Y1	2	Z23	3
X72	4	Y4	1	Z27	3	X72	3	Y4	3	Z27	3
X73	3	Y6	4	Z29	4	X73	3	Y6	4	Z29	3
X75	3	Y8	3	Z32	3	X75	3	Y8	2	Z32	3
X79	4	Y10	3	Z34	3	X79	2	Y10	2	Z34	2
X81	3	Y13	3	Z36	4	X81	2	Y13	3	Z36	3
X82	4	Y15	3	Z38	3	X82	2	Y15	3	Z38	3
X84	3	Y17	4	Z40	4	X84	3	Y17	2	Z40	3
X88	4	Y18	4	Z43	3	X88	3	Y18	3	Z43	2
X90	3	Y19	3	Z45	1	X90	2	Y19	2	Z45	2

Figura 8 - Pontuação obtida pelos alunos na orientação geral de codificação e na orientação específica de codificação

Uma primeira análise da figura revela-nos que um grande número de alunos (19 em 30) manifesta discrepâncias entre as pontuações obtidas a partir dos dois instrumentos. Em termos de validade estatística obteve-se, através da aplicação, às duas distribuições, do teste não paramétrico de correlação por postos de Spearman, um valor de  $r_s = .29$ . Como para  $N = 30$  e ao nível de significância de  $p = .05$ , o valor crítico é de .306, pode considerar-se sem significado estatístico a relação entre as pontuações conotadas com a orientação específica de codificação nos contextos A e U da aula de ciências e as pontuações correspondentes à orientação geral de codificação ao nível da área científica.

A discrepância nas pontuações levou-nos a repensar a ideia de que os textos produzidos pelos alunos nas duas situações poderiam ser expressões da mesma competência interactiva. A obtenção, na maioria dos casos, de valores mais baixos na entrevista sobre a orientação específica de codificação do que na aplicação do questionário sobre a orientação geral de codificação (como aconteceu com os alunos Y8, Y10, Y17, Y18, Y19, Z29, Z34, Z36, Z40, Z43, X70, X72, X79, X81, X82, X88 e X90) poderia ter a ver com o facto de, na entrevista, estar mais directamente implicada a orientação elaborada da escola, através dos reconhecimentos e realizações exigidos, bem como a necessidade de explicitação das respectivas regras (quando nomeadamente o



aluno tinha de explicar as razões da selecção das respostas mais correctas a várias questões de utilização). Como no questionário sobre a orientação geral de codificação, a tarefa exigida não era acompanhada de justificações das selecções efectuadas nem da produção de definições por palavras próprias, pensamos que ele apenas permitia fornecer informação sobre as regras de reconhecimento e, quando muito, sobre a primeira componente das regras de realização (selecção dos significados legítimos). Era mesmo provável que as selecções efectuadas pudessem significar, em alguns casos, pouco mais do que o reconhecimento do contexto avaliativo envolvido. A produção dos significados legítimos ao contexto (segunda componente das regras de realização) estaria ausente no questionário sobre a definição de termos científicos. Esta reflexão levou-nos a reformular a hipótese anterior no seguinte sentido: as tarefas exigidas pelos dois instrumentos, movimentando-se na mesma área de competência interactiva, não exigem contudo, dentro dela, os mesmos níveis de desempenho.

Assim, se na determinação da orientação específica de codificação nos contextos A e U, consideramos apenas os dois índices de reconhecimento ("Identifica perguntas de aquisição e de utilização" e "selecciona a resposta que menos se ajusta à pergunta de utilização, explicando porquê") e o primeiro índice de realização ("Selecciona a resposta mais correcta à questão de utilização") obteremos um índice composto que não deverá ir além do nível de competência exigido no questionário sobre a orientação geral de codificação. E se for exigido o mesmo nível de competência, seria provável que as pontuações obtidas pelos alunos nos dois instrumentos não diferissem significativamente. Com efeito, ao aplicarmos o mesmo teste não paramétrico de correlação por postos de Spearman às duas distribuições (em que no caso do instrumento sobre a orientação específica de codificação se usa o novo índice composto intermédio que abrange apenas os índices específicos de reconhecimento e o primeiro índice de realização), obteve-se um valor altamente significativo ( $r_s = .48$ ). Este valor permite-nos confirmar a hipótese de que o nível de competência interactiva exigido na entrevista só é equivalente ao nível obtido no questionário, se excluirmos a produção de textos explicativos (segunda componente da realização dos significados).

Faça a esta análise, é de supor que o instrumento usado na determinação da orientação geral de codificação não nos dê propriamente a medida global da orientação de codificação do aluno mas apenas a medida do reconhecimento do contexto e selecção dos significados adequados ao contexto (componente passiva das regras de realização).

Tal como foi aplicado, o questionário sobre a orientação geral de codificação, apenas nos permite concluir que um aluno com pontuação elevada, reconhece o contexto escolar (a escola exige significados universalistas) e é capaz de seleccionar os significados legítimos mas não fornece dados para se poder afirmar se esse aluno é ou não capaz de produzir o texto legítimo.

Os resultados sugerem, portanto, que para se obter uma informação semelhante nos dois instrumentos (embora referentes a contextos diferentes) se deveria ampliar a aplicação do questionário, sobre a orientação geral de codificação, mediante a utilização de outras tarefas que exigissem a explicação do termo por palavras próprias e a explicitação da razão da selecção efectuada.

## 6. Conclusões

Ao analisarmos a relação da orientação geral de codificação com o aproveitamento escolar, um dos objectivos do estudo, obtivemos resultados que sugerem a influência dessa orientação na resposta dos alunos à escola, sendo os alunos com melhor aproveitamento aqueles que revelam um grau mais elevado de orientação geral de codificação (tal como medida neste estudo). A orientação geral de codificação surge assim como uma característica sociológica importante para o aproveitamento cognitivo das crianças, quer nas competências cognitivas simples, quer nas competências cognitivas complexas, de tal modo que quanto mais elevado for o grau de orientação de codificação, mais elevado é o aproveitamento. Esta conclusão ganha mais força se considerarmos que as relações entre a orientação geral de codificação e o aproveitamento se verificam nos dois momentos da investigação. Estes resultados contribuem para validar a ideia contida na teoria de Bernstein segundo a qual a orientação de codificação é crucial para a resposta dos alunos na escola.

Ao apreciarmos a relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento, quando mediada pela classe social, raça e sexo, obtiveram-se dados que sugerem que nem todos os grupos sociais e, dentro de cada grupo, nem todas as categorias são igualmente sensíveis àquela relação, havendo grupos para os quais o grau de orientação de codificação é mais importante para o seu sucesso na escola. Possivelmente para alguns grupos há outros factores que, simultaneamente com a orientação de codificação, interferem no aproveitamento escolar, nomeadamente para as crianças de raça negra e para as raparigas. O trabalho de Antunes e Morais (1993 b), realizado no âmbito da investigação mais ampla em que este estudo se insere, aponta para o posicionamento do aluno na escola como um possível factor.

A convicção da existência de outros factores, para além da orientação de codificação, é reforçada pelo facto de termos evidências de que, no segundo momento da investigação não só a orientação geral de codificação como o aproveitamento passaram a ser características que aproximam alunos de diferente raça e de diferente sexo. Por outro lado, o facto de ter ocorrido, ao fim de um ano, uma alteração na orientação de codificação, traduzida numa aproximação de alunos de diferentes grupos sociais, mostra a influência que a escola poderá ter naquela alteração, em particular no caso dos alunos socialmente mais desfavorecidos.

Esta influência da escola sobre a orientação geral de codificação parece estar dependente de modalidades específicas de prática pedagógica. Neste estudo, a prática pedagógica  $P_2$ , relativamente às práticas  $P_1$  e  $P_3$ , revelou conter um maior potencial para aumentar o grau de orientação de codificação dos alunos e, consequentemente, o seu aproveitamento. Parece assim que uma prática pedagógica favorável ao aumento da orientação de codificação deverá conter, entre outras características, uma explicitação de critérios e uma fraca ritmagem, simultaneamente com a existência de relações de enquadramento fraco entre alunos de diferentes grupos sociais e de enquadramento fraco quanto às regras hierárquicas que regulam a interação professor-aluno.

Os resultados obtidos quanto à influência positiva da prática pedagógica  $P_2$  na orientação de codificação dos alunos fornecem um contributo para explicar o melhor aproveitamento dos alunos nesta prática evidenciado por Morais *et al* (1993 d), numa análise que incidiu sobre a mesma amostra.

Para além das conclusões, retiradas deste estudo, quanto à influência de variáveis sociológicas da família e da escola na orientação geral de codificação e aproveitamento dos alunos, foi possível apreciar o instrumento utilizado, em termos da sua capacidade de medir diferentes dimensões da orientação de codificação - reconhecimento e realização passiva e activa. Desta apreciação, parece poder concluir-se que o instrumento sobre a orientação geral de codificação não forneceu uma medida da realização activa, limitando-se a medir o grau de reconhecimento e, até certo ponto, o grau de realização passiva. Esta apreciação do instrumento, se permite, por um lado, conduzir a sugestões da sua melhoria, no sentido de passar a medir a realização activa das crianças, permite, por outro lado, contextualizar os resultados e interpretações do estudo.

Constatou-se que uma limitação do instrumento foi ainda o facto de incluir, como resposta abstracta-implícita, uma alternativa correspondente a um antónimo. O grau de concentração de respostas nesta alternativa, muitas vezes devida à indecisão dos alunos, poderá explicar o reduzido número de alunos com baixo grau de orientação geral de codificação e a maior percentagem de alunos no grau 3 da escala de 1 a 4. Isto poderá ter constituído outro factor a influenciar os resultados.

A despeito das suas limitações, o estudo dá um contributo em termos metodológicos e em termos conceptuais. Foi evidente a influência que a prática pedagógica da escola pode ter na alteração da orientação de codificação, mostrando como características sociológicas, primariamente adquiridas na família e desfavoráveis ao aproveitamento dos alunos, podem ser modificadas pela escola.

## NOTAS

1. A classe social é aqui entendida como um conceito nominal.
2. *Competências cognitivas simples* (CS) incluem todo o conhecimento que requer um nível muito baixo de abstracção por parte daquele que aprende. Em termos práticos, no que diz respeito ao ensino das ciências, o primeiro grupo de competências inclui o conhecimento factual e a compreensão de conceitos primários ao mais baixo nível, definidos, por exemplo, pela capacidade de dizer um conceito usando as suas próprias palavras. Com respeito ao processo investigativo, este grupo de competências inclui a observação, registo e interpretação de dados aos mais baixos níveis. Em termos da Taxonomia de Bloom dos Objectivos Educacionais, as competências deste primeiro grupo estão incluídas na primeira categoria do domínio cognitivo, isto é,

"Conhecimento". Elas estão também incluídas na sub-categoria mais baixa (transacção) da sua segunda categoria "Apreensão". As competências que definimos como competências simples (CS) podem ser consideradas como um pré-requisito para aprendizagem posterior.

