

## ÍNDICE

|   |     |
|---|-----|
| Editorial<br><i>José Ribeiro Dias</i>   | 1   |
| A educação da criança sobrelotada: a necessidade social de um tratamento diferenciado<br><i>Marysl Matruu e Leandro S. Almeida</i>  | 5   |
| A educação de alunos criativos através dos estilos de aprender<br><i>Solange Wechsler</i>   | 15  |
| Ethologie et education - Vers une approche biologique de la socialisation<br><i>Luis Cesariny Colafate</i>  | 27  |
| Para uma reflexão em torno das concepções epistemológicas dos professores de ciências, ensinos Básico (3º ciclo) e Secundário: um estudo empírico<br><i>João Félix Praia e Francisco Cachapuz</i> | 37  |
| Área Escola: Projecto educativo, curricular e didáctico<br><i>José Augusto Pacheco</i>  | 49  |
| Para uma integração dos discursos da didáctica<br><i>Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá</i>  | 81  |
| Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas<br><i>Carlos Vilar Estêvão</i>   | 95  |
| Uma visão crítica da educação ambiental ou só uma nova roupagem ideológica<br><i>Murili Medeiros, Eros Alex Ribeiro e Ruth Lenara Kronbauer</i>   | 113 |
| Estudo de caso: reencontro de um paradigma perdido?<br><i>Maria de Fátima Morais</i>  | 127 |
| O texto criativo: é possível na escola?<br><i>Maria dos Prazeres Gomes</i>  | 137 |
| The acquisition of english as a foreign language by classroom learners<br><i>Maria Rosa Ferrus</i>  | 149 |
| O relatório como um meio de avaliação formativa no 3º ciclo<br><i>Maria da Luz Castro e Mariana P. Pereira</i>  | 165 |
| La optimización del desarrollo del niño de 4-3 años en la escuela infantil<br><i>Paz Viquer Seguí e Enlita Serra Desfilis</i>   | 177 |
| Recensões   | 199 |

documentos de trabalho foi elaborado pela Comissão Europeia (1993) e sancionado pelos Chefes de Estado e de Governo na reunião de Dezembro 1993, a União Europeia, apelando para os "ideais que forjaram a personalidade e a marca distintiva da Europa", procura "uma nova síntese dos objectivos prosseguidos pela sociedade", menciona entre "as prioridades da acção ao serviço do emprego", como primeira, "apostar na educação e na formação ao longo de toda a vida" dos indivíduos, em ordem a promover o desenvolvimento de uma verdadeira "sociedade de aprendizagem" ou "sociedade educativa" e, sobretudo, prevê que todas as actividades educativas como todos os grandes novos programas, Sócrates e Leonardo, sejam apoiados pela investigação.

Estas orientações são operacionalizadas no documento que acaba de sair (94.03.30) das mãos da Comissão das Comunidades Europeias, *Propostas de decisões do Conselho relativas aos programas específicos de execução do Quarto Programa-Quadro da Comunidade Europeia de acções de investigação, de desenvolvimento tecnológico e de demonstração (1994-1998)*.

A 13ª destas propostas "adopta um programa específico de investigação sócio-económica orientada (1994-1998)" em três domínios:

- a avaliação das opções da política científica e tecnológica
- a investigação em matéria de educação e formação
- a investigação sobre a integração social e a exclusão social na Europa.

É através deste segundo eixo de pesquisa que, pela primeira vez na história das actividades de investigação da Comunidade/União Europeia, aparece uma secção dedicada à investigação no domínio científico das Ciências da Educação em que aparecem ainda mencionados os respectivos objectivos específicos e temas.

#### A. Objectivos específicos:

- "fornecer à investigação no domínio da educação e da formação na Europa as bases de conhecimentos e os instrumentos e referências necessárias ao seu desenvolvimento. Contribuir para o desenvolvimento de um corpo comum de conhecimentos, infra-estruturas e instrumentos, exploráveis para a execução de trabalhos específicos;
- relacionar à escala europeia os esforços das diversas categorias de pessoas e de instituições envolvidas nas actividades de investigação em matéria de educação e formação; promover o desenvolvimento de redes associando especialistas das ciências da educação (pedagogia, didáctica, sociologia da educação, etc.), responsáveis da educação e da formação nas administrações e empresas, responsáveis dos sistemas de educação e parceiros sociais; estruturar intelectualmente à escala europeia o campo pluridisciplinar da investigação em matéria de educação e formação".

#### B. Temas, agrupados em duas grandes categorias:

- Metodologias, instrumentos e tecnologias: inovação e qualidade na educação e informação:
  - novas tecnologias na educação e na formação e metodologias de aprendizagem
  - a divulgação da inovação pedagógica
  - a qualidade nos sistemas de educação e formação
  - professores e formadores
- Políticas, acções e necessidades:
  - necessidades novas ou em desenvolvimento
  - impacto das acções
  - situação e políticas comparadas.

Passando por alto, dada a natureza de um editorial, sobre as falhas e limitações graves que afectam esta proposta da Comissão Europeia, designadamente em três pontos:

- a) a perspectiva reducionista de situar a pesquisa em matéria de educação e de formação dentro de um "programa específico de investigação sócio-económica", para mais "orientada", para as grandes metas do "Crescimento, Competitividade e Emprego", aliás de acordo com os valores economicistas que têm presidido ao desenvolvimento da Comunidade/União Europeia;
- b) a demasiada e polémica concretização dos temas que se adivinha interessada em assegurar a referida orientação;
- c) a falta de conhecimento e rigor que afecta a redacção do texto oficial em língua portuguesa (na sequência de empregar geralmente a palavra *ensino* em vez de *educação*, reduzindo o *sistema educativo* ao *sistema escolar*, na redacção do segundo objectivo específico chega ao extremo de escrever "ciências do ensino" e "sociologia do ensino" em vez de "ciências da educação" e "sociologia da educação".

passando, dizia, sobre tudo isto, cumpre-nos saudar o novo horizonte que se abre na União Europeia, relativamente à aceitação consequente dos resultados que comporta na prática a definição da prioridade estratégica atribuída em teoria e (quase) apenas em teoria à educação e formação dos recursos humanos.

Cumpre-nos ainda e sobretudo apelar neste momento a todos nós, investigadores, para que saibamos tirar partido desta abertura e fazer render o nosso esforço e o das instituições de que fazemos parte para o desenvolvimento do sistema educativo ao serviço da Comunidade.

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

## DIRECTOR

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

## DIRECTOR-ADJUNTO

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

## REDACÇÃO

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

Isabel Flávia Vieira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Marta Inês Ribeiro, *Universidade do Minho*  
Jacques da Silva, *Universidade do Minho, Portugal*

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

## CONSELHO CONSULTIVO

Albino Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*  
Aristóteles P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*  
Carole Anas, *University of Illinois, E.U.A.*  
David Elkind, *Tufts University, E.U.A.*  
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*  
Edgar Stouts, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Elías Blasco, *Universidade do Minho, Portugal*  
Erich Perlitz, *Free Universität Berlin, Alemanha*  
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*  
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Florence Pieronek, *University of S. Columbia, Canada*  
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*  
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*  
George Porciani, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*  
Harinarun Swaminathan, *Univ. of Massachusetts, E.U.A.*  
Herbert Ginsburg, *Columbia University, E.U.A.*  
Hermine Sinclair de Kwart, *Université de Genève, Suíça*  
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*  
Isabel Alarcón, *Universidade de Arica, Portugal*  
Ivar A. Hjørtnes, *Universidade de Oslo, Noruega*  
Jack Lochhead, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*  
Jeanette Gullagher, *Temple University, E.U.A.*  
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*  
Joaquim Balsemão Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*

José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*  
Kudriya Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, Rússia*  
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*  
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*  
Licínio Lima, *Universidade do Minho, Portugal*  
Luís Joyce-Moniz, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Luís Villur Angulo, *Universidad de Sevilla, Espanha*  
Manuel Alte da Velga, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*  
Manuel Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Marcel Pouché, *Université de Nantes, França*  
Margaret Sutherland, *University of Leeds, Inglaterra*  
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*  
Noel J. Entwistle, *University of Edinburgh, Inglaterra*  
Octavi Puigat, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*  
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*  
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*  
Oscar Serafini, *Universidade de Assunção, Paraguai*  
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*  
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*  
Ronald Hamilton, *University of Massachusetts, E.U.A.*  
Serhijn Luneca, *Université du Québec, Canada*  
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*  
Tatiana Stama Caracu, *University of Bucharest, Roménia*  
William Spencer, *University of Ulster, Irlanda*

A Revista Portuguesa de Educação é editada trimestralmente (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: Fazerem referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.

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

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

A publicação deste Número teve o patrocínio do Centro de Estudos em Educação e Psicologia - CEEP e foi subsidiada pela JNICE.

© 1994, Serviço de Publicações do Instituto de Educação - Universidade do Minho.

## EDITORIAL

José Ribeiro Dias

*Universidade do Minho, Portugal*

A consciência da necessidade de investir em educação tem caracterizado as opções políticas da última metade do século.

Hoje o acento desloca-se para a urgência de investir em investigação no domínio das Ciências da Educação e da Formação e ainda da Pedagogia.