As competências denominadas *competências cognitivas complexas* (CC) incluem todo o conhecimento cuja aprendizagem requer um elevado nível de abstracção. Em termos práticos, este segundo grupo inclui a compreensão de conceitos ao mais alto nível, definida, por exemplo, pela capacidade de fazer previsões com base num conceito. Inclui também a aplicação de conceitos a novas situações e, com respeito ao processo investigativo, inclui quase todas as capacidades que este processo requer, desde a interpretação de dados ao nível mais complexo até à capacidade de formular problemas e hipóteses. Em termos da Taxonomia de Bloom dos Objectivos Educacionais, as competências deste segundo grupo estão incluídas nas duas sub-categorias mais elevadas (interpretação, extrapolação) da sua segunda categoria "Apreensão" e também nas categorias "Aplicação", "Análise", "Síntese", "Avaliação".

3. Pode encontrar-se em Neves (1991) uma descrição detalhada das escalas de habilitação académica e de profissão e sua construção. Uma versão curta dessas escalas é a seguinte:

### *Escala de habilitação académica:*

O número de anos de escolaridade foi o principal critério para a escala de habilitação académica; 1 - não saber ler nem escrever; 2 - terminou o ensino primário ou fez parte do ensino preparatório; 3 - terminou o ensino preparatório (5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos) ou tem alguns anos do ensino secundário (7<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos); 4 - terminou o 9<sup>o</sup> ano ou fez um curso médio depois do 6<sup>o</sup> ano; 5 - terminou o 11<sup>o</sup> ano (completou o ensino secundário) ou fez um curso de nível médio depois do 9<sup>o</sup> ano; 6 - fez um curso médio depois do 11<sup>o</sup> ano ou tem alguns anos da universidade ou obteve um grau universitário. Esta escala foi reduzida, neste estudo, a uma escala de 1-4 pontos: 1=1; 2=2; 3=3+4; 4=5+6.

### *Escala de profissão:*

A posição socio-económica foi o principal critério para a construção desta escala: 1 - trabalhadores manuais não qualificados sem funções de chefia; 2 - trabalhadores manuais não qualificados com funções de chefia, trabalhadores manuais qualificados com ou sem funções de chefia, trabalhadores não qualificados por conta própria; 3 - trabalhadores qualificados por conta própria, pequenos proprietários; 4 - trabalhadores não manuais na administração, comércio e outros serviços sem funções de chefia; 5 - trabalhadores não manuais na administração, comércio e outros serviços com funções de chefia; 6 - profissionais por conta própria ou empregados, administradores, gerentes. Esta escala foi reduzida a uma escala de 1-4: 1=1; 2=2+3; 3=4; 4=5+6.

4. Ver, por exemplo, o estudo realizado por Morais *et al* (1993 d).
5. Os dados da orientação geral de codificação, usados nesta relação, referem-se ao primeiro momento de aplicação do questionário (terceiro período do 5<sup>o</sup> ano), visto serem os mais próximos dos dados relativos à orientação específica de codificação, obtidos através de entrevista (primeiro período do 6<sup>o</sup> ano).

## AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem ao Professor Basil Bernstein, consultor do Projecto ESSA, onde o presente estudo se insere, as importantes discussões mantidas no decurso da investigação.

Agradecem também à INICT - Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica e à Fundação Calouste Gulbenkian que, ao subsidiarem o projecto, tornaram possível a investigação.

## BIBLIOGRAFIA

- Adlam, D., Turner, G. J. e Lineker, L. (1977). *Code in context*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Antunes, H. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1993 a). Caracterização da prática pedagógica no contexto regulador. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Antunes, H. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos). (1993 b). Influência da socialização primária e secundária na relação entre o posicionamento e o aproveitamento na escola. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control: Vol. II, Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- 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.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais) (1989 a). 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) (1989 b). Influence of the social context of the school on the teacher's pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 10 (3), 351-366.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Rainha, H. e Neves, I. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- 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 da Universidade de Lisboa.
- Fontinhas, F. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1993). Caracterização da prática pedagógica no contexto instrucional. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Henderson, D. (1971). Contextual specificity, discretion and cognitive socialization: With special reference to language. In B. Bernstein (Ed.), *Class, codes and control - Vol. II: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Holland, J. (1981). Social class and changes in orientations to meanings. *Sociology*, 15 (1), 1-18.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1992 a). Influência da classe social no nível de desenvolvimento científico dos alunos. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1992 b). Influência do nível de exigência conceptual dos professores no sucesso dos alunos em ciências. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1992 c). Socialização primária e prática pedagógica como factores importantes no aproveitamento diferencial de rapazes e raparigas em ciências. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Fontinhas, F. e Neves, I. P. (1992 a). Recognition and

realisation rules in acquiring school science: The contribution of pedagogy and social background of students. *British Journal of Sociology of Education*, 13 (2), 247-270.

- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D., Neves, I. P. e Cardoso, L. (1992 b). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Antunes, H. (1993 a). Regras de reconhecimento e de realização na aquisição do texto regulador da sala de aula. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Fontinhas, F. e Neves, I. (1993 b). Regras de reconhecimento e de realização na resolução de problemas em ciências. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos) e Neves, I. (1993 c). Poder e controlo na sala de aula - Definição teórica de três modalidades de prática pedagógica. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Morais, A. M. (anteriormente Domingos), Peneda, D. e Medeiros, A. (1993 d). Os discursos instrucional e regulador no ensino das ciências - Influência de práticas pedagógicas diferenciais no aproveitamento dos alunos. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Neves, I. P. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciais na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: Fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Neves, I. P. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1993). A orientação de codificação no contexto de socialização primária e o aproveitamento dos alunos. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 2, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Gulbenkian (em publicação).
- Peneda, D. e Morais, A. M. (anteriormente Domingos) (1992). Insucesso em ciências: As práticas pedagógicas na sua relação com o aproveitamento escolar, a classe social e a raça. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. 1*. Lisboa: Fundação Gulbenkian.

### L'INFLUENCE DE LA SOCIALISATION PRIMAIRE ET SECONDAIRE SUR LA RELATION ENTRE L'ORIENTATION DE CODIFICATION ET LE RENDEMENT A L'ECOLE

#### Résumé

L'étude intègre une recherche plus large développée par le projet ESSE - Etudes Sociologiques dans la Salle de Classe - qui est surtout basée sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. La recherche utilise comme instrument d'analyse le concept de code et a pour objectif l'étude de la relation entre l'orientation générale de codification et de rendement en sciences d'enfants socialement différenciés (classe, race, sexe). L'analyse de l'influence des modalités différencielles de la pratique pédagogique de

L'école pour l'orientation de la codification des élèves constitue un aspect important de l'étude. Les résultats suggèrent l'influence de l'orientation de codification sur la réponse des élèves à l'école, les élèves ayant un meilleur rendement révèlent un degré plus élevé d'orientation générale de codification. Les données suggèrent encore que ni tous les groupes sociaux et, dans chaque groupe, ni toutes les catégories, sont également sensibles à la relation entre l'orientation de codification et le rendement. La pratique pédagogique de l'école s'est révélée comme un facteur important pour le changement de l'orientation de codification des élèves et, par conséquent, pour leur rendement.

### THE INFLUENCE OF PRIMARY AND SECONDARY SOCIALIZATION IN THE RELATIONSHIP BETWEEN CODING ORIENTATION AND LEARNING OUTCOMES

#### Abstract

The present study is part of the "ESSA Project" - on Sociological Studies in the classroom - which is based upon Bernstein's theory of pedagogical discourse. The research uses the concept of 'code' to investigate the relationship between global coding orientation and science learning outcomes of socially differentiated children (social class, race and sex). Results suggest that coding orientations influence children's response to school and that better outcomes are associated with higher levels of global coding orientation. Data also point to different types of association according to social groups and to categories within each group. Pedagogical practice seems to have an important role in changing code orientation and learning outcomes.

## ECONOMIA E EDUCAÇÃO ELEMENTOS PARA UMA POLÍTICA ECONÓMICA DA EDUCAÇÃO

*Luis Cesariny Calafate*  
Universidade do Porto, Portugal

#### Resumo

O estudo da correspondência entre os Sistemas de Trabalho e os Sistemas de Formação provoca, necessariamente uma reflexão sobre o tema Economia Política e Educação. O modo como este trabalho aborda as questões de ordem geral de educação caracteriza-se pela importância concedida às relações entre a educação, a economia e a sociedade em geral. Esta relação é, hoje em dia, mais pertinente do que nunca, perante a rapidez das mudanças sociais, culturais, económicas e técnicas que os países industrializados enfrentam desde a década de 80. Com a ascensão política da burguesia a educação começou a ser cada vez mais, por necessidade do desenvolvimento do modo de produção, formação de mão-de-obra. Formação de mão-de-obra no sentido de existência de uma força produtiva, ou força de trabalho, resultado e reflexo do nível de relação do homem com o que o rodeia, mas dentro da manutenção de um tipo de relações entre os homens em que a criação de valor se faça mesmo em condições de utilização de mercadoria de força de trabalho. O objectivo deste trabalho é o de descrever, essencialmente, a Política Económica da Educação dos anos 60 e dos anos 70.

Palavras-chave: Educação - Formação - Trabalho - Economia - Política - Desenvolvimento.

## Introdução

No decurso da história recente, e até há bem pouco tempo, as modificações experimentadas pelos sistemas educativos foram influenciadas, essencialmente, pelo carácter reprodutivo dos investimentos realizados (Silva & Tamen, 1981).

A função da educação era, sobretudo, a de abastecer satisfatoriamente o mercado de trabalho colocando-se em funcionamento algumas "linhas de montagem" com o objectivo de produzir os diversos tipos de "homens ensinados" de que a sociedade necessitava.

Nos países industrializados tiveram lugar durante a década de 60, grandes reformas estruturais dos sistemas de ensino, em consonância com o rápido crescimento económico que então se viveu. Todavia, assistiu-se em seguida a uma assinalável desaceleração dos investimentos em educação na sequência da crise económica iniciada no começo dos anos 70.

Em função destes eventos interessa tentar compreender alguns dos princípios que subjazem, implícita ou explicitamente, à política económica de despesas sociais, designadamente as respeitantes à educação, no processo do desenvolvimento social e económico. Por outras palavras, interessa analisar como é que se formulou, em diferentes momentos e em diferentes áreas da política social e económica, o problema do contributo da educação para o funcionamento e o desenvolvimento do sistema económico e social.

Como um primeiro passo, devemos começar por esclarecer o próprio objecto da Economia.

## 1. Economia

O campo de estudo da Economia é constituído pelos sistemas produtivos dos vários países. A Economia é uma ciência que estuda e que permite actuar sobre os sistemas produtivos, entendidos como conjuntos formados por todas as empresas de um país e por todas as infra-estruturas que as servem (Reizinho, 1973).

O sistema produtivo pode ser comparado a uma empresa gigante, conjunto que é formado pelas pequenas e grandes unidades-empresas produtivas agrícolas, pesqueiras, industriais, de serviços (de ensino, etc.) e outras desse país. Uma empresa gigante cuja rede de infra-estruturas é constituída pelos portos, estradas, aeroportos, onde há comércio, hospitais, escolas, aonde trabalha toda a população activa e de onde as famílias recebem os rendimentos com que compram os bens e os serviços produzidos por essa mesma empresa gigante, isto é, pelo sistema produtivo.

Na ciência económica podemos distinguir a microeconomia, que estuda as questões económicas a uma escala atomística, da macroeconomia, que constitui,

fundamentalmente, a ciência económica, cabendo-lhe estudar as grandes questões do sistema produtivo numa perspectiva globalizadora.

Segundo uma classificação divulgadíssima que agrupa os sectores económicos em grandes grupos, os serviços de ensino são considerados como pertencendo ao sector produtivo do terciário.

Do nosso ponto de vista, por necessidades próprias do desenvolvimento do modo de produção capitalista, a educação começou a ser cada vez mais formação de mão-de-obra. Esta formação de mão-de-obra deve ser entendida no sentido da existência de uma força produtiva, ou de uma força de trabalho, resultado e reflexo do nível de relação do homem com o que o rodeia.

No modo de produção capitalista, a educação reflecte o seu desenvolvimento quanto mais é formação e melhoria de uma mercadoria e quanto menos vai sendo transmissão privilegiada do conhecimento.

Na medida em que a educação do Homem tem sido encarada como um instrumento da vida económica política e social, o objectivo deste trabalho é o de abordar alguns dos aspectos do problema teórico das relações entre o ensino e a economia.

## 2. Economia Política da Educação

A partir da conferência organizada em 1961 pela O.C.D.E., sobre o tema "Crescimento Económico e Investimentos em Educação", a educação passou a ser considerada como um novo campo de estudo da Economia. Os aspectos económicos da educação passaram para o primeiro plano das preocupações dos economistas dos diversos países capitalistas na medida em que se postulava o seu papel como um factor decisivo do crescimento económico (Launay, 1970; Melo, 1976).

Todavia, este tipo de análise quanto ao contributo da educação para o funcionamento do sistema socio-económico, remonta segundo Costa (1981), aos trabalhos de Adam Smith que decorreram durante o séc. XVIII.

Também para os economistas clássicos do séc. XIX, a criação e a melhoria de aptidões humanas são tão necessárias ao aumento da produção como a acumulação de capital fixo. Para estes economistas, a educação desenvolve não só aptidões mas também atitudes conducentes ao progresso económico. Segundo esta perspectiva, a forma mais valiosa de capital é constituído pelos seres humanos.

Posteriormente, as correntes neo-clássicas, mais interessadas em optimizar a afectação dos recursos disponíveis, não encararam a educação como forma de investimento, aspecto que só viria a ser retomado nas décadas de 50 e 60.

Entretanto, e como já referimos, a O.C.D.E. e a U.N.E.S.C.O. desempenharam um papel importante ao concederem de novo a devida atenção ao problema da relação

entre a educação e o desenvolvimento nas sociedades. A Conferência sobre as políticas de crescimento económico e de investimento no ensino, realizada em Washington em 1961, materializava a ideia cada vez mais espalhada, de que a expansão do ensino contribui de um modo fundamental para o crescimento económico, de que as taxas de crescimento permitiriam aos países da OCDE responder a uma procura social de aumento de educação e de que esta expansão do ensino contribuiria para a criação de uma igualdade das oportunidades.

Todavia, para Melo (1976) o verdadeiro pai da Economia da Educação foi o "Sputnik". O importante desafio que representou para os Estados Unidos tal inovação técnica, e a consequente formulação de uma estratégia nova no conflito então existente entre os blocos oriental e ocidental (isto é, a substituição da guerra fria pela competição), levou, entre outros aspectos, à tomada de consciência da necessidade premente de se estabelecer um contacto muito mais estreito do que anteriormente entre as esferas da política económica e da política do ensino.

### 3. *Modo de educação no modo de produção capitalista*

O modo de produção capitalista influenciou o aparecimento da educação com a organização que hoje lhe conhecemos, intensificando a divisão social do trabalho no quadro das relações de produção capitalistas. A adequação entre a formação e as forças produtivas é uma adequação a forças produtivas marcadas pelas relações de produção capitalistas. Esta adequação faz-se pela distribuição dos indivíduos nas variadas classes sociais. Deste modo, podemos concluir que não é a educação em si que é dada, mas antes que são fornecidos certos tipos de educação.

No modo de produção capitalista o desenvolvimento do modo de educação realiza-se em relação com a força de trabalho colocada em situação de mercadoria. É deste modo que se exerce a ligação entre as forças produtivas e as relações de produção e que se compreende a relação do modo de produção com o modo de educação.

Através da análise deste desenvolvimento, podemos observar e esclarecer as contradições a que conduz este sistema, em função do seu ponto de apoio constituído pela força do trabalho enquanto mercadoria, e o seu referencial, que compreende a valorização do capital.

O modo de educação constituiu-se como um subconjunto específico de actividade à medida que se afirmou o modo de produção capitalista.

O modo de produção capitalista modificou profundamente o anterior sistema de educação.

É evidente que existiram outros sistemas de educação e outros modos de produção, mas a sua base material repousava em primeiro lugar sobre a existência das relações de produção. Estas relações eram função do nível atingido pelas forças

produtivas do trabalho, e os sistemas de educação não eram independentes das forças produtivas do trabalho.

O que se modifica no modo de produção capitalista é a relação com a estrutura económica, através da força de trabalho como uma mercadoria.

A produção capitalista mercantil é caracterizada por dois tipos complementares de divisão do trabalho: a divisão técnica no processo de trabalho e a divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. O capitalista compra no mercado de trabalho uma mercadoria como a força de trabalho educada. É-lhe necessário uma certa qualidade de força de trabalho, que assegure o conhecimento das relações com a natureza correspondentes ao processo de trabalho que capitalizou e à organização da produção da circulação.

Operando a disjunção entre a aplicação da força de trabalho aos meios de produção e à propriedade destes meios, ou seja, destruindo as formas artesanais de produção, realizando a passagem do artesanato à manufactura e depois à fábrica, em suma "capitalizando" a produção, o modo de produção capitalista conduziu à especialização das forças intelectuais da produção, concedendo à educação um novo ponto de aplicação, o qual passou a estar submetido ao regime de mudança permanente das forças produtivas.

O que mais preocupa o capitalista é o processo imediato de valorização do capital. A força de trabalho deve ser paga ao preço mínimo. Se o seu valor, e logo o seu preço, tendem a aumentar, devido às despesas com a educação, o problema do capitalista é o conseguir a sua desvalorização. O sistema de educação deve fornecer esta mercadoria pelo preço mínimo. A especialização desta função já é uma etapa nesta via, assegurando uma certa racionalização das despesas. Todavia, o sistema de educação pode ser privado ou público.

No primeiro caso, as grandes empresas podem assegurar esta formação por conta própria se vêem nisso alguma vantagem para a integração de uma mão-de-obra específica e formada segundo os seus objectivos.

Todavia, o sistema público apresenta vantagens mais importantes ao responder às condições gerais de produção capitalista ao contrapor-se ao processo imediato de valorização do capital.

O financiamento público da educação, por intermédio do sistema fiscal, permite uma distribuição do custo do ensino mais favorável aos capitalistas.

O aparecimento e o desenvolvimento das formas públicas de financiamento das despesas de educação resulta do facto da força de trabalho ser uma mercadoria comprada pelo capitalista e uma mercadoria vendida pelo trabalhador.

A educação para os trabalhadores consiste, simultaneamente, na obtenção de uma certa qualidade da força de trabalho, isto é, de um certo valor de utilização da mercadoria força de trabalho, e num custo que deve ser coberto quer pelo salário, quer por uma outra forma de financiamento.

As mudanças técnicas introduzidas pelo desenvolvimento do capitalismo tiveram



uma dupla consequência sobre o valor da força de trabalho, no que se refere à educação. Por um lado, tendem a desvalorizá-la, reduzindo a parte do tempo da sua formação e, por outro, tendem a valorizá-la suscitando o aparecimento de novas qualificações.

Para os trabalhadores, isto implica a existência de um sistema permanente de formação, dado o carácter incessante das mudanças técnicas no modo de produção capitalista.

Podemos concluir que o ensino, como um consumo colectivo público, resulta de um duplo movimento. Em primeiro lugar, da reivindicação operária que, a partir de um certo nível de consciencialização, obriga o Estado a satisfazer uma necessidade socialmente sentida. A forma pública de educação tende a tornar-se gratuita.

Em segundo lugar, o modo de funcionamento do mercado de trabalho conduz os capitalistas a canalizarem para o Estado os riscos da perda do capital empregue na educação, a diminuir, para o capitalista, o valor da aquisição de um saber necessário, e a desvalorizá-lo, igualmente, pela aceleração da formação profissional do Estado, no caso de tensão no mercado de trabalho para certas qualificações.

Assiste-se, deste modo, a uma generalização da educação e à sua extensão em formas públicas, funcionando nas condições de um capital público não valorizado sob o efeito desta dupla pressão contraditória.

#### 4. A ideologia economista

A partir dos anos 60 operou-se uma mudança total na apresentação e no tratamento da educação, encarada como um instrumento de impacto decisivo para o crescimento económico. O sistema de educação passou a ser conceptualizado como um sistema de produção e a despesa de educação como um investimento.

Se partirmos de uma definição economista de ensino como um "custo" e um "ganho" simultaneamente, em cuja relação se pode medir a rentabilidade do sistema, podemos concluir que no caso de uma análise microeconómica, o aluno é produtor de uma coisa que se vende, que é ele próprio, e que ele produziu.

No caso de uma análise macroeconómica da educação, que consiste em comparar as despesas de educação e o rendimento nacional, ou a variação das despesas de educação e a variação do rendimento nacional, é o sistema de ensino que constitui o aparelho produtivo.

Qualquer que seja o produtor, aluno ou sistema de educação, este transforma a despesa de educação em produção e a produção é consumida produtivamente se entrar no mercado do trabalho, ou perdida e consumida improdutivamente se não entrar no mercado do trabalho.

#### 5. Política da planificação da educação

Nascida numa época em que a expansão dos sistemas de ensino constituía uma preocupação política essencial nos países em desenvolvimento, a planificação da educação foi rapidamente dominada por um interesse relativamente vivo pelos problemas do crescimento (Weiler, 1978).

A história da planificação da educação mostra até que ponto as suas origens e a sua evolução estiveram associadas a considerações de desenvolvimento económico, particularmente através da noção de capital humano. De facto, a maior parte das concepções que presidiram à elaboração de planos de ensino partiram da noção de capital humano, isto é, do papel que a educação deve desempenhar para contribuir para o desenvolvimento económico respondendo às necessidades de mão-de-obra no mercado do emprego.

Planificar em educação consistia, sobretudo, em maximizar a contribuição que esta podia dar ao crescimento económico do país, assegurando-lhe de preferência, com uma rentabilidade tão forte quanto possível, os recursos suficientes de trabalhadores utilizáveis.