É o que se depreende da rápida evolução em curso nos pólos de desenvolvimento, designadamente no da União Europeia.

O Relatório da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu e ao Comité Económico e Social - Programas Comunitários de Educação e de Formação 1986-1992 - Relatório sobre os resultados, publicado em 9.01.11, reportando-se ainda ao Artigo 128º do Tratado de Roma e ao Programa de Acção no âmbito da Educação aprovado pelo Conselho de Ministros da Educação em 1976, recorda os objectivos e as áreas prioritárias de cooperação entre pessoas e instituições dos estados membros, menciona os diversos programas desenvolvidos (Comett 1986-94, Erasmus (1987- ), Petra (1988-94), Juventude para a Europa (1988-94), Iris (1988-93), Eurotcenet (1990-94), Língua (1990-94), Tempus (1990-94), Force (1991-94) e faz o apuramento dos resultados nos cinco primeiros anos de funcionamento.

Entretanto, a partir do Livro Branco *Crescimento, Competitividade, Emprego. Os desafios e as pistas para entrar no Século XXI* que, dentro do espírito do tratado de Maastricht e a partir das contribuições dos Estados Membros e de sucessivos

A investigação em educação, o estímulo ao seu desenvolvimento e a difusão dos seus resultados vai continuar a constituir o objectivo da Revista Portuguesa de Educação.

Algumas dificuldades têm afectado o seu percurso mas não têm quebrantado a nossa determinação para as superarmos.

Trabalhamos neste momento em estabilizar as infra-estruturas, potenciar o grupo de pessoas que lhe está afecto, manter a periodicidade, melhorar o produto.

Considerando este ano como de transição, fomos levados a juntar num só volume dois números que agora são distribuídos. Em breve verá também a luz o terceiro.

No início do próximo ano esperamos que a RPE apareça com estrutura e perspectivas renovadas.

## A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA SOBREDOTADA: A NECESSIDADE SOCIAL DE UM ATENDIMENTO DIFERENCIADO

*Marsyl Mettrau*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

*Leandro S. Almeida*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

De uma forma mais descritiva que analítica, e privilegiando os contextos escolares de educação, aborda-se neste texto a problemática da educação dos alunos sobredotados. Movidos por uma perspectiva "integrativa" destes alunos no seio da escola, o que desde logo implica um atendimento individualizado, procura-se com este texto sensibilizar os educadores para a pertinência da problemática e para algumas mudanças atitudinais no domínio. Algumas dificuldades sócio-culturais são apontadas a uma análise mais "natural" do assunto, descrevendo-se o quanto isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento e a educação da criança.

A partir de um certo nível de desenvolvimento tecnológico da sociedade, a educação torna-se cada vez mais indispensável. Requerem-se cidadãos universais cada vez mais cultos e comprometidos, e respostas sociais cada vez mais cientificamente apoiadas e tecnicamente desenvolvidas. A escola tem um papel importante nesta educação, nomeadamente no que diz respeito à formação cultural, científica e técnica das pessoas. Para esta formação a escola precisa de a cada momento pensar o seu papel e, ao mesmo tempo, conhecer a população estudantil que recebe. Numa escola de massas interessam, sobretudo, os objectivos curriculares e a sua repartição de forma

igual por todo e qualquer aluno. Numa escola democrática e humanista, interessam os objectivos mas, em primeiro lugar, os alunos (os seus alvos mais directos e razão de ser).

Uma clientela escolar específica, que não tem sido sistematicamente atendida pela escola, é formada pelos alunos sobredotados. Alguns tabus sócio-culturais parecem justificar esta atitude, em parte refugiada na percepção de que nem para os mais necessitados se encontram os recursos materiais e pedagógicos necessários. Em nossa opinião, é demasiado "comodista" justificar um "pecado" com outro.

Numa sociedade democrática, que reconhece e pretende aproveitar as diferenças individuais, dificilmente a escola pode continuar a negar a realidade dos alunos mais capacitados. Tal negação não serve, em primeiro lugar, os interesses pessoais de tais sujeitos e, em segundo lugar, também não favorece o seu aproveitamento pelo todo social. A escola democrática deve estar aberta e atingir todos os alunos. Esta atitude, no entanto, não se pode confundir com a "escola de massas" que possuímos. Trata-se de um atendimento diferenciado, o que implica desde logo uma atenção às características pessoais de cada e todo o aluno. Entram aqui todos os alunos e, logicamente, também os alunos sobredotados. A individualização não se justifica apenas para certos sectores ou grupos, mas em boa verdade ela fará mais sentido, ou torna-se mais premente em termos práticos, junto dos grupos mais extremos ou mais diferenciados (e isto, sem pretendermos ler as características pessoais como naturais ou irreversíveis pois que em muitos casos elas se encontram socialmente determinadas).

### *O que define um aluno sobredotado?*

Existem diversas dificuldades na escolha de uma definição de sobredotação. A questão não reside apenas nas diferentes concepções dos autores sobre o conceito em si mesmo mas, e sobretudo, no que pode ser incluído no seu âmbito. O conceito em si remete-nos para a área da competência, mas também é verdade que aspectos mais qualitativos da realização e, inclusive, dimensões da personalidade podem incluir-se num conceito mais abrangente de "sobredotação". Associada a esta dificuldade temos, por exemplo, a opção da associação europeia no campo (European Council for High Ability) pela expressão "high ability" em alternativa ao termo "gifted" utilizado pelo Conselho Mundial (World Council for Gifted and Talented Children). Hoje o conceito de "sobredotação" abarca todas as manifestações de excelência, sejam elas intelectuais, criativas ou mesmo na esfera da personalidade (veja-se, por exemplo, na área da liderança). Um indivíduo pode ser considerado sobredotado em uma determinada área e apresentar médio ou baixo desempenho em outras, bem como apresentar um desempenho global acima da média em variados campos de actuação. As pesquisas no assunto são disparas, contudo não é defensável tentar estabelecer-se um perfil único do sobredotado. A primeira consequência disto é que, para se planejar e organizar programas específicos para sobredotados, é necessário a sua avaliação diferenciada e atender aos tipos de sobredotação em presença.

Por outro lado, o termo não se remete apenas para as capacidades e desempenhos no campo escolar, mas inclui as expressões artísticas, literárias e corporais, mesmo que nestes domínios se fale por vezes em "altos talentos", "pessoas talentosas" ou "habilidosos". Gostaríamos de assumir neste texto o termo "sobredotação" interligando capacidades, habilidades e desempenho, mas abrangendo as diferentes áreas de excelência. Se tradicionalmente o sobredotado foi reduzido à pessoa de elevado "quociente de inteligência" (QI), julgamos que no presente manter-se este reducionismo é não estar atento quer às mudanças no conceito de inteligência (ou do QI em particular) quer à importância hoje atribuída a outras facetas e variáveis da capacidade, do desempenho e da personalidade dos sujeitos (criatividade, expressão, estilos cognitivos, liderança).

Esta nossa opção contradiz, desde logo, o posicionamento tradicional que explica a sobredotação por factores genéticos. Hoje, em parte decorrente de se assumir a capacidade como próxima do próprio desempenho - e como este susceptível de aprendizagem - a sobredotação deve ser pensada como uma interacção adequada ou confluência de variáveis pessoais e de factores ambientais, podendo nas primeiras convergirem elementos orgânicos de índole hereditária ou adquirida. Reportando-se a indivíduos com alta criatividade, Renzulli refere um conjunto de três conglomerados de traços explicando o alto desempenho por parte de alguns sujeitos: habilidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (1988). Se os dois primeiros aspectos aparecem bastante descritos na bibliografia psicológica, o envolvimento com a tarefa integra as componentes motivacionais do desempenho como os traços de perseverança, a dedicação, o esforço, a autoconfiança e a crença na própria habilidade para desenvolver tarefas ou trabalhos importantes e/ou desafiantes.

Por último, a definição de sobredotação, ou a sua avaliação, foram tradicionalmente associados aos testes de inteligência, e em particular aos testes de QI. Julgamos uma forma de avaliação possível, inclusive com alguma objectividade, mas longe de abarcar as diferentes formas de "inteligência" (Almeida, 1994), muito menos de "sobredotação". Em nossa opinião, e de acordo com o afirmado antes, a sobredotação vai para além das habilidades reflectidas nos testes de inteligência ou nas medidas da realização, devendo-se considerar outras formas de expressão, a opinião dos pais e dos professores, ou outros juízes qualificados do seu desempenho e habilidades, ou ainda as próprias auto-avaliações do sujeito em questão.

### *Que atendimento para estes alunos?*

Deixamos claro, pelos pontos anteriores, que toda a educação pressupõe um esforço de individualização. A sua organização funcional, no entanto, e até por razões económicas, dificulta uma relação individual "mestre-aluno". Tão pouco nos parece razoável defender escolas ou turmas para grupos de alunos especiais. Como atenuar, então, os efeitos de um ensino massificado ou tendencialmente dirigido para o "aluno

médio"? Julgamos que duas iniciais podem ser tomadas por parte dos educadores, professores e escolas. Por um lado, uma atenção individualizada aos alunos sobredotados. Por outro, a organização de programas de enriquecimento nas áreas de maior capacidade, maior motivação e melhor desempenho destes alunos. Nem sempre a questão da educação dos alunos sobredotados aparece satisfatoriamente colocada, decorrendo daí algumas propostas práticas que não nos parecem as melhores colocando-nos na perspectiva dos próprios alunos em causa.

Em primeiro lugar, importa frisar de imediato que não faz sentido a ênfase algumas vezes colocada no diagnóstico ou na descoberta de alunos sobredotados mas, sim, o atendimento às suas necessidades educacionais e desenvolvimentais. Importante é inventariar as formas de atendimento destes alunos, respondendo a solicitações concretas por parte dos pais, dos professores e dos próprios alunos. Claro está que tal atendimento não prescinde da avaliação, no entanto esta não se justifica por si mesma.

Em segundo lugar, defendemos que a educação destas crianças se pode enquadrar na expressão tradicional de "educação especial" ou de atendimento de alunos com necessidades educativas próprias (Mettrau, 1987). Os alunos sobredotados exigem, normalmente, uma maior diversidade de conteúdos e de métodos de ensino por parte do professor. Não nos parece ser isso suficiente para justificar turmas ou escolas específicas. Somos favoráveis à individualização, mas contrários à segregação (assuma esta a forma que assumir).

Em terceiro lugar, um aluno sobredotado, é-o numa área específica e importa não descurar outros aspectos da sua personalidade e pessoa. Questões como a integração social, desenvolvimento afectivo e relacionamento interpessoal justificam a recusa de medidas educativas susceptíveis de gerarem pouca harmonia do seu desenvolvimento ou a percepção por si e pelos outros de uma diferença que os afasta do grupo de pares. A sobredotação, que à partida até se assume de forma positiva e entusiasta, pode acarretar diversas dificuldades ao aluno e à sua família. Se na música ou no desporto, por exemplo, a situação não nos parece demasiado complicada, o mesmo não acontece com uma criança que entra na escola do 1º Ciclo Básico com destrezas elevadas na leitura ou na escrita, ou que já resolve equações. É sobretudo aqui que surgem desfazamentos entre programas feitos e realidades educativas individualizadas a criar.

Sem receitas, mas requerendo boas competências e senso por parte dos pais e educadores/professores, algumas recomendações podem ser dadas. Elas devem enquadrar-se, em nossa opinião, na busca de uma maior individualização da acção de ensino. Em concreto, junto destes alunos deve reforçar-se a aprendizagem pela descoberta e pelo incentivo, um ensino aut centrado e favorecendo a autonomia do aluno. Aspecto interessante, ainda, é o esforço por parte do professor em conseguir uma maior multiplicidade de estímulos, profundidade de conteúdos e diversidade de estratégias.

Os resultados de alguns estudos junto de professores mostram que estes não apresentam grandes conhecimentos sobre as características dos alunos sobredotados, apontando mais dificuldades ainda em relação ao seu atendimento (Almeida &

Nogueira, 1988). Alguns professores, também, mostram-se pouco sensibilizados para a necessidade social de serviços e práticas específicas para o seu atendimento. Alguns professores responderam que faltam conhecimentos ao professor até para trabalhar com "alunos comuns", quanto mais com o aluno sobredotado. Entretanto, a grande maioria declara ser importante o professor possuir conhecimentos nesta área.

Estas dificuldades não são específicas dos professores, antes se generalizam aos demais profissionais da educação e à sociedade em geral. Tão pouco podemos pensar que os problemas destes sujeitos apenas se colocam nas suas actividades académicas. Eis um caso relatado nos jornais londrinos. Eugene Evans, um adolescente inglês que completa 17 anos, ganha o equivalente a dois milhões por mês para ficar sentado no seu escritório "brincando". Seu trabalho é criar jogos electrónicos de vídeo para uma empresa em Liverpool. Paradoxalmente associado a este ganho e a esta produção temos os seguintes dados: apesar de já ter ganho muito dinheiro e de ainda continuar a ganhar uma fortuna, ele não pode movimentar as contas bancárias porque não tem a idade mínima requerida para a obtenção de um livro de cheques. Por outro lado, o seu ordenado mensal habilita-o a candidatar-se a um financiamento para compra de casa mas não há empréstimos para menores. Por último, ele não pode tirar carta de condução e, portanto, não adianta comprar o carro dos seus sonhos. Enfim, resumidamente, percebemos que apesar da sua actividade profissional o colocar num certo expoente internacional neste ramo, esta mesma actividade acaba por desencadear, na sua vida quotidiana, problemas vários que ele necessita resolver. Ele vive no mundo onde simultaneamente é considerado adulto e criança, com as ambiguidades pessoais daí decorrentes e que ele precisa saber equacionar e enfrentar positivamente.

### *Algumas dificuldades encontradas*

Diversas dificuldades podem apontar-se ao atendimento destes alunos (Alencar, 1986). A sociedade e os profissionais de educação não parecem ainda suficientemente sensibilizados para o problema. Por razões de especificidade e delimitação de tais dificuldades, reportar-nos-emos à escola ou à sua educação em geral nesta breve síntese de opiniões.

Em primeiro lugar, podemos mencionar as concepções, os discursos e as representações sociais pouco favoráveis ao atendimento destes alunos. Por exemplo, a percepção de um substrato genético para a sua sobredotação e que, portanto, a sua educação ou atendimento se torna prescindível. O mesmo ocorre quando se pensa que estes já possuem as capacidades ou as qualidades suficientes para a sua autonomia e progresso. Pior ainda quando tais percepções pretendem associar sobredotação a "mais-valia", despersonalizando-se o sujeito sobredotado e associando a sua estimulação e atendimento a um aproveitamento social nos campos do desenvolvimento técnico e científico (Prista, 1993, 17-8). Convenhamos que alguns perigos educacionais, por

norma graves, decorrem de tal associação. Podemos estar a legitimar socialmente formas indevidas, e eticamente reprováveis, de exploração das capacidades individuais de pensar, de inventar e de produzir.

Em segundo lugar podemos apontar a falta na escola de técnicos na área da Psicologia e da Educação capazes de bem identificar e orientar os alunos sobredotados, os seus professores e encarregados de educação. Por exemplo, quer em Portugal quer no Brasil a grande maioria das escolas não possui, no presente, psicólogos no seu corpo técnico. Esta falta explica, pelo menos parcialmente, que as famílias assumam este problema de uma forma pouco natural. Escamoteiam-se os problemas como forma de não ampliar o impacto da sua existência. O perigo da "rotulação" é demasiado evidente nestes casos, tendendo alguns pais a esconderem uma dada realidade como forma de contrariarem curiosidades abusivas por parte de profissionais ou da própria comunicação social.

Em terceiro lugar, o assunto permanece "tabu" na maioria dos países, carecendo-se ainda em Portugal de estudos neste domínio (Nota 1). Por exemplo, faltam instrumentos validados na nossa cultura para a avaliação destas crianças, bem como projectos de investigação voltados para o estudo das características e aproveitamento educacional destes alunos. Algum receio de reprovação social parece existir por parte dos investigadores em face do bom número de crianças e jovens com dificuldades cognitivas e outras sem qualquer apoio específico. Alguns "arquétipos de igualdade" social, infelizmente uma igualdade pautada pela medida baixa, parece arraigada em algumas culturas do sul da Europa (Pinto, 1987), pouco contribuindo para uma maior naturalidade do tema.

Em quarto lugar podemos questionar a escola que temos, os seus objectivos e actividades. Vemos a escola muito seguidista de uma sociedade industrial onde impera o racional, o lógico, a eficiência e a velocidade do desempenho. O pensamento estimulado na escola é, sobretudo, convergente e linear. Dimensões mais afectivas e sociais da personalidade são subestimadas. Outras componentes da cognição, por exemplo a criatividade, a intuição ou a imaginação, são menos valorizadas curricularmente em termos de conteúdos e de processos. Parece-nos defensável a afirmação que a escola não proporciona "sobredotados", antes dificulta a vida a alguns deles. Cabendo à escola um importante papel de socialização, não é difícil imaginar que alguns alunos criativos neguem as suas próprias potencialidades como forma de não serem discriminados pelos seus pares.

Por último, e reportando-nos nomeadamente ao campo escolar, assiste-se a um enviesamento frequente no estudo da sobredotação: tomada dos sujeitos nas suas dimensões exclusivamente cognitivas. Devemos pensar na pessoa no seu todo e não exclusivamente na sua sobredotação. Por exemplo, para além das suas capacidades cognitivas ou do seu "intelecto", importa atender e respeitar esta criança, adolescente e jovem nas outras dimensões psicológicas. É, pois, necessário contrariar uma tendência mais ou menos frequente nas escolas de "rotular" os alunos do ponto de vista cognitivo e académico, em proveito da implementação de medidas educativas que atendam às suas

necessidades sócio-afectivas. Os alunos sobredotados, paradoxalmente, apresentam muitas vezes desarmonias inexplicáveis e inesperadas em relação à sua auto-estima e ao seu próprio campo de interesses (Mettrau, 1987). Alguma angústia e sentimentos de vazio ou de perplexidade podem acompanhar a sua identidade e existência. Se não estamos capazes de ajudar, não sejamos fomentadores de maiores problemas. Um cuidado com estes aspectos da "pessoa" do aluno caracterizou o programa de atendimento que desenvolvemos numa escola privada do Rio de Janeiro (Projecto Destaque, 1988/1991). Por exemplo, consideramos importante não departamentalizar as áreas de intervenção do programa, muito embora ele estivesse voltado para quatro áreas principais: processos intelectuais (reflexão, crítica, pensamento divergente, criatividade e resolução de problemas), relacionamento interpessoal, aspectos afectivos (identidade, dinâmica de personalidade e processos adaptativos), e realização escolar ou académica.