A noção de planificação da educação e a sua prática inseriam-se, portanto, numa relação de causalidade onde os progressos da educação deviam, afinal, contribuir para uma maior prosperidade económica, pelo menos para a colectividade e, se possível, para o indivíduo.

No processo real de planificação da educação, a produção de mão-de-obra tornou-se um tema de tal preocupação que todas as outras funções do ensino foram relegadas para um segundo plano. Preocupado, na maior parte das vezes, em maximizar a contribuição que a educação pode fornecer à formação de uma mão-de-obra qualificada e, pela mesma razão, ao crescimento económico, o planificador teve tendência para esquecer outras funções que a educação pode desempenhar e que não são necessariamente, nem exclusivamente, de ordem económica.

A crítica de fundo que se pode dirigir à planificação económica da educação refere-se ao modelo subjacente mais ou menos explícito em que assenta o processo de causalidade do desenvolvimento. Pensa-se que as modificações introduzidas na educação originarão transformações no resto do sistema social e, mais particularmente, um melhoramento nas condições económicas que contribuem para o bem-estar social e individual.

No que se refere às relações entre a educação e o desenvolvimento económico, um maior realismo conduziu ao reconhecimento, por um lado, da supremacia dos factores económicos nestas relações e, por outro lado, da natureza contingente da influência da educação como componente principal.

É difícil imaginar situações em que a política da educação contrarie a estrutura estabelecida dos interesses económicos e políticos. Na relação que une a educação e a economia, é a segunda, geralmente, a variável dependente, mais do que variável explicativa.

A despeito da natureza fundamental desta relação, a educação continua a ser capaz de exercer uma certa influência sobre os processos gerais de desenvolvimento da sociedade.

## 6. A teoria do capital humano

O aumento e a generalização das oportunidades de acesso à educação, nas diferentes sociedades, representarão uma causa ou uma consequência do desenvolvimento?

Este era o tipo de interrogação que se colocava no fim dos anos 50, quando se tornava necessário justificar, sobretudo, a concessão de auxílio a países do Terceiro Mundo, muitos dos quais começavam então, através da descolonização, a ter acesso à soberania.

Foi em 1960 que se formulou a sedutora teoria do capital humano, baseada na observação da reconstrução da República Federal da Alemanha e que pretendia responder à questão fundamental de "a quem atribuir a milagrosa recuperação destes países que a guerra tanto devastara encontrando a causa no famoso factor residual, ou seja, a qualidade da sua mão-de-obra?" Nesta perspectiva, o capital humano ocupava um lugar ao lado do outro capital, deduzindo-se daí o seguinte corolário: quanto mais um país invista na educação, mais oportunidades terá de se estimular e instaurar o tão desejado desenvolvimento económico.

Resumindo, a teoria do capital humano partia do princípio de que o ensino era um investimento de primeira importância, comparável às despesas de equipamento, pela vantagem que trazia, simultaneamente, à sociedade e aos indivíduos. Enquanto uma parte importante do crescimento económico não parecia explicar-se pelos progressos técnicos ou pelos investimentos, o factor residual constituído pelo investimento humano, e principalmente por meio do ensino, parecia ser a principal razão para o aumento da riqueza.

Os acontecimentos que se produziram, posteriormente, na economia e na sociedade, colocaram em evidência a complexidade das relações entre o ensino e a economia, de modo que as numerosas hipóteses nas quais se baseavam as teorias, por muito elaboradas que fossem, pareceram algo simplistas. Realmente, o crescimento económico abrandou por ocasião das recessões de 1973, 1979 e do princípio dos anos 80, no próprio momento em que, segundo essas teorias, os países deveriam recolher os frutos de uma expansão rápida do ensino (OCDE, 1989).

Embora raramente se tenha afirmado que o ensino bastava por si só para assegurar o crescimento, não há dúvida que a confiança nas antigas teorias económicas da educação ficou comprometida.

Todavia, se observarmos mais atentamente as variáveis do crescimento económico, apercebemo-nos de que a sofisticação da mão-de-obra e a sua especialização

progressiva são muito mais uma consequência do que uma causa dos investimentos em capital e em tecnologia e o que explica a espectacular recuperação da República Federal da Alemanha, e do Japão, é a transferência gratuita e abundante de capital e de tecnologia de que beneficiaram dois povos particularmente preparados pela sua tradição cultural para trabalhar durante alguns anos - e para hoje ainda o fazer, no que se refere ao Japão - em condições de disciplina que não encontram paralelo com normas em vigor no mercado do trabalho do mundo ocidental (Moncada, 1981).

## 7. Educação e trabalho

A maioria dos sistemas económicos em processo de modernização enfrenta, simultaneamente, dois problemas persistentes e em aparência distintos: primeiro, a escassez de pessoas detentoras de habilitações-chave, no sector que se moderniza; segundo, um excedente de mão-de-obra tanto neste sector como nos tradicionais.

Em consequência, a análise dos procedimentos de formação de capital humano deve acompanhar e complementar os estudos sobre criação de capital físico. Ao planear uma estratégia para o desenvolvimento económico, impõe-se estimar o total de capital humano de que se necessitará, as suas taxas de acumulação e os investimentos que serão necessários para levar a cabo empresas produtivas de primordial importância.

O ritmo de modernização de um país relaciona-se com o montante do seu capital humano e a taxa de acumulação deste. Por outras palavras, a inovação, ou seja, o processo de mudança de uma sociedade estática ou tradicional, exige grandes doses de capital humano estratégico. Os países que se modernizam mais rápida e espectacularmente são sempre os que acumulam capital humano a ritmo mais acelerado (Harbison, 1976).

Todavia, nota-se hoje uma certa perplexidade, tanto entre os responsáveis pelas políticas educativas nacionais como entre os técnicos da economia da educação, que resulta do colapso das previsões, formuladas ainda há bem pouco tempo, de que o desenvolvimento da economia traria consigo um aumento da procura de pessoal qualificado, isto é, de pessoal com educação secundária e universitária.

De facto, não possuímos hoje uma teoria satisfatória e clara quanto às relações entre o desenvolvimento da educação e a evolução da procura de trabalho do sistema económico.

Deste modo, poderemos perguntar se a escolarização maciça ao nível do ensino secundário e superior, nos países capitalistas mais avançados será útil ao mercado de trabalho ou, pelo contrário, representará um factor de desequilíbrio e, a longo prazo, de superprodução nesse mercado? Esta é uma das questões que se coloca, actualmente, no centro do debate teórico e político sobre a escola nos mais variados países industrializados (PACI, 1982).

## 8. Desenvolvimento de recursos humanos

Não se pode sustentar, naturalmente, que as firmas empregadoras devam ter a seu cargo todas as actividades de formação. Muitas habilitações têm que ser fomentadas na escola.

Para van Rensburg (1977) a combinação da educação e da produção pode trazer grandes vantagens económicas, sociais e pedagógicas, de acordo com a sua concepção, organização e quadro social em que se inscreve. Esta combinação pode conseguir-se pela introdução de um trabalho produtivo nos programas e nas actividades dos estabelecimentos de instrução e de formação. Esta estratégia poderia consistir na implementação de projectos educativos rigorosos e bem organizados, aplicáveis nos locais de trabalho já existentes ou recém-criados.

Em termos económicos podemos perguntar até que ponto se pode organizar ou melhorar a produção de tal modo que ela contribua para o financiamento da educação. De igual modo, podemos perguntar se uma combinação da educação e da produção poderá contribuir para a instauração de laços mais estreitos entre a educação, por um lado, e os aspectos criadores do desenvolvimento e de emprego, por outro lado.

Ligar a produção à formação profissional apresenta indiscutivelmente vantagens consideráveis no plano da educação, desde que se atribua um lugar adequado ao ensino académico e teórico.

### Síntese

As doutrinas económicas baseadas na teoria keynesiana, que defendem a ideia da utilidade da preservação de um sector educativo em expansão cuja existência conduz ao consumo das matérias-primas e da mão-de-obra, deixaram de ser defensáveis.

A ideia do investimento no sector da educação como sendo um acelerador do progresso, defendida pelo Banco Mundial e pela Comissão Económica para a América Latina (CEPAL) nos anos 60, está hoje desacreditada, pois a educação e a defesa, que são os dois serviços públicos mais devoradores dos recursos económicos e financeiros do Terceiro Mundo, impedem que se financie, paralelamente, a criação de infra-estruturas produtivas criadoras de riqueza e estão na origem de um empobrecimento progressivo dos países que, no que diz respeito ao futuro, apostam na educação ou em exércitos cada vez mais dispendiosos, e não conseguem assegurar a modernização das suas estruturas industriais e comerciais.

Entretanto, segundo Silva & Tamen (1981), nas últimas décadas a educação deixou de ser encarada como mero factor de desenvolvimento económico-social, para passar a ser também considerada como um direito fundamental do Homem, do qual se espera que seja não apenas o motor, mas também o beneficiário daquele desenvolvimento.

Segundo esta nova perspectiva, é possível caminhar-se para a democratização do ensino cujo objectivo deve ser o de preparar cada homem para, segundo as suas aptidões, assumir na sociedade o lugar onde se sinta mais realizado e aonde também possa ser mais útil. Por outras palavras, pretende-se assegurar a cada indivíduo um desenvolvimento cultural capaz de lhe garantir não só o equilíbrio e a satisfação pessoal, mas também um desenvolvimento ao nível de uma instrução que o prepare para cumprimento cabal das suas responsabilidades perante a sociedade na qual se insere como cidadão.

No plano internacional, tende-se a aceitar actualmente que as políticas de educação devem atender não só às exigências do progresso científico e tecnológico, mas também à necessidade de assegurar, dentro de cada Estado e no contexto mundial, uma maior justiça social. A educação ganha, deste modo, uma nova dimensão como instrumento privilegiado para a prossecução e a instauração de uma nova ordem económica internacional.

## BIBLIOGRAFIA

- Costa, A. B. (1981). Educação e desenvolvimento económico-social. In: *Sistema Ensino em Portugal* (Ed. by M. Silva & M. I. Tamen), pp. 555-573. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harbison, F. H. (1976). Mão-de-obra e desenvolvimento económico: problemas e estratégia. In: *Escola e Sociedade* (Ed. by M.J.L.C.), pp. 67-87. Lisboa: I.T.E..
- Launay, J. (1970). Elementos para uma Economia Política da Educação. *Cadernos PEED*, 4: 39-54.
- Monuada, A. (1981). Educação e Desenvolvimento. *Perspectivas*, XI (3): 324-333.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- PACI, M. (1982). A educação e o mercado de trabalho capitalista. In: *Sociologia da Educação I* (Ed. by S. Grácio et al.), pp. 193-217. Lisboa: Livros Horizonte.
- Reizinho, E. J. C. (1973). *Introdução à Economia*. Lisboa: Publicações Europa América.
- Silva, M. & Tamen, M. I. (1981). *Sistema de Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- van Rensburg, P. (1977). Educação e produção: posição do problema. *Perspectivas*, VII (3): 342-345.
- Weiler, H. N. (1978). Para uma economia política da planificação da educação. *Perspectivas*, VIII (3): 261-279.

## ECONOMIE ET EDUCATION ELEMENTS POUR UNE POLITIQUE ECONOMIQUE DE L'EDUCATION

### Résumé

L'étude de la correspondance entre les Systèmes de Travail et les Systèmes de Formation provoque nécessairement une réflexion sur le thème Economie Politique et Education. La façon selon laquelle ce travail aborde les questions d'ordre général de l'éducation se caractérise par l'importance attribuée aux relations entre l'éducation, l'économie et la société en général. Cette relation est, aujourd'hui, plus pertinente que jamais, face à la rapidité des changements sociaux, culturels, économiques et techniques auxquels doivent faire face les pays industrialisés depuis les années 80. Avec l'ascension politique de la bourgeoisie, l'éducation a commencé à être de plus en plus, par besoin de développement du mode de production, formation de main-d'oeuvre, en tant qu'existence d'une force productive, ou force de travail, résultat et reflet du niveau de relation de l'homme avec son environnement, mais en maintenant un type de relations entre les hommes pour qui la création de valeur se réalise même dans des conditions d'utilisation de la marchandise de force de travail. L'objectif de ce travail est de décrire, essentiellement, la Politique Economique de l'Education des années 60 et 70.

Mots-clés : Education - Formation - Travail - Economie - Politique - Développement.

## ECONOMY AND EDUCATION ELEMENTS FOR AN ECONOMIC POLICY OF EDUCATION

### Abstract

The parallel study of Working Systems and Training Systems motivates reflection on the topic of Economic Policy and Education. Our approach emphasises the relationships between education, economy and society which is, today more than ever before, especially relevant in the rapidly changing reality of the industrialized countries since the 80's. With the political rise of the bourgeoisie, education gradually turned into labour training, which means the existence of a productive or working force dealt with as merchandise, resulting from a relationship between man and his environment in which the creation of wealth is valued over human relationships. It is the main aim of the present paper to describe the Economic Policy of Education during the 60's and the 70's.

## MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

*Ana Amélia Costa da Conceição Amorim Soares de Carvalho*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

Aprender uma língua estrangeira significa interiorizar não só a fonologia, a morfologia, a sintaxe e a semântica de uma língua, mas também, as suas normas socio-culturais. Para se poder comunicar, no verdadeiro sentido da palavra, tem que se estar em contacto tão directo quanto possível com a língua e a cultura a assimilar. Os materiais autênticos, que são documentos escritos ou orais produzidos por autóctones para autóctones, facultam esse contacto com a língua e a cultura. Eles abrangem uma diversidade de temas, uma variedade de textos e diferentes níveis de língua; permitem, ainda, o alargamento do vocabulário e a revisão ou aprendizagem de estruturas gramaticais.

Aprender uma língua estrangeira significa, em primeiro lugar, uma adaptação a um novo código fonológico, morfológico, sintáctico e semântico. Contudo, permanecer a este nível seria descontextualizar a língua dos seus falantes, dos valores e das regras sócio-culturais de um povo; em suma, seria ignorar as condições pragmáticas em que a língua se manifesta (Bufe, 1980).

No início do estudo de uma língua, compreender o seu discurso oral é uma tarefa complexa, devido à dificuldade em identificar correctamente as representações

fonológicos. Para aumentar esta dificuldade contribuem não só a velocidade a que normalmente uma língua é falada, mas também a falta de expectativa sobre como as palavras soam nessa língua (McDonough, 1986). A partir do momento em que já se consegue identificar as representações fonológicas, passa-se à fase seguinte que consiste em reconhecer o conteúdo das palavras, reconstituir as componentes sintáticas e verificar se fazem sentido.

Compreender o discurso escrito implica uma identificação e descodificação análoga à verificada na compreensão do discurso oral. Kintsch (in McDonough, 1986) identificou seis fases no processo da leitura, nomeadamente: Código Visual; Identificação da Palavra; Sintaxe; Semântica; Pragmática e Função<sup>1</sup>. Cada fase apela a conhecimentos arquivados na memória; e o processo pode ocorrer nos dois sentidos: do mais simples ao mais complexo ou do mais complexo ao mais simples.

Dominar uma língua significa compreender e produzir mensagens nessa língua. A compreensão resulta da capacidade de apreender mensagens orais e escritas, enquanto que a produção se manifesta através da capacidade de as emitir.

A aprendizagem de uma língua estrangeira só ocorre quando o aluno tem acesso ao *input*<sup>2</sup> oral ou escrito dessa língua. Vai ser esse *input* que vai contribuir para que o aluno determine as regras dessa língua e interiorize a sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e pragmática.

Mesmo que o professor se exprima unicamente na língua a leccionar, leia textos em voz alta para compreensão oral, há óbvias limitações ao que o professor possa oferecer como prática e desenvolvimento da língua falada. O aluno ouve as frases proferidas pelo professor e frases semelhantes proferidas pelos colegas. A prática da língua está limitada pelas estruturas e vocabulário definidos para o repertório da turma e só vagamente se assemelha à língua estrangeira (Wilkins, 1976). Ouvir o professor é sem dúvida útil, mas não é suficiente. É, assim, possível entender o motivo pelo qual os alunos sentem geralmente tantas dificuldades em compreender os autóctenes nos primeiros contactos.

Para que os alunos possam aprender a comunicar efectivamente numa língua estrangeira, devem ter um contacto tão directo quanto possível com ela. Devem ouvir e ver os autóctenes a usá-la com uma finalidade comunicativa (Rogers e Medley, 1988). Na impossibilidade de se deslocarem ao país, a utilização de materiais autênticos torna-se pertinente na aprendizagem (Wilkins, 1976; Kienbaum, Russel e Welty, 1986; Berwald, 1986; Rogers e Medley, 1988).

Por material autêntico entende-se todo aquele material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas (Berwald, 1986). Muito pelo contrário, é um material que foi escrito ou gravado para um público comum e não especificamente para alunos (Kienbaum et al., 1986) e reflecte um contexto situacional e cultural próprio (Rogers e Medley, 1988).

Uma das tarefas mais difíceis para um professor de línguas é conseguir recriar o ambiente, as tradições, a cultura do país e manter a língua viva da forma mais agradável possível na sala de aula (Wilson, 1979; Bangs, 1988). A utilização de materiais

autênticos ajuda a recriar situações reais, a aprender a usar expressões dentro de determinados contextos e a absorver dados socio-culturais imprescindíveis a um bom desempenho linguístico.

Para o professor usar esses materiais na aula e para eles serem compreendidos pelos alunos, tem que ser dada uma explicação sobre o contexto que evoca na mente dos naturais do país (Nostrand, 1989). Uma compreensão coerente envolve frequentemente uma série de conceitos que podem e devem ser ensinados. O professor deverá esforçar-se para que os alunos sintam a coerência da vida estrangeira, provocando, assim, um espírito de empatia<sup>3</sup> e um esforço para compreender, mais do que para julgar (Nostrand, 1989; King, 1990).

Os jornais, as revistas, as emissões de rádio ou de televisão, os discos, os filmes, a publicidade, a banda desenhada, as compras por catálogo, as páginas amarelas e os impressos são exemplos de materiais autênticos. Eles oferecem um leque variado da língua falada e escrita.

No nosso estudo sobre a utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem da língua estrangeira, cingimo-nos aos materiais provenientes dos meios de comunicação social (Carvalho, 1991). A partir de relatos de estudos efectuados por diversos autores (Blatchford, 1973; Brown, 1977; Mollica, 1979; Bloom, 1979; A.N.P.A.F., 1981; Malandain, 1982; Trescases, 1982; Cross, 1984; Moys, 1984; Berwald, 1986; Berwald, 1987; Kienbaum, 1986; Bacon, 1987; Bangs; Patrie, 1988; Guieu, 1989; Chandler, 1990; King, 1990) constatou-se que os materiais mais usados da imprensa têm sido: notícias, publicidade, anúncios, banda desenhada, boletim meteorológico, críticas a filmes e lançamentos musicais, informação desportiva, sendo os seguintes de utilização mais diminuta: páginas financeiras, guias de programação da televisão e da rádio, editorial e horóscopos. No que respeita às emissões de rádio verificou-se um predomínio na utilização de noticiários, seguindo-se a publicidade, o boletim meteorológico, as entrevistas, as canções, programas desportivos, concursos, documentários, reportagens (Chauvin, 1980; Cross, 1980; Liesching, 1980; Scanlan, 1980; Melpignano, 1980; Kleindl, 1982; Jiaju, 1984; Kay, 1984; Moys, 1984; James, 1986; Rogers and Medley, 1988; Bacon, 1989; Morrison, 1989; Lund, 1990). Nas emissões televisivas, e diferentemente dos dois meios de comunicação referidos, notou-se uma preferência pela publicidade, seguindo-se o noticiário, os filmes, as reportagens e as entrevistas (Skirble, 1975; Albert and Bérard-Lavenne, 1980; van Lent, 1981; Berwald, 1986; Lawrence, 1987). Verificou-se a existência de uma menor utilização de emissões televisivas comparativamente às provenientes da rádio e aos materiais da imprensa. Contudo, como Bufc (1980) salientou, a televisão é o meio mais adequado para ensinar uma língua estrangeira num contexto socio-cultural. E se há uns anos receber emissões estrangeiras era um obstáculo, hodiernamente o problema já não se coloca nesses moldes.

Os materiais autênticos provenientes da rádio, televisão e imprensa abrangem não só uma grande diversidade de temas e níveis de língua, como ainda uma variedade de tipos e estilos de texto. Eles proporcionam um constante reforço das formas gramaticais aprendidas na aula e, ainda, são úteis para ensinar vocabulário e regras socio-culturais, ou seja, por exemplo, como as pessoas falam, se comportam, vivem

(Kramsch, 1989; Crookall, 1983; Berwald, 1987). Como Petit (1989) salientou, a melhor forma de estudar um fenómeno cultural consiste em ver os autóctones a agir em no seu ambiente.

Os meios de comunicação social proporcionam informação, entretenimento, actualidade e reforçam a cultura e estereótipos. A estrutura básica do jornal, e das emissões da rádio e da televisão são, como McQuail (1969) referiu, notavelmente uniformes em quase todo o mundo, apesar das diferenças culturais. É esta uniformidade estrutural que vai facilitar a compreensão desses materiais.

Revistas e jornais proporcionam ao leitor pistas para a sua decifração, por exemplo, através do "lead" e do texto escrito em forma de pirâmide invertida, o que permite que a informação mais importante seja dada primeiro, seguindo-se os restantes elementos em ordem decrescente. Como os jornais e as revistas têm que ser populares para se manterem em circulação, têm um grande potencial em incitar o interesse dos alunos (Bacon, 1987). A variedade de artigos que um jornal diário inclui, pode proporcionar entendimento sobre a língua e a sociedade que os alunos estão a estudar (Blatchford, 1973; Gitelman, 1986; Paric, 1988).