Interessante assinalar que, no decorrer deste projecto (duração de três anos), alguns comportamentos e características "significativas" na área da "personalidade" foram registados através do discurso dos alunos ou através dos seus comportamentos manifestos. Assim, verificou-se junto destes alunos uma grande fantasia, timidez e imaturidade em comparação com os seus pares. Verificou-se, também, uma alta criatividade e sensibilidade, a par de uma maior necessidade de expansão. Por vezes, registou-se uma considerável agressividade e tensão face a pressões do meio, assim como comportamentos esporádicos de repressão interna (auto-punição) e de isolamento social. A análise da produção gráfica destes alunos permitiu registar, novamente, alguns comportamentos pautados pela ansiedade, necessidade de apoio, ambivalência, excitação, grande energia interna e insegurança.

No fundo, e a concluir, acreditamos ser importante que a actuação dos técnicos junto destes alunos e dos seus educadores mais directos seja uma actuação planeada e conjunta interligando três aspectos que nos parecem essenciais: a avaliação, a consciencialização e a ajuda efectiva. A avaliação não se justifica por si só, antes deve favorecer o conhecimento da situação, o auto-conhecimento por parte da criança ou adolescente e o conhecimento por parte dos seus educadores. Também não chega a avaliação e a consciencialização. É necessário isso no quadro de uma intervenção. Por exemplo, se a maior consciencialização contribui para um melhor conhecimento pessoal, importa que daí não decorram sentimentos de "exclusão" social em relação aos seus pares. Julgamos que esta maior consciencialização deverá traduzir, não só um melhor auto-conhecimento, mas uma forma mais eficiente de lidar com as situações internas e externas, tendo em vista o desenvolvimento e a realização pessoal. Na sociedade humana, tal como a conhecemos e vivemos, este desenvolvimento pressupõe a devida integração social dos indivíduos. Neste todo social, na lógica da singularidade e da complementaridade dos cidadãos, os sujeitos "sobredotados" poderão ser elementos importantes e interessantes. Para isso, ou mesmo aqui, eles deverão assumir-se e serem assumidos em primeiro lugar como "pessoas" e, só depois, "pessoas sobredotadas".

## NOTAS

- 1 Importa assinalar que a quase totalidade da bibliografia existente em língua portuguesa nesta área é editada no Brasil através de trabalhos próprios ou de traduções. Para além deste aspecto assinala-se o maior desenvolvimento do tema neste país. No Brasil as seguintes unidades federadas já têm propostas diferenciadas e seccionais da Associação Brasileira para Superdotados: Secretarias de Educação do Pará, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro, e associações regionais na Bahia, Minas Gerais, Brasília, Rio Grande do Sul, Goiás, Espírito Santo e Recife.

## REFERÊNCIAS

- Alencar, E. S. (1986). *Psicologia e educação do superdotado*. S. Paulo: EPV.
- Almeida, L. S. & Nogueira, C. (1988). As percepções dos professores sobre o conceito de sobredotação. *Jornal de Psicologia*, 7 (1), 10-13.
- Metrau, M. B. (1987). *Os alunos universitários superdotados segundo a percepção de seus professores*. Rio de Janeiro: Universidade de Estado do Rio de Janeiro (tese de mestrado).
- Metrau, M. B. (1987). Superdotação: Um diálogo com o Professor. *Revista do Mestrado UERJ. Temas em Educação*, 2/2, 55-621.
- Pinto, A. C. (1987). As estratégias do sobredotado na implementação da aprendizagem de sujeitos normais. *Jornal de Psicologia*, 6 (4), 12-15.
- Prista, R. M. (1993). *Superdotados e psicometriedade: Um resgate à unidade do ser*. Petrópolis: Editorial Vozes.
- Projecto Destaque (1988/1991). *Relatório: 1988/1991*. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Miguel Couto.
- Renzulli, H. (1988). The three tiering of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. Sternberg & R. Davidson (Eds), *Conceptions of giftedness*. Cambridge: University Cambridge.

## L'ÉDUCATION DE L'ENFANT SURDOUÉ : LE BESOIN SOCIAL D'UN TRAITEMENT DIFFÉRENCIÉ

## Résumé

D'une façon plus descriptive qu'analytique, et privilégiant les contextes scolaires de l'éducation, on aborde dans ce texte la problématique de l'éducation des élèves surdoués. Sur la base d'une perspective d'intégration de ces élèves au sein de l'école, ce qui implique dès lors un traitement

individualisé, on cherche par ce texte à sensibiliser les éducateurs à la pertinence de la problématique et à quelques changements d'attitude dans ce domaine. On y signale quelques difficultés socio-culturelles pour une analyse plus "naturelle" du sujet, en décrivant combien cela peut porter préjudice au développement et à l'éducation de l'enfant.

## THE EDUCATION OF GIFTED CHILDREN: THE SOCIAL NEED FOR INDIVIDUALIZED INSTRUCTION

## Abstract

A descriptive approach in schooling contexts is taken towards the issue of gifted children education. An integrative perspective is adopted, thus implying individualized instruction and an attitudinal change on the part of educators. Some sociocultural drawbacks of a more "natural" approach are pointed out, mainly in terms of harmful consequences for child development and education.



## A EDUCAÇÃO DE ALUNOS CRIATIVOS ATRAVÉS DOS ESTILOS DE APRENDER

*Solange Wechsler*

*Pontifícia Universidade Católica de Campinas,  
São Paulo, Brasil*

### Resumo

O propósito deste trabalho foi o de averiguar a existência de estilos preferenciais de aprender e pensar que possam distinguir os alunos criativos dos alunos regulares. Com esta finalidade foi colhida uma amostra de 607 sujeitos (266 homens e 341 mulheres), com idades variando de 10-18 anos, que estavam cursando o primeiro e o segundo grau em escolas públicas e particulares. Os instrumentos utilizados foram os testes: Pensando Criativamente com Figuras (Torrance, 1974) e o Inventário de Estilos de Aprender (Dunn, Dunn e Price, 1984). Os dois instrumentos foram validados para a amostra. Os resultados obtidos demonstraram que os estudantes criativos preferem tarefas concretas onde possam vivenciar os conteúdos, ambientes ruidosos e com pouca estruturação, assim como apreciam se alimentar durante a aprendizagem. As implicações destes estilos preferenciais de aprender para o ensino de estudantes criativos, com vistas a beneficiar a expressão do seu potencial, são discutidas assim com a aplicabilidade destes conceitos dentro das salas de aulas regulares.

O objetivo principal da educação é o de ajudar o estudante a se tornar uma pessoa plenamente desenvolvida, não só no aspecto intelectual, mas também nos aspectos emocional e social. Neste sentido, a criatividade se torna de uma importância crucial, pois possibilita ao indivíduo o pleno desenvolver das suas habilidades cognitivas, o crescer na direção da saúde mental e também poder ser capaz de estabelecer relações interpessoais satisfatórias.

Infelizmente, o estudante criativo raramente tem a chance de expressar o seu potencial criativo na sala de aula regular. Tradicionalmente, a educação tem servido mais para o conformismo do que para desenvolver a originalidade. Portanto, o produto da nossa educação tende mais a ser um indivíduo reprimido do que uma pessoa totalmente desenvolvida.

A fim de permitir ou favorecer o desenvolvimento do pensamento e comportamento criativo na sala de aula é necessário, em primeiro lugar, que exista uma compreensão ampla das maneiras que a criatividade se manifesta. Os estudantes podem expressar a criatividade das mais diversas maneiras, sendo, portanto, essencial que os educadores saibam reconhecer estas maneiras e que possam utilizá-las no seu planejamento de aula regular.

Outra dimensão importante a ser considerada pelos educadores refere-se aos estilos preferenciais de pensar e aprender. Se os estudantes criativos não forem alcançados através dos seus estilos preferenciais de aprender e pensar, possivelmente perderão a motivação para aprender, não utilizando, portanto, o seu potencial criativo, podendo mesmo se tornar em alunos problemas. Desta maneira, é essencial que os educadores possam identificar os estilos de seus alunos a fim de lhes dar chances para expressar as suas habilidades criativas.

Considerando que existem influências culturais sobre os estilos de aprender e pensar como também na manifestação da criatividade, o propósito deste estudo foi o de identificar quais seriam os estilos dos estudantes criativos brasileiros, visando a propor ações que beneficiassem o desenvolvimento da criatividade destes indivíduos dentro das salas de aulas regulares.

### *Criatividade e seus componentes*

A criatividade tem sido definida de diversas maneiras, sugerindo assim a existência de um fenômeno complexo e com inúmeras facetas. Na verdade, podemos nos referir a um *conjunto criativo* que envolve elementos não só a nível pessoal (cognitivo, metacognitivo, motivacional e afetivo) como também componentes ambientais e sociais (Runco, 1990).

Os estudos referentes à criatividade têm sido feitos, na sua grande maioria, de uma maneira isolada, ou seja, investigando cada um dos componentes criativos isoladamente. Entretanto, o trabalho de Torrance (1966) demonstrou a possibilidade de se avaliar tanto os elementos cognitivos quanto os afetivos através dos seus testes *Pensando Criativamente com Palavras* e *Pensando Criativamente com Figuras*.

Existe evidência da possibilidade de se prever realizações criativas na vida real através de indicadores presentes nos testes de criatividade, segundo as pesquisas de Torrance e Wu (1981). Nosso trabalho com amostras americanas e brasileiras (Wechsler, 1981, 1985) também indicou a validade destes indicadores nos desenhos e nas palavras

de crianças e adultos e a sua relação com a produtividade criativa na vida real. Os indicadores ou características criativas que podem prever a criatividade através destes testes são:

- Fluência: Quantidade de idéias relevantes.
- Flexibilidade: Modificações nas classes ou categorias de idéias.
- Originalidade: Idéias novas ou incomuns.
- Elaboração: Enriquecimento de idéias através dos detalhes.
- Emoções: Expressão de sentimentos.
- Fantasia: Indicação de entidades imaginárias.
- Perspectiva Incomum: Desenhos através de ângulos incomuns.
- Perspectiva Interna: Figuras vistas por dentro.
- Movimento: Indicação de ações nas figuras.
- Uso de Contextos: Representação de ambiente para a figura.
- Títulos Expressivos: Títulos que vão além da simples descrição.
- Combinações: Junção de dois ou mais estímulos.
- Extensão de Limites: Desenhos além das extremidades dos estímulos.

Um *Índice Criativo Figural* também pode ser obtido através da adição de todas estas características criativas.

O grande interesse por pesquisas que utilizam estes indicadores criativos é devido à possibilidade de se estudar ou avaliar a criatividade de uma maneira mais completa, não só através de elementos cognitivos, que estão envolvidos no processo e no produto criativo, mas também através da dimensão dos traços de personalidade que caracterizam a pessoa criativa.

Deve-se observar, entretanto, que parecem existir influências culturais, nas maneiras de se expressar a criatividade. Nos nossos estudos onde comparamos os desenhos de crianças brasileiras e americanas, pudemos constatar a diversidade da produção criativa através de imagens. Enquanto que as crianças brasileiras demonstraram maior preferência por expressar criatividade através de indicações de sentimentos nos desenhos, perspectiva incomum e extensão de limites, as crianças americanas indicavam maior preferência por se expressar através do humor nos desenhos e a vivacidade das imagens nas figuras. Estes resultados nos indicam a existência de estilos criativos dentro de cada cultura, que têm de ser considerados quando se estuda a produtividade criativa de um país. Estes estilos devem ser reconhecidos pelos educadores a fim de que possam planejar estratégias de ensino mais adequadas permitindo o desenvolver da criatividade dentro da sala de aula (Wechsler e Richmond, 1982).

A importância dos estilos preferenciais de expressar a criatividade nos levou a pesquisar os estilos preferenciais de aprender a pensar visando identificar: quais são os

estilos de pensar dos estudantes brasileiros? De que maneiras aproveitar os talentos nas salas de aula regulares através do ensino pelos estilos? Como aumentar o rendimento acadêmico utilizando-se do conceito de estilos preferenciais de pensar?

### *Estilos preferenciais de aprender e pensar*

Estilos são maneiras preferenciais de se aproximar de uma informação, codificá-la e apreendê-la. Estes estilos independem do nível intelectual, assim como de influências de sexo ou raça, segundo os maiores pesquisadores deste assunto (Dunn e Dunn, 1987).

A questão principal que se coloca ao abordar o assunto de estilos preferenciais é se realmente existe universalidade, dentre diferentes culturas, em estilos preferenciais de se aprender e pensar ou de processar a informação. Quais seriam os fatores envolvidos ou mais determinantes nos estilos preferenciais de pensar em diferentes idades e culturas? De que maneiras os valores, tradições e hábitos de ensinar podem influenciar os estilos de pensar de cada estudante?

Vários elementos ou fatores compõem os estilos preferenciais de aprender e pensar, segundo Dunn e Dunn (1978). Estes elementos são:

- Ambientais: som, luz, temperatura e mobiliário.
- Emocionais: motivação, persistência, responsabilidade, estrutura.
- Sociológicos: aprendizagem com pares, grupos, autoridade presente.
- Físicos: perceptuais, sensoriais, alimentação, mobilidade, horário.
- Psicológicos: processamento analítico ou global, reflexivo ou impulsivo.

Estudos investigando este modelo ou concepção de estilos preferenciais de aprender e pensar foram feitos através do instrumento proposto por Dunn, Dunn e Price (1985), que é o *Questionário de Estilos de Aprender* (Learning Styles Inventory). Este instrumento avalia 22 fatores que compõem os estilos de aprender e tem gerado inúmeras investigações, com amostras americanas, demonstrando a sua validade e confiabilidade.

É interessante destacar, entre os estudos realizados com este instrumento, aqueles que foram feitos com estudantes que evadiram da escola, dada a gravidade deste problema não só para os Estados Unidos assim como para o Brasil. Uma destas pesquisas, realizado por Griggs e Dunn (1988) indicou que os estudantes que abandonavam as escolas apresentavam o seguinte perfil a respeito dos seus estilos preferenciais de pensar e aprender: alta mobilidade, aprendizagem em grupo, horário noturno, mobiliário informal, preferências auditivas e táteis e baixa iluminação. Outro trabalho que visou diferenciar os estilos dos estudantes que evadiram da escola daqueles que aí continuavam (Gadwa e Griggs, 1985) obteve os seguintes resultados: os estilos

preferenciais dos alunos evadidos caracterizavam-se pela aprendizagem em grupo, motivação pelo professor ou outra figura de autoridade, não necessitar de alimentação enquanto estudavam e gostar de pouca estruturação na aprendizagem.

As conclusões dos trabalhos nesta área apontam para uma população em risco, que não está sendo entendida ou ensinada, de maneira adequada, nas escolas regulares. É necessário que os educadores se esforcem para identificar as maneiras preferenciais de processar a informação dentre os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou comportamentos desajustados, a fim de aumentar a sua motivação para o estudo, garantindo a sua permanência mais longa na escola até que possam estar preparados para contribuir, de maneira significativa, para a sociedade.

Considerando-se o grande desperdício de talentos que se encontra no fenômeno da evasão, podemos nos questionar quanta criatividade foi perdida por falta de uma compreensão melhor dos estilos de aprender dos estudantes criativos. Por esta razão, o propósito deste estudo foi o de avaliar os elementos principais que compõem os estilos de aprender dos estudantes criativos brasileiros, visando a propor ações que favoreçam o aproveitamento do seu potencial dentro da escola regular através de estratégias de ensino mais adequadas.

### *Procedimentos*

#### *Amostra:*

A amostra foi composta de 607 sujeitos (266 homens e 341 mulheres) que cursavam da 5ª. série do primeiro grau até o final do segundo grau, com idades variando de 10 a 18 anos. Estes sujeitos representavam os três níveis sócio-econômicos e frequentavam escolas públicas e particulares da cidade de Brasília.

#### *Instrumentos:*

##### *1) Pensando Criativamente com Figuras* (Torrance, 1974).

Este instrumento é composto de três atividades, onde os estímulos são rabiscos a serem completados. As características a serem avaliadas por este instrumento já foram descritas na seção anterior.

##### *2) Questionário sobre Estilos de Aprender* (Dunn, Dunn e Prince, 1984).

Este instrumento é composto de 101 itens, a serem avaliados em uma escala do tipo Likert. A correção deste instrumento envolve 22 elementos ou estilos de pensar, tal como foi descrito na seção anterior.

### Procedimento

O instrumento sobre estilos de pensar foi traduzido para o português e retraduzido para a língua original afim de evitar quaisquer erros de interpretação. Este procedimento não foi, todavia, necessário com o teste de criatividade figural que já foi traduzido e utilizado várias vezes nas pesquisas desta autora. Os dois instrumentos foram aplicados aos grupos de alunos, dentro de suas salas de aulas regulares.

Com o propósito de verificar a validade de construto do questionário sobre estilos de aprender, foi realizada uma análise fatorial, com rotação oblíqua. A relação entre os indicadores de criatividade e os fatores dos estilos de aprender foi estudada através da correlação de Pearsons.

### Resultados

Os dados constantes da Tabela 1 indicam a existência de 14 fatores nos estilos de aprender, que explicam 0,68 da variância. O critério para seleção dos itens para o fator foi considerado com carga fatorial - ou + .30. O critério para seleção do fator foi o eigenvalue maior do que 1.

De acordo com os resultados obtidos na Tabela 1, podemos verificar que os fatores que melhor explicam os estilos preferenciais de aprender e pensar dos alunos brasileiros foram os seis primeiros, a saber:

- 1) Ausência de motivação;
- 2) Preferências grupais;
- 3) Presença da família/professor;
- 4) Experiências concretas/sentimentais;
- 5) Preferência pela tarde;
- 6) Pouca mobilidade.