As emissões radiofónicas desenvolvem nos alunos estratégias para a compreensão da mensagem oral, mas também lhes permitem ouvir e imitar a entoação da língua, as redundâncias, o estilo da conversação, a forma como se exprime uma opinião, se usa uma interjeição (Bacon, 1989). Ouvindo frequentemente pessoas a expressar a mesma ideia de forma diferente, os alunos aprendem a introduzir um assunto e a conversar de forma semelhante à que ouviram. Quando se criam situações de diálogo na aula, eles combinam os seus conhecimentos discursivos com aqueles que ouviram nas situações reais, criando assim um diálogo mais autêntico (Morrison, 1989; Jiaju, 1984).

A televisão consegue trazer o país estrangeiro cheio de vida e de movimento para a sala de aula. Ela é um ótimo recurso em comunicação real, e a imagem em movimento coloca o aluno numa situação incomparável de aprendizagem (Petit, 1989). A televisão oferece mais indícios para a compreensão de um assunto do que outros materiais, dado que são fornecidos contextos visuais e dinâmicos simultaneamente com uma variedade de suportes não-verbais tais como gestos e expressões faciais (Rogers e Medley, 1988). O contexto visual é reforçado pelo elemento sonoro e, em algumas situações, pela palavra escrita, o que contribui significativamente para uma melhor compreensão da mensagem.

A rádio e a televisão devido à sua emissão constante da actualidade e de assuntos de importância internacional, às dramatizações, às técnicas de documentário, aos efeitos sonoros e às imagens, têm um papel único na sua contribuição para a aprendizagem das línguas no que respeita à motivação, enriquecimento e ensino directo (Beeching, 1982). As suas emissões são capazes de criar uma atmosfera, estimular a imaginação e provocar uma participação mais dinâmica (Hayter, 1974). Elas conseguem trazer o mundo exterior para a aula, e essa presença será tão mais eficiente se as experiências que elas apresentam puderem ser associadas, por comparação ou contraste, com a experiência dos alunos.

Aprender uma língua estrangeira a partir de materiais autênticos possibilita um desenvolvimento mais eclético da compreensão oral e escrita da língua em estudo e uma maior facilidade em comunicar efectivamente quando em contacto com autóctenes.

## NOTAS

- 1 A Pragmática refere-se à construção do sentido global do texto. A Função refere-se ao reconhecimento por parte do leitor do efeito que o escritor pretendia criar, e qualquer decisão que o leitor deseje tomar: parar de ler, responder (McDonough, 1986).
- 2 O *input* é constituído por todo o tipo de textos orais e escritos a que o estudante está exposto.
- 3 King (1990) considera que a empatia implica compreender as causas de um valor ou tradição.

## REFERÊNCIAS

- Albert, M. C. and Bérard-Lavenne, E. (1980). Documents Télévisés et l'apprentissage Linguistique. *Le Français dans le Monde*, 157, 99-105.
- American Newspaper Publishers Association Foundation (1981). *The Newspaper as an Effective Teaching Tool. A Brief Introduction to the Newspaper in Education Concept*, Washington, D.C.
- Bacon, S. M. (1987). Mediating Cultural Bias with Authentic Target-language Texts for Beginning Students of Spanish. *Foreign Language Annals*, 20, 6, 557-563.
- Bacon, S. M. (1989). Listening for Real in the Foreign-Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 22, 6, 543-551.
- Bangs, C. (1988). The Use of Cartoons in the Learning of a Second Language. *Babel: Journal of the Australian Modern Language Teachers' Association*, 23, 3, 10-14.
- Barry, J. (1984). (ed.) *Using Authentic Resources in Teaching French*. Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- Beeching, K. (1982). Authentic Material 1. *British Journal Language Teaching*, 20, 2, 127-133.
- Berwald, J. P. (1986). *Au courant: Teaching French Vocabulary And Culture Using the Mass Media Language in Education: Theory and Practice 65*, Centre for Applied Linguistics, Washington, D. C.
- Berwald, J. P. (1987). *Teaching Foreign Languages with Realia and other Authentic Materials*. ERIC reproduction document, ED 289 367.

- Blatchford, C. (1973). Newspapers: Vehicles for teaching ESOL with a Cultural Focus. *TESOL Quarterly*, 7, 145-151.
- Bloom, G. E. (1979). *Cartoons and Comics Strips in the English as a Second Language Class*. M. A. Thesis, British Columbia Department of Education, Victoria.
- Brown, J. (1977). *Comics in the Foreign Language Classroom: Pedagogical Perspective*. *Foreign Language Annals*, 10, 18-25.
- Bufo, W. (1980). L'Enseignement des Langues à l'Université à l'Aide de la Télévision. *Le Français dans le Monde*, 157, 87-98.
- Carvalho, Ana Amélia C. C. A. S. (1991). *Using Mass Media Material in Language Teaching*, School of Education, University of Manchester (Tese de Mestrado).
- Chandler, C. E. (1990). *Using Newspapers in the ESL Literacy Classroom*. ERIC: Reproduction Document, ED 321 619.
- Chauvin, J. (1980). Exploitation d'une Émission Radiophonique. *Français dans le Monde*, 20, 157, 73-80.
- Crookall, D. (1983). Eavesdropping on a World of Languages. *British Journal of Language Teaching*, 21, 3, 155-165.
- Cross, D. (1984). Using the Radio: Preparatory Stages. *British Journal of Language Teaching*, 18, 2, 73-76.
- Dulay, H. e Burt, M. (1978). Some Remarks on Creativity in Language Acquisition. In W. C. Ritchie (ed.), *Second Language Acquisition Research*. New York: Academic Press.
- Guieu, J. M. (1989). De l'importance de la Presse de Provence dans la Classe de Civilisation Française. *Contemporary French Civilization*, 13, 360-379.
- Hayter, C. G. (1974). *Using Broadcasts in Schools*. London: BBC and ITV.
- Hill, B. (1984). Using Television. In Barry, J. (1984) James, C. J. (1986) Doing Something About the Weather. *Unterrichtspraxis*, 19, 1, 95-101.
- Jiaju, Z. (1984). Making Use of News Broadcasts. *English Language Teaching Journal*, 38, 4, 242-247.
- Kay, J. (1984). Songs and Singers. In Barry (1984).
- Kiebaum, B., Russel, A. J. e Welty, S. (1986). *Communicative Competence in Foreign Language Learning with Authentic Materials. Final Project Report*. ERIC: reproduction document, ED 275 200.
- King, C. P. (1990). A linguistic and a Cultural Competence: Can they Live Happily Together?. *Foreign Language Annals*, 23, 1, 65-70.
- Kleindl, M. (1982). Using Radio News for Developing Listening Comprehension. *Cross Current*, IX, 1, 85-87.
- Kramsch, C. (1989). Media Materials in the Language Class. *Contemporary French Civilization*, 13, 2, 325-345.
- Lawrence, K. D. (1987). The French TV Commercial as a Pedagogical Tool in the Classroom. *French Review*, 60, 6, 835-844.
- Liesching, G. (1980). Radio News as Listening Comprehension. *Teaching English Second Language Talk*, 11, 4, 25-28.
- Lund, R. J. (1990). A Taxonomy for Teaching Second Language Listening. *Foreign Language Annals*, 23, 2, 105-115.
- Malandain, J. (1982). Une Bande Dessinée pour Apprendre à Argumenter. *Le Français dans le Monde*, 166, 45-51.
- McDonough, S. (1986). *Psychology in Foreign Language Teaching*, London: Unwin Hyman.
- McQuail, D. (1969). *Towards a Sociology of Mass Communications*, London: Collier-Macmillan.
- Melpignano, R. (1980). Commercial French Radio in the Classroom. *Foreign Language Annals*, 13, 387-390.

- Morrison, B. (1989). Using News Broadcasts for Authentic Listening Comprehension. *English Language Teaching Journal*, 43, 1, 14-18.
- Moys, A. (1984). Actualités. In Barry (1984).
- Nostrand, H. L. (1989). Authentic Texts and Cultural Authenticity: an Editorial. *Modern Language Journal*, 73, 1, 49-52.
- Patrie, J. (1988). Comprehensible Text: The Daily Newspaper at the Beginning Level. *Teaching English Second Language Learning Talk*, 18, 135-141.
- Petit, B. (1989). The Use of Videos in Teaching French Culture. *Contemporary French Civilization*, 13, 38-90.
- Rogers, C. e Medley, F. (1988). Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom. *Foreign Language Annals*, 21, 5, 467-478.
- Scanlan, T. (1980). The Use of Radio Canada and Radio France Recordings in the Teaching of Language and Culture. *French Review*, 53, 3, 402-410.
- Skirble, R. (1975). Tv Commercial in the ESL-EFL Classroom. In Burt, M. e Dulay (eds.) *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Washington, D. C.
- van Lent, P. C. (1981). Ten Projects to Involve your Students Directly in French. *French Review*, 55, 2, 228-232.
- Wilkins, D. (1976). Classroom Techniques. In E. R. Baer (ed.), *Teaching Languages*. London: BBC.

## L'UTILISATION DE DOCUMENTS AUTHENTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ÉTRANGÈRES

### Résumé

Pour apprendre une langue étrangère il faut qu'on ait un contact direct avec elle pour intérioriser sa phonologie, sa morphologie, sa syntaxe, sa sémantique et aussi ses règles socio-culturelles. Les matériaux authentiques nous permettent ce contact, car ce sont des textes oraux ou écrits, rédigés, lus ou parlés par des natifs du pays et pour des natifs. En plus, on peut s'apercevoir des règles socio-culturelles, qui sont bien importantes pour qu'on puisse communiquer vraiment. Ces matériaux embrassent une diversité de sujets, une variété de textes et différents niveaux de langue. Ils permettent, aussi, un élargissement du vocabulaire et la révision ou l'apprentissage des structures grammaticales.



## USING AUTHENTIC MATERIALS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

### Abstract

Learning a foreign language implies learning not only its phonology, morphology, syntax and semantics but also its social and cultural rules. If students want to communicate effectively they must experience the language as it is used by native speakers. Authentic materials provide written and spoken texts that reflect the language, the situational context and the culture of the target country. They cover a wide diversity of topics, come in a variety of text-types and language variations, providing reinforcement of vocabulary and of grammatical forms learned in the classroom. Furthermore, they provide many insights into the society which students are trying to understand.

---

## RECENSÕES CRÍTICAS

---

Rorty, Richard. *Objectivity, Relativism and Truth*. Cambridge University Press.

Esta obra de Richard Rorty apresenta uma estruturação muito particular em que artigos por ele escritos ao longo da década de 80 são agrupados por diferentes unidades temáticas, dando assim origem a três partes, correspondentes a três temas fundamentais.

A primeira parte é composta por seis artigos que oferecem uma concepção anti-representacionista da relação entre ciência natural e o resto da cultura<sup>1</sup>.

Na nossa cultura as noções de ciência, racionalidade, objectividade e verdade como correspondência têm andado juntas; assim como as noções de método, racionalidade, cientificidade e objectividade têm sido usadas como sinónimas. Desta maneira de pensar resulta a instauração das ciências naturais como paradigmas da racionalidade e consequentemente a clássica distinção entre as ditas ciências naturais e o resto da cultura.

Rorty considera possível a abolição desta distinção e todas as outras que ela implica (mente-corpo; linguagem-facto; facto-valor; etc.) a partir de uma nova concepção de racionalidade. Racionalidade é agora entendida como uma palavra que significa mais "sã" de espírito ou "razoável" do que "metódico" ou "objectivo"; significa tolerância, respeito pela opinião dos outros, acento na persuasão e não na força. A partir deste novo ponto de vista, "a distinção entre racional e irracional nada tem a ver com a diferença entre artes e ciência. Neste sentido, ser racional é simplesmente discutir qualquer tópico - religioso, literário ou científico - sem dogmatismo" (p. 37). Sem dúvida, nesta nova concepção de racionalidade, as ciências humanas e todo o resto da cultura são actividades racionais.

Esta nova concepção de racionalidade tem implícita uma nova concepção de verdade. A tradição realista/objectivista, adepta de uma concepção de verdade como correspondência, tem necessidade de construir uma epistemologia, uma vez que defende a existência de procedimentos de justificação que não são meramente sociais mas naturais. No seu ponto de vista, para serem verdadeiramente racionais, os procedimentos de justificação devem conduzir a verdade à correspondência com a intrínseca natureza das coisas.

Ao contrário dos realistas, os pragmatistas não precisam de uma relação entre

crenças (conhecimento) e objectos (realidade) chamada correspondência. "eles pretendem substituir a ideia de objectividade pela de acordo não forçado" (p. 38). Os pragmatistas, convictos de que "os hábitos de persuasão mais do que os da força, o respeito pelas opiniões dos colegas, a curiosidade pelas novas ideias são as únicas virtudes que os cientistas têm, que não há uma virtude intelectual chamada racionalidade acima destas virtudes" (p. 39), só podem aderir a uma concepção de verdade como solidariedade onde o consenso da comunidade, mais do que a relação com a realidade, é tomado como ponto central. "Para os pragmatistas o desejo de objectividade é o desejo do maior acordo intersubjectivo possível, o desejo de estender a referência 'nós' tão longe quanto possível. Como pragmatistas fazer a distinção entre conhecimento e opinião, é simplesmente a distinção entre tópicos nos quais tal acordo é relativamente fácil e tópicos nos quais o acordo é relativamente difícil de obter" (p. 23).

Esta nova postura, face aos conceitos de racionalidade e verdade só fazem sentido no contexto de um novo conceito de investigação.

Para a tradição cultural, que considera as ciências físicas como as áreas racionais da cultura e os cientistas como executores da lógica da explicação, a investigação é vista como uma questão de traduzir tudo num vocabulário claro e simples, de tornar tudo avaliável num contexto familiar. A ideia que preside a esta concepção de investigação é que existe uma equivalência entre ser racional e ser científico.

Pelo contrário, os pragmatistas vêem "a investigação mais como recombinação de crenças do que como descoberta da natureza das coisas" (p. 98). A investigação não consiste no confronto entre crenças e objectos, mas sim numa questão de um conjunto coerente de crenças. Os pragmatistas não requerem que as descrições que fazem do mundo representem o mundo; consideram que, "se temos relações de justificação entre as nossas crenças e desejos e relações de causa entre aquelas e o resto do universo, aquelas são toda a relação linguagem mundo de que precisamos." (p. 101)

Tinquantos os herdeiros da cultura objectivista dizem que uma actividade é vista como interpretativa quando não oferece 'verdade objectiva', os pragmatistas dizem que "toda a investigação é interpretação, que todo o pensamento consiste em recontextualização, que nunca fizemos mais do que isto, nem nunca faremos" (p. 102). Consideram que não há áreas ou tópicos acerca dos quais há verdades objectivas e outros acerca dos quais não há. O desejo de conhecer a verdade não equivale mais ao desejo de conhecer essências mas sim ao desejo de recontextualizar. A verdade é o acordo não forçado resultante de um encontro aberto e livre. "Os pragmatistas interpretam a meta da investigação (em todas as áreas da cultura) como a obtenção de uma conveniente mistura de acordo não forçado com desacordo tolerante" (p. 41)<sup>2</sup>.

Os artigos que compõem a segunda parte do livro apresentam uma mistura de exposição e de comentário ao pensamento de Donald Davidson. Rorty apresenta-nos Davidson como representante de uma linha de pensamento que - contrariamente às concepções materialistas tradicionais associadas ao reducionismo, cientismo e ciências naturais - pretende ser naturalista sem ser reducionista.

Esta visão de Davidson pressupõe que um acontecimento dado pode ser

igualmente bem descrito quer em termos físicos quer em termos psíquicos; que temos "duas descrições de um mesmo processo, e que o acontecimento 'mental' e o 'físico' são o mesmo acontecimento sob duas descrições. A diferença entre mente e corpo não é mais misteriosa do que, por exemplo a relação entre uma descrição macro-estrutural e uma descrição micro-estrutural de uma mesa" (p. 114). O fisicalismo não-reduutivo permite a relação entre o humano e o mundo, permite continuar a falar de entidades mentais tais como crenças e desejos; mas, por outro lado, implica o abandono da imagem tradicional do dualismo esquema-conteúdo. Esta imagem sugere que certas afirmações na nossa linguagem correspondem à realidade, expressam assuntos de facto; enquanto outras são apenas verdadeiras por conveniência. Nesta visão reducionista estabelecem-se assim duas classes de verdades - uma constituída por afirmações que expressam assuntos de facto e outra constituída por afirmações que não o fazem. Davidson sugere que abandonemos esta distinção e a substituamos pela distinção "entre afirmações que servem um certo propósito e afirmações que servem outros propósitos" (p. 116). Cada propósito será servido da melhor forma mediante o uso de um determinado vocabulário, mas nenhum dos propósitos ou vocabulários tem estatuto privilegiado.

Rorty diz-nos que nesta visão naturalista não reducionista não há razão especial para separar estados mentais de estados físicos; os primeiros não são mais misteriosos do que os segundos. "Os estados mentais do ser humano: as crenças, desejos, temperamentos, estados de espírito constituem o eu, não são algo que o eu contém (...). O eu é um conjunto de crenças e desejos que está constantemente a recombina-se a si mesmo face a novos estímulos; enquanto verdade mesma permanecendo o que é, independentemente das mudanças das suas crenças e desejos não existe" (p. 123).

A terceira parte do livro é composta por um conjunto de quatro artigos que se empenha em evidenciar a prioridade da democracia sobre a filosofia.

A tradição kantiana subscreve uma concepção de racionalidade e de moralidade que tem como características fundamentais ser transcultural e a-histórica. Os herdeiros desta tradição acreditam em coisas tais como: dignidade humana intrínseca, direitos humanos intrínsecos, lei moral universal etc. Estas convicções decorrem da adesão à imagem do eu enquanto um centro natural a-histórico que constitui a essência de cada ser humano e lhe confere dignidade e direitos. Esta concepção do eu como um centro natural a-histórico conduz à ideia de uma ordem natural universal que fundamenta e justifica as acções morais e políticas.

Ao contrário, os pragmatistas "insistem em pensar a moralidade mais como o interesse de uma comunidade historicamente condicionada do que como o interesse comum da humanidade" (p. 198). A moralidade, a lealdade e a justiça não necessitam de um fundo a-histórico; nós necessitamos apenas ser responsáveis perante as nossas próprias tradições, não perante 'a lei moral'. A força moral das nossas convicções é-nos dada pela comunidade em que vivemos; elas não têm nenhuma base a não ser as crenças, desejos e emoções que as suportam e que permitem que a nossa comunidade seja 'uma comunidade particular'. A força moral não está comprometida com uma ordem anterior, com um interesse filosófico do eu humano, mas apenas com uma descrição histórico-sociológica da forma como vivemos nesta comunidade particular.

Nesta visão, "a justificação moral das instituições e práticas de um grupo é mais um assunto de narrativas históricas do que meta-narrativas filosóficas", (p. 200): a democracia política toma precedência sobre a filosofia.

A justificação das nossas convicções e actos torna-se algo 'relativamente local e etnocêntrico', relativo a uma comunidade particular. "Assim a identificação kantiana com um eu central, transcultural e a-histórico, é então substituída por uma identificação quase hegeliana com a nossa própria comunidade, pensada como um produto histórico" (p. 177).

Esta reinterpretação pragmatista é feita a partir de uma concepção de eu que não faz "distinção categorial entre o eu e a sua situação, entre um atributo do eu e um constituinte do eu" (p. 188). Esta concepção consiste em "pensar no co-moral, a personificação da racionalidade, não como alguém que pode distinguir o seu eu dos seus talentos, interesses, e visões acerca do bem; mas como um conjunto de crenças, desejos e emoções com nada por detrás dele - nenhum substrato detrás dos atributos" (p. 199).

Apesar de composta por artigos soltos, vemos que os itens de fundo trabalhados nesta obra se inter-relacionam entre si. O que nos permite estabelecer conexões entre, por exemplo, o anti-representacionalismo, o etnocentrismo e a democracia liberal é o facto de todos eles pressuporem uma comunidade democrática progressiva e pluralista, uma comunidade convicta das vantagens da conversação, da persuasão e da tolerância e que por isso está sempre disponível e aberta a ouvir outras culturas; uma comunidade que acarinha o acordo intersubjectivo e a novidade, permitindo o constante enriquecimento da cultura através do acréscimo de novas opções.

## NOTAS

- 1 Por concepção anti-representacionista deve entender-se uma concepção de conhecimento que considera que o saber não é uma cópia do real, assim como a verdade não é correspondência exacta à natureza intrínseca das coisas. Esta concepção de conhecimento torna desnecessário desenhar distinções entre explicação e compreensão, entre ciências naturais e o resto da cultura. Ela reconhece diferenças entre, por exemplo, a física teórica e a crítica literária, mas diferenças sociológicas e não metodológicas ou epistemológicas.
- 2 O facto de os pragmatistas considerarem a verdade como aquelas crenças que resultam do acordo intersubjectivo fez com que fossem interpretados pelos realistas como relativistas. Os realistas interpretaram esta teoria como uma teoria positiva acerca da verdade: "uma teoria de acordo com a qual, a verdade é simplesmente a opinião contemporânea de um determinado indivíduo ou grupo" (cf., p. 24). Isto, contudo, não é verdadeiro. O facto de considerarmos que as nossas crenças são sempre realidades históricas, que as nossas verdades não são algo absoluto mas algo com carácter sempre provisório, não significa que sejamos relativistas. As verdades que conseguimos em cada momento histórico são resultado de um trabalho sério e coerente saído de um diálogo onde a tolerância, o respeito e o gosto pelo novo são as notas dominantes. O pragmatismo pode ser acusado de etnocentrismo, uma vez que a comunidade que preside à elaboração do 'acordo' parte sempre das 'suas próprias luzes', embora esta comunidade possa sempre ser alargada a outras pessoas e outras culturas, mas não pode ser acusado de relativismo.