Estes fatores obtiveram eigenvalues maiores que 2. Os fatores que explicaram a proporção maior da variância foram os dois primeiros.

A partir da composição destes fatores foi calculado um índice para cada sujeito em cada fator. Estes índices foram correlacionados com cada um dos indicadores criativos figurais e com o seu total, através da correlação de Pearsons.

Tabela 1  
Análise fatorial dos estilos de aprender

| FATOR | NOME                                | ITENS                                    |                | EINGVALUE | VARIÂNCIA |
|-------|-------------------------------------|--|----------------|-----------|-----------|
|       |                                     | CARGA POSITIVA                           | CARGA NEGATIVA |           |           |
| 1     | Ausência de Motivação               | 14, 49, 82, 71, 28<br>13, 38, 59, 50, 30 | 42, 47         | 7.03      | .15       |
| 2     | Preferência Grupais                 | 84, 102, 67, 94, 8                       | 17, 56         | 6.16      | .13       |
| 3     | Presença da Família/Professor       | 53, 37, 02, 78, 45<br>97, 41, 09, 13     | 63             | 3.20      | .06       |
| 4     | Experiências Concretas Sentimentais | 9, 80, 35, 85, 46<br>64, 60, 55          | -              | 3.07      | .06       |
| 5     | Preferência para Tarde              | 100, 96, 62, 29,<br>103                  | 69, 26         | 2.74      | .05       |
| 6     | Pouca Mobilidade                    | 58, 70                                   | 95, 25         | 2.02      | .04       |
| 7     | Necessidade Alimentação             | 93, 66, 24, 22                           | 18             | 1.78      | .03       |
| 8     | Manada da Manhã                     | 75, 79, 90, 69, 26<br>12                 | -              | 1.65      | .03       |
| 9     | Presença de Adultos                 | 87, 77, 98, 57                           | -              | 1.55      | .03       |
| 10    | Ambiente Silencioso                 | 21, 101, 01                              | 44, 88         | 1.37      | .02       |
| 11    | Tempo Frio                          | 36, 39                                   | 68, 10         | 1.31      | .02       |
| 12    | Ambiente Infantal                   | 40, 07                                   | 06, 19         | 1.10      | .02       |
| 13    | Necessidade Estrutura               | 04, 52                                   | -              | 1.03      | .02       |
| 14    | Alta Luminosidade                   | 65, 03                                   | 16, 34         | 1.02      | .02       |

Através dos dados apresentados na Tabela 2 podemos verificar que dois estilos tiveram correlações positivas com os indicadores criativos figurais, que foram: Experiências Concretas e Sentimentais com Fluência (.12,  $p < .01$ ) e com Elaboração (.12,  $p < .01$ ); e Necessidade de Alimentação ao estudar com Emoções (.12,  $p < .01$ ).

Tabela 2  
Correlações entre estilos de aprender e indicadores criativos

| FATOR | FATORES DE ESTILOS DE APRENDER      | INDICADORES |       |        |             | CRIATIVOS |        |             |             | FIGURAS |           |        |           |               |
|-------|-------------------------------------|-------------|-------|--------|-------------|-----------|--------|-------------|-------------|---------|-----------|--------|-----------|---------------|
|       |                                     | CRIT.       | FL.   | FLEX   | ELAB. ESOC. | PAST.     | MOVEM. | PERSP. INC. | PERSP. INT. | CONTEN. | TIT. EXP. | CONTR. | EXT. LIM. | INDICE CRIAT. |
| 1     | Ausência de Motivação               | -.01        | -.01  | .00    | -.02        | -.05      | .00    | .02         | -.02        | .08     | -.05*     | -.05   | .05       | -.00          |
| 2     | Referências Grupais                 | -.04        | .00   | .01    | .04         | .01       | .01    | .00         | .01         | -.05    | .01       | .00    | -.01      | .00           |
| 3     | Presença da Família/Professor       | -.01        | -.02  | -.02   | -.09        | .06       | .00    | .04         | .00         | .02     | .06       | .07    | .01       | .00           |
| 4     | Experiências Concretas/Experiências | .08         | .12*  | .07    | .12*        | .07       | .05    | .04         | .02         | .05     | -.04      | .05    | .01       | .05           |
| 5     | Preferência pelo Tardar             | .07         | .02   | .06    | .09         | .05       | -.00   | .02         | .00         | .05     | .02       | .05    | .04       | .03           |
| 6     | Pouca Mobilidade                    | -.05        | -.01  | .00    | .03         | .06       | .02    | .01         | .00         | -.01    | -.02      | -.05   | .02       | .05           |
| 7     | Necessidade Alimentação             | .04         | .06   | .06    | .06         | .12*      | .02    | .03         | .00         | .01     | -.02      | .02    | .04       | .00           |
| 8     | Mistura de Mídia                    | -.09        | -.06  | -.02   | -.05        | -.01      | .00    | .02         | -.04        | .01     | .00       | -.01   | .06       | .01           |
| 9     | Presença de Adultos                 | .04         | .05   | .05    | .02         | .02       | -.01   | .04         | -.03        | .00     | -.06      | .01    | .04       | .02           |
| 10    | Ambiente Silencioso                 | -.10        | -.12* | -.13** | .01         | .01       | -.02   | .01         | -.03        | .01     | .00       | -.06   | .01       | .03           |
| 11    | Tempo Frio                          | -.00        | -.01  | -.05   | .05         | -.01      | .06    | .05         | -.03        | .05     | .00       | -.02   | .00       | .01           |
| 12    | Ambiente Informal                   | .05         | .05   | .04    | .05         | .00       | .01    | .01         | .02         | .00     | .05       | .01    | .05       | .05           |
| 13    | Necessidade de Estrutura            | -.04        | -.02  | .00    | .01         | .01       | -.04   | .03         | -.02        | .00     | -.11**    | .00    | -.07      | .04           |
| 14    | Ata Funcionário                     | .03         | .06   | .00    | .02         | .01       | -.02   | .05         | .00         | .01     | .03       | .03    | -.01      | .05           |

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$

Três estilos obtiveram correlações significativas negativas com os indicadores criativos que foram: Ambiente Silencioso com Fluência (-.12,  $p < .01$ ) e com Flexibilidade (-.15,  $p < .001$ ); Necessidade de Estrutura com Uso de Contextos (-.11,  $p < .01$ ); e Ausência de Motivação com Uso de Contextos (-.13,  $p < .01$ ). O Índice de Criatividade Total não obteve correlações significativas com nenhum dos estilos preferenciais de aprender e pensar.

## Discussão e conclusões

O resultado deste estudo nos traz interessantes e importantes conclusões para o ensino de estudantes criativos e regulares.

Em primeiro lugar, parece estar bastante claro que os alunos brasileiros não estão motivados para a escola. Os itens que compõem este fator são do tipo: eu nunca termino o dever de casa, eu não consigo me interessar pelas atividades da escola, eu realmente não ligo para a escola, etc. Em segundo lugar, aparece como sendo bastante forte, entre os adolescentes brasileiros, o gostar de estar em grupo, de fazer atividades em grupo, com itens tais como: quando eu tenho alguma coisa difícil para estudar, prefiro fazê-lo com amigos, ou eu gosto de estudar com colegas, etc. A presença dos pais ou professores também surge como uma importante fonte de motivação para estes alunos, como por exemplo, citado nos itens: quando eu tiro boas notas, meus pais ficam felizes, eu acho que minha professora quer que tire boas notas. Observa-se também a necessidade de ter experiências concretas, que envolvam sentimentos, demonstrada por itens como: eu gosto de aprender através de experiências reais, eu gosto de aprender tocando e construindo coisas com as mãos, eu adoro aprender quando visito algum lugar, etc. A presença do horário da tarde para estudo também é indicada (ex.: eu faço meu dever à tarde, eu me lembro melhor das coisas à tarde), assim como a pouca necessidade de se movimentar enquanto estão estudando (ex.: eu posso ficar muito tempo sentado enquanto estou estudando, quando estudo fico sentado muito tempo). Estes foram os fatores, dentre os 14 obtidos em estilos de aprender, que tiveram a maior contribuição na análise realizada.

É importante observar, portanto, as implicações que estes estilos trazem para o ensino nas salas de aula regulares. Se considerarmos que o primeiro fator, que abrange a ausência de motivação, se reflete, realmente, no grave quadro da evasão e repetência das escolas brasileiras, devemos nos perguntar de que maneiras mudar a direção deste fator ou o seu efeito negativo. Talvez a ausência desta motivação seja o resultado de outros elementos que não estão ocorrendo nas escolas, que devem então ser buscados.

A necessidade de ter um ensino mais significativo, concreto e experiencial é bastante demonstrada, sendo talvez uma das primeiras estratégias a serem implantadas para vencer a desmotivação. Por outro lado, os professores brasileiros devem ficar mais conscientes da importância do seu relacionamento com os alunos, no sentido de que um relacionamento mais positivo e afetivo com estes se torna uma fonte de motivação externa. Estes resultados vêm confirmar o que diversos estudiosos brasileiros já vem indicando, mais baseados em enfoques teóricos do que empíricos, sobre a importância de que o ensino seja adequado à realidade do aluno e sobre a importância da relação positiva entre o professor e aluno (Freire, 1983).

Outro resultado interessante deste estudo refere-se à importância da figura dos pais como fonte de motivação para o estudo. Infelizmente, nas escolas brasileiras, os pais têm estado bastante ausentes ou pouco participativos nas decisões ligadas ao ensino de seus filhos. Entretanto, apesar de que a nossa amostra foi basicamente composta de pré-adolescentes e adolescentes, estes alunos estão demonstrando a poderosa influência que seus pais ou familiares podem ter no desempenho das suas tarefas escolares.

Não fica claro, através deste trabalho, se a preferência demonstrada por estudar à tarde refere-se às características da educação brasileira, onde a maioria dos cursos de

segundo grau são oferecidos pela manhã, podendo-se inferir que os estudantes prefeririam estudar à tarde. Este estilo tem de ser mais pesquisado com amostras as quais são dadas opções de escolherem os horários de aulas e de estudo. Da mesma maneira, ainda tem de se pesquisar se a pouca necessidade de se movimentar enquanto estuda deve-se à estruturação rígida da maioria das salas de aula brasileiras, onde os alunos têm de se acostumar a ficar sentados nas suas carteiras, ou se este é um estilo que aparece em certa faixa do desenvolvimento etário.

A preferência por estar em grupos ou trabalhar em grupos parece ser uma característica dos povos latinos. Este resultado mostra que o professor deveria priorizar atividades onde exista cooperação grupal, principalmente quanto está trabalhando com alunos na faixa da adolescência, como é o caso da nossa amostra.

Quanto aos alunos criativos, pode-se observar que apenas alguns estilos preferenciais de aprender e pensar têm relação com alta criatividade, que são: Necessidade de ter Experiências Concretas, e que envolvam sentimentos e a Preferência por se Alimentar enquanto estuda. Embora pareçam existir normas dentro das escolas do 1º Grau, não só no Brasil como nos Estados Unidos, proibindo que as crianças comam, chupem chicletes ou balas durante as aulas, esta preferência ou estilo físico deve ser respeitada, segundo os pesquisadores sobre este assunto, como Dunn e Dunn (1978). Aliás, deve-se ressaltar, que quando os estudantes adquirem maior liberdade, tal como a nível universitário, é costumeiro observar que eles levam seus lanches ou chicletes para salas de aula, sem que isto seja visto como uma afronta ao professor ou impedindo a sua aprendizagem, o que possivelmente vêm confirmar a existência de um estilo de natureza física, tal como propõe a teoria.

Através das relações negativas com alguns índices de criatividade, podemos também concluir que os alunos criativos preferem ambientes ruidosos aos silenciosos, onde exista pouca estruturação na aprendizagem. Como seria esperado, observou-se que o estilo que aponta Ausência de Motivação está negativamente relacionado com indicação de criatividade.

Entre os 13 indicadores de criatividade, somente 4 tiveram associações significativas com os estilos preferenciais de aprender e pensar. O Índice de Criatividade não obteve nenhuma correlação significativa com quaisquer dos estilos preferenciais.

Tais fatos estão indicando que existe uma grande variabilidade de processamento de informação ou de estilos de pensar entre os estudantes criativos, que não podem ser totalmente explicados pelo modelo aqui apresentado.

Um fato, entretanto, que está bastante claro através dos estudos de criatividade (Wechsler, 1993; Amabile, 1983) é que é difícil ser criativo se não existe motivação interna pela tarefa a ser executada. Assim sendo, se quisermos dar chances para o desenvolvimento de talentos criativos dentro das salas de aula, teremos que procurar condições para transformar a motivação, que até então está sendo externa (pelos pais, pelos professores, pelos amigos) pela curiosidade e motivação para aprender pela atividade em si, ou seja, através da motivação interna.

A pessoa que desenvolveu totalmente a sua criatividade usa processos de referência e avaliação internos, pois grande parte da sua produção criativa não poderá ser entendida pela sociedade da sua época (Wechsler, 1993). Para que o aluno possa se desenvolver criativamente ele deve ser capaz de se libertar da aprovação do professor, do conformismo visando a sua aceitação pelo professor, passando a ser questionador da informação dada em sala de aula. É neste sentido que devemos trabalhar para

desenvolver a motivação interna nos nossos estudantes, ajudando-os a adquirir conceitos e julgamentos individuais, capacitando-os assim a se tornar em indivíduos totalmente capazes de exercer o seu potencial criativo.

O modelo proposto de ensino através dos estilos preferenciais de pensar e aprender pode ser visto, neste contexto, como uma estratégia para se iniciar a aprendizagem como uma maneira de motivar, inicialmente, o estudante que está apresentando dificuldades de aprendizagem devido as suas características individuais. Estas estratégias podem ser desenvolvidas através de atividades grupais, reforços por parte dos pais ou dos professores, alimentação, experiências concretas, etc. Entretanto, enquanto que o modelo de ensino através dos estilos pode nos mostrar diferentes caminhos para se chegar até aos estudantes, devemos ter sempre à frente o ideal de um cidadão totalmente desenvolvido, ou seja, de uma educação que favoreça não só o pensamento como também a saúde mental do estudante, qualquer que seja a sua faixa etária. Desta maneira, teremos uma educação para a criatividade, para o pensador independente ou para o cidadão do futuro.

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Técnico e Científico - CNPq. A autora agradece a contribuição do Dr. Gary Price, pelo envio do material de teste, e aos Drs. Francisco Stefano Wechsler e Luiz Pasquali, pela análise estatística. Uma valiosa contribuição também foi dada pelas assistentes de pesquisa: Patrícia Lima Torres, Ana da Costa Polônia, Sâmia Jabor Pinheiro, Rita Laura Trestini, Ana Claudia Nunes Fialho, Mônica Luiz Fonseca.

## REFERÊNCIAS

- Amabile, T. (1983). *The social psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Dunn, R., e Dunn, K. (1987). *Teaching students thought their individual learning*. Virginia: Prentice Hall.
- Dunn, R., Dunn, K. e Price, G. (1985). *Learning Styles Inventory*. Kansas: Price Systems.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Griggs, S. e Dunn, R. (1988). High School drop-out: do they learn differently from those remaining in the schools? *The principal*, 14 - 1-7.
- Gafwa, K., e Griggs, S. (1985). The school drop-out: implications for counselors. *The school counselor*, 150-156.
- Runco, M. (1990). *Cognitive and psychometric issues in creative research*. Paper presented at International Research Conference on Creativity. Buffalo, NY.
- Torrance, E. P. (1966). *The Torrance Tests of Creativity Thinking Figural A*. Lexington: Personnel Press.
- Torrance, E. P. e Wu, T. H. (1981). A comparative longitudinal study of adult creative achievements of elementary school children identified as highly intelligent and highly creative. *Creative child and adult quarterly?* 6, 71-76.
- Wechsler, S. (1981). Identifying creative strengths in the responses to the verbal forms of the Torrance Tests of Creative Thinking. *Dissertation Abstracts International*, 42, 3521-S.

- Wechsler, S. (1985). Assessment of the verbal creative strengths in Brazilian adults. *School Psychology International*, 6, 133-138.
- Wechsler, S. e Richmond, B. (1982). Creative Strengths of Brazilian and American children. *Interamerican Journal of Psychology*, 16, 27-32.
- Wechsler, S. (1993). *Criatividade: Descobrimo e Encorajando*. Campinas, SP. Editorial PSL.

### L'ÉDUCATION DES ÉLÈVES CRÉATIFS À TRAVERS LES STYLES D'APPRENTISSAGE

#### Résumé

Le propos de ce travail a été de vérifier l'existence de styles préférentiels d'apprentissage et de pensée qui peuvent distinguer les élèves créatifs des élèves réguliers. Dans ce but, on a recueilli un échantillon de 607 sujets (266 hommes et 342 femmes), entre 10 et 18 ans, qui fréquentaient le premier et le second degrés dans des écoles publiques et privées. Les instruments utilisés ont été les tests : Penser Créativement avec des Figures (Torrance, 1974) et l'Inventaire de Styles d'Apprentissage (Dunn, Dunn et Price, 1984). Les deux instruments ont été validés par l'échantillon. Les résultats obtenus montrent que les étudiants créatifs préfèrent des tâches concrètes où ils peuvent vivre les contenus, des environnements bruyants et peu structurés, et qu'ils aiment s'alimenter durant l'apprentissage. On y discute les implications de ces styles préférentiels d'apprentissage pour l'enseignement d'étudiants créatifs, de façon à bénéficier l'expression de leur potentiel ainsi que l'applicabilité de ces concepts dans les salles de classe régulières.

### EDUCATING CREATIVE STUDENTS THROUGH LEARNING STYLES

#### Abstract

The aim of the present work was to investigate the existence of learning and thinking styles which differentiate creative from ordinary students. The sample was constituted by 607 first grade students from public and private schools (266 men and 342 women), with ages ranging from 10 to 18 years old. Two instruments were validated and used: Thinking Creatively with Pictures (Torrance, 1974) and Inventory of Learning Styles (Dunn, Dunn & Price, 1984). The results show that creative students prefer concrete tasks where contents can be experienced, noisy low-structured environments, and enjoy to eat while they are learning. The implications of these preferential styles are discussed, especially in terms of applications in regular classroom instruction.

## ÉTHOLOGIE ET ÉDUCATION

Vers une approche biologique de la socialisation

*Luis Cesariny Calafate*

*Faculdade de Ciências, Universidade do Porto*

#### Résumé

Les biologistes ont depuis longtemps reconnu que chaque espèce animale est dotée d'un répertoire de comportements innés inscrits dans un programme. L'éthologie est issue de la Biologie post-darwinienne mais la méthodologie et les concepts théoriques qu'elle a élaborés intéressent maintenant plusieurs disciplines des Sciences du Comportement et de l'Éducation. L'approche éthologique s'est graduellement affirmée et a permis de jeter un regard nouveau sur l'origine et la fonction des comportements. La contribution de l'éthologie à l'étude de l'Homme (*Homo sapiens*) a été marquante mais la possibilité d'une éthologie Humaine demeure encore problématique. Un problème fondamental et controversé est celui de la socialisation : quand et comment le jeune enfant en vient-il à identifier le partenaire humain et à interagir avec lui? On envisage les conditions théoriques et pratiques d'une approche éthologique du développement de la socialité. Nous aborderons la problématique du phénomène de la socialisation dans le cadre de l'interaction enfant-adulte (socialisation verticale) et dans le cadre de l'interaction enfant-enfant (socialisation horizontale). Le phénomène de la socialisation est d'une importance capitale pour toutes les Sciences Humaines, notamment pour la Psychiatrie, la Pédagogie et la Sociologie. Suivant une approche éthologique la socialisation suppose une confrontation des propensions et des comportements, par exemple agressifs, qui existent à l'état primaire. Ces propensions comportementales doivent être maîtrisées secondairement par l'éducation.

L'Éthologie peut-elle servir de modèle conceptuel pour l'étude de la socialisation? Chercher dans une autre discipline des sorties à certaines impasses empiriques de la Sociologie présente des dangers (Concin, 1992).

L'Éthologie repose sur des traditions déjà vieilles de plus de deux siècles, mais

le mot fut forgé par le naturaliste E. Geoffroy Saint-Hilaire en 1854. Elle se consacre, comme l'indique son étymologie, aux "manières d'être" des animaux. Elle a été définie comme "l'étude du comportement des animaux dans leur milieu naturel" (Azémar, 1979).

Vouloir traiter de l'éthologie de la socialisation c'est inévitablement s'aventurer sur un terrain mal balisé où l'on risque de se heurter d'emblée à une série de questions fondamentales dont les réponses ne sont univoques, telles que: "Qu'est ce que l'Éthologie?" et "Peut-on concevoir une Éthologie Humaine?", et même celle-ci "Qu'est ce que la socialisation?"... Conscient qu'il serait vain de prendre à priori des positions définitives sur ces questions ouvertes, il paraît cependant nécessaire de les aborder ne serait-ce que pour définir dans quels sens certains termes vont être utilisés.

L'objet d'élection de l'Éthologie Humaine semble être le comportement de l'enfant. A partir de la naissance, "année zéro de la culture", l'interaction mère-enfant et, bientôt, les relations adulte-enfant offrent de larges perspectives d'investigations.

### L'approche éthologique

L'acception initiale de l'Éthologie est très restrictive et la différencie des autres Sciences du Comportement, en particulier par les trois caractères suivants:

- 1- son objet: qui est bien l'étude scientifique du comportement mais très spécialement le comportement dans des *conditions naturelles* (versus artificielles);
- 2- sa méthode: qui consiste fondamentalement en une *description du comportement* basée sur une *observation objectivante* (versus expérimentation ou interprétations inférentielles);
- 3- sa référence conceptuelle à la *Biologie Générale* (plus qu'à la Neurobiologie) en ce qui concerne particulièrement les notions de régulations (individuelles, sociales, biocénétiques) et d'adaptation évolutive phylogénétique.

C'est d'ailleurs semble-t-il à cette conception restrictive que se rattachent les fondateurs "classiques" de l'Éthologie tels K. Lorenz et N. Tinbergen, et c'est dans ce sens que nous utiliserons ce terme.

### L'éthologie et la question humaine

Quelques arguments sont classiquement opposés à la prétention de concevoir une Éthologie Humaine, ainsi: il n'y a pas de milieu "naturel" pour l'Homme qui appartient à une espèce culturelle; l'Homme ne peut donc pas être étudié comme un animal ordinaire; de plus l'observateur et l'observé appartenant à la même espèce, l'observation "objective" ne peut être neutre (Cosnier, 1984).

Ces arguments ne sont évidemment pas négligeables, mais sans avoir prétention de les réfuter, on peut remarquer:

- 1- que l'Éthologie a bien démontré que chaque espèce animale est différente des autres, et que les différences propres à l'espèce humaine constituent un objet d'étude pertinent;
- 2- que "situation naturelle" signifie en pratique "situation habituelle", celle qui sert de cadre à la Vie Quotidienne;
- 3- qu'on ne peut a priori préjuger de la fécondité, de la validité et de la légitimité de la position de l'éthologue-observateur, seule l'expérience permettra de les évaluer, mais jusqu'ici la pratique ne paraît pas poser de problèmes majeurs.

Si l'on admet donc le principe qu'une Éthologie Humaine est possible, deux voies de recherches sont alors concevables.

La première résulte de l'adoption d'un point de vue comparatiste: les résultats et les concepts généraux de l'Éthologie Animale (telles les notions de hiérarchie, territoire, agressivité...) sont utilisés comme modèles permettant d'éclairer certains comportements humains. K. Lorenz, I. Eibel-Eibesfeldt, D. Morris et bien d'autres ont travaillé dans cette direction.

La deuxième démarche (qui n'est évidemment pas incompatible avec la première) correspond à la tentative d'appliquer directement les méthodes éthologiques à l'étude du comportement humain.

### L'éthologie et la question sociale

Être ensemble et le rester caractérise le comportement social de la plupart des espèces animales et de l'Homme. L'attraction d'un individu pour un autre, qui fait rechercher cet autre quand il a disparu et rester ensuite à ses côtés, ainsi que l'activation des comportements dont résulte la proximité d'un autre, définissent l'attachement. Celui-ci constitue le fondement même de la formation des groupes et des structures sociales (Lannoy & Feyerstein, 1987).

Dès ses débuts l'Éthologie a accordé une attention particulière aux dimensions sociales du comportement des animaux et a élargi ce champ de recherche qui, jusque là, s'était davantage centré sur les sociétés d'insectes et les comportements des oiseaux. Elle a élaboré de nouveaux concepts et a analysé aussi bien la distribution spatiale des individus (domaine vital, territoire, mode de dispersion), la structure des groupements (hiérarchie et dominance), que l'ontogénèse des comportements sociaux.

L'ontogénèse du comportement social a toujours été un sujet privilégié pour les éthologues et, depuis quelques années, les recherches dans ce domaine se sont intensifiées. Dans l'étude de l'ontogénèse des comportements, l'Éthologie s'est centrée sur



ceux qui sont plus déterminants dans les relations avec autrui: ceux relatifs à la conscience de soi et à la différenciation entre soi et les autres, ceux caractérisant l'établissement d'un lien entre l'enfant et sa mère et entre les enfants de même âge.

L'étude de la documentation de ces dernières années a fait ressortir deux domaines particuliers de l'activité humaine: l'attachement mère-enfant et l'organisation sociale d'enfants d'âge préscolaire.

### *L'attachement mère-enfant (socialisation verticale)*

Un processus de la socialisation précoce dans le monde animal consiste en la formation d'une empreinte ou imprégnation.

Chez l'être humain, l'imprégnation est évoquée en vue de rendre compte de la relation mère-enfant, de la constitution des rôles sexuels et de la formation de certains traits de personnalité (Lannoy & Feyereisen, 1987).

Des chercheurs d'orientation éthologique ont su mettre en évidence certains comportements types de mère, qui font penser à des stéréotypies comportementales innées (fixed action patterns) que l'on retrouve chez les autres animaux. Bien plus, ils ont commencé à pénétrer dans un monde inconnu jusque-là: la régulation mère-enfant (Provost & Cloutier, 1982).

Les chercheurs ont pu mettre en évidence ce ballet biologique des stimulations mutuelles de la mère et de son enfant, ainsi que de leurs réponses mutuelles. Tout se passe comme si la mère et son enfant avaient convenu des limites des stimulations qu'ils pouvaient se donner mutuellement et comme s'ils jouaient sur le spectre d'intensités qu'ils s'étaient ainsi données.

Les études approfondies sur le processus de socialisation, à propos des interactions mère-nourisson, montrent que le bébé, dès le début, est actif et non pas passif. Sa conduite est organisée et non pas "absente"; et même lors des premières interactions sociales, il apporte certaines caractéristiques qui affectent le comportement des autres à son égard. La tâche de la mère n'est donc pas de créer quelque chose à partir de rien, mais plutôt d'accorder sa conduite à celle de l'enfant (Schaffer, 1981).

Beaucoup reste à faire dans ce domaine, mais on pressent déjà l'importance de la communication pour la survie de l'espèce *Homo sapiens*, du