David L. Palenzuela e António M. Barros (Eds.) (1993). *Modern Trends in Personality: Theory and Research*.

A obra recentemente editada por Palenzuela e Barros (1993) parece-nos um importante estímulo para os que se dedicam ao estudo da personalidade. Este texto resultou do simpósio "Modern Trends in Personality: Theory and Research", dirigido por Shulamith Kreitler e integrado na conferência internacional "Os Psicólogos e a Psicologia Hoje", que decorreu em Lisboa, de 25 a 27 de Novembro de 1989.

O livro está organizado em 6 capítulos que percorrem domínios de investigação que vão desde as teorias do controlo até à teoria psico-semântica de Kreitler e Kreitler.

O primeiro capítulo, da autoria de Palenzuela e Barros (1993), constitui uma óptima introdução aos temas com que se debatem as teorias da personalidade. Os autores organizam estes temas em 3 domínios: o problema das unidades de análise, a necessidade de desenvolver teorias integrativas dos seres humanos e a importância das recentes teorias interaccionistas.

Depois de se referirem à revolução cognitiva nesta área do conhecimento, que se segue a um período de crise nos anos sessenta e setenta (cujo marco central é, na nossa opinião, o livro de Mischel (1968) - *Personality and Assessment*), os autores mostram como a Psicologia da Personalidade se separou em duas correntes principais - uma que resulta da tradição clássica dos traços e outra de inspiração cognitiva; operando esta última uma mudança dos traços (tendências ou disposições), como objecto central de estudo, para os processos cognitivos. Com esta nova ênfase na aquisição e tratamento da informação o *self* tornou-se outro dos construtos centrais neste domínio, podendo hoje assistir-se a uma multiplicação da bibliografia em que o conceito de self assume um papel fundamental.

Depois de percorrer o problema das unidades de análise, Palenzuela e Barros centram-se na necessidade de se procurar construir teorias integrativas e na importância das abordagens interaccionistas.

É precisamente na perspectiva interaccionista que o segundo capítulo está escrito. O que nos mostram Van Heck, Hettner e Leidelmeijer (1993) é que os seres humanos não reagem passivamente às situações que vão encontrando, mas que, pelo contrário, as seleccionam e transformam activamente. Os autores apresentam 2 estudos em que demonstram que há uma relação positiva entre as características do temperamento e a preferência por determinadas situações, bem como o temperamento influencia a forma como transformamos as situações.

O terceiro e quarto capítulo são da autoria de Shulamith Kreitler e Hans Kreitler. No terceiro capítulo Kreitler e Kreitler (1993) mostram como aplicam uma abordagem cognitiva à teoria dos traços. Para os que acreditam que os traços estão "alive and well" (e.g., Epstein, 1977) este texto constitui uma boa notícia. De uma forma inovadora os autores sintetizam as 2 abordagens referidas por Palenzuela e Barros - isto é, a

perspectiva clássica e a cognitiva. Para Kreidler e Kreidler os traços da personalidade representam padrões de atribuição de significado ("meaning assignment tendencies"). É interessante que, o conceito de significado, central na Psicologia Cognitiva, é desta forma introduzido no estudo da personalidade.

Assim, os autores chamam a atenção para um problema que irão aprofundar no quarto capítulo - trata-se da relação entre os traços e o comportamento. Curiosamente, o texto de Mischel (1968) demonstrava a inutilidade do conceito de traço a partir da incapacidade dos traços para predizerem o comportamento. Contudo, para Kreidler e Kreidler é errado procurar a manifestação dos traços ao nível do comportamento, dado que aqueles se traduzem no domínio cognitivo, isto é, através dos padrões diferenciais de atribuição de significado.

O resultado prático desta investigação é que podemos, a partir de um único teste ("meaning test") e do perfil de significado resultante, inferir 120 traços, para os quais foram identificados padrões específicos de atribuição de significado.

No quarto capítulo, S. Kreidler e H. Kreidler (1993) analisam o problema do comportamento molar. Começam por afirmar que os 5 principais problemas não resolvidos no terreno da personalidade se devem à inexistência de uma teoria que explique adequadamente o comportamento molar. Os 5 problemas centram-se na: (1) inconsistência do comportamento ao longo de diversas situações; (2) relação entre os traços e o comportamento; (3) descoberta dos determinantes do comportamento; (4) utilização de uma abordagem nomotética versus ideográfica; (5) conceptualização do organismo como activo versus passivo.

Assim, Kreidler e Kreidler propõem um modelo explicativo do comportamento molar. Desde a ocorrência de um input até ao aparecimento de um programa comportamental existirão 3 fases intermédias: significado inicial atribuído, elaboração do significado inicial e intenção comportamental. Para os autores os traços só se manifestam claramente no segundo momento (i.e., elaboração do significado inicial) e, portanto, não é de esperar uma correlação elevada entre traços e comportamento. Outra importante implicação deste modelo é que a consistência total e a inconsistência total são raras.

Parece-nos que este modelo se distingue em alguns aspectos importantes de outras teorias explicativas do comportamento (e.g., Azjen, 1988), como mostram aliás os próprios autores, isto apesar de, no nosso entender, guardar ainda daqueles modelos as posições positivistas e racionalistas por eles adoptados. Assim, se por um lado admitem que os processos cognitivos não são necessariamente conscientes e voluntários, continuam, por outro lado, a conceptualizar o organismo como simultaneamente passivo e activo, ignorando o carácter proactivo do conhecimento (Mahoney, 1991). Curiosamente também, se os conteúdos cognitivos não são necessariamente racionais, são-no os processos que lhes estão subjacentes, estando bem patente a inspiração nos modelos de processamento da informação (processamento sequencial, transformação da informação ocorre entre o input e o output, etc.).

Em síntese, parece-nos que as propostas de Kreidler e Kreidler são originais e

inovadoras, apesar de a recente revolução pós-racionalista e pós-modernista que está a ocorrer na Psicologia parecer colocar em causa alguns dos pressupostos básicos daquele modelo. Como afirma Pervin, no último capítulo, "there is the question of the extent to which general, nomothetic laws may be possible in the light of the idiosyncratic meaning structures that ultimately determines the functioning of the individual." (p. 111).

O capítulo quinto é da autoria de Palenzuela (1993) e é dedicado inteiramente à literatura sobre o controlo pessoal. Palenzuela oferece uma abordagem integrativa, ainda que preliminar, dos diferentes modelos relacionados com o controlo pessoal. O objectivo básico deste capítulo é a elaboração de um projecto que permita ultrapassar a confusão que domina esta área do saber, bem como possibilitar a organização da investigação neste domínio.

Finalmente, o último capítulo é da autoria de Pervin (1993). Este texto parece-nos extremamente importante dado focar três problemas que estão a emergir actualmente no campo da personalidade.

O primeiro deles relaciona-se directamente com o já velho (e talvez docnel) debate sobre a consistência - trata-se do problema da *estática* e *dinâmica* do comportamento. Pervin refere a inutilidade do debate sobre a consistência da personalidade e afirma que o que se torna importante é tornar inteligível "the ways in which people brings coherence to their functioning while remaining adaptative to changing internal and external circumstances." (p. 109 e 110).

A segunda questão foi já por nós abordada a respeito do modelo de Kreidler e Kreidler. Trata-se do problema da formulação de leis e de predições, sendo levantada a suspeita que talvez o comportamento humano escape a qualquer predição, dada a sua complexidade e multideterminação.

A terceira questão parece-nos também fundamental dado que se refere ao objecto primordial da Psicologia da Personalidade - as diferenças individuais. Para Pervin já não interessam tanto os traços ou os aspectos cognitivos que expliquem as diferenças entre as pessoas, mas os aspectos integrativos do funcionamento humano.

Este último texto é de grande importância teórica, pois sintetiza algumas questões centrais no domínio da personalidade e cuja discussão contribuirá provavelmente para uma nova evolução nesta área. Depois da crise da personalidade nos anos sessenta a renovação parece vir, pelo menos parcialmente, dos modelos cognitivos. Assim, começou-se a dar importância aos mecanismos de processamento da informação e aos aspectos socio-cognitivos. Mais recentemente ocorreu, através do trabalho de Kreidler e Kreidler (1990), uma curiosa síntese entre as perspectivas clássica e a cognitiva. Contudo, os modelos cognitivos parecem estar a sofrer uma evolução dramática, dando origem às perspectivas construtivistas (e.g., Ivey, 1986; Joyce-Moniz, 1985; O. Gonçalves, no prelo; Guidano, 1987; Mahoney, 1991). Assim, o grande desafio que se vai provavelmente colocar às teorias da personalidade é a integração no seu corpo teórico das mudanças epistemológicas traduzidas pelos modelos cognitivos pós-racionalistas.

## BIBLIOGRAFIA

- Azjen, I. (1988). *Attitudes. Personality and Behavior*. Bristol: Open University Press.
- Lipsztein, S. (1977) Traits are Alive and Well. In D. Magnuson & N. S. Endler (Eds.) *Personality at the Crossroads: Current Issues in Interactional Psychology*. New Jersey: Erlbaum.
- Gonçalves, O. F. (no prelo). *Cognitive Narrative Psychotherapy: The Hermeneutic Construction of Alternative Meanings*. New York: Guilford Press.
- Guidano, V. (1987). *Complexity of the Self: A Developmental Approach to Psychopathology and Therapy*. New York: Guilford.
- Ivey, A. (1986). *Developmental Therapy: Theory into Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Joyce-Muniz (1985). Epistemological Therapy and Constructivism. In M.J. Mahoney and A. Freeman (eds.) *Cognition and Psychotherapy*. New York: Plenum Press.
- Kreitler, H. & Kreitler, S. (1993) Personality Traits: The Cognitive Revolution. In D. L. Palenzuela. & A. M. Barros. (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Kreitler, S. & Kreitler, H. (1990). *The Cognitive Foundation of Personality Traits*. New York: Plenum.
- Kreitler, S. & Kreitler, H. (1993). Personality and Behavior: The Perspective of Cognitive Orientation. In D. L. Palenzuela. & A. M. Barros, (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human Changes Processes: Scientific Foundations of Psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Palenzuela, D. L. & Barros, A. M. (Eds.) (1993). Modern Trends in Personality Theory and Research: An Introduction. In D. L. Palenzuela & A. M. Barros, (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Palenzuela, D. L. & Barros, A. M. (Eds.) (1993). *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Palenzuela, D. L. (1993). Personal Control: An Integrative-Multidimensional Approach. In D. L. Palenzuela. & A. M. Barros, (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Pervin, L. A. (1993). Prospects for a Science of Personality. In D.L. Palenzuela. & A. M. Barros, (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.
- Van Heck, G. L., Hettema, J. & Leidenmeijer, K. C. (1993). Personality and the Selection and Transformation of Situations. In D. L. Palenzuela. & A. M. Barros, (Eds.) *Modern Trends in Personality: Theory and Research*. Porto: APPORT.

Miguel M. Gonçalves

## 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 localização 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 diskete 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: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

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

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

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

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

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

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

**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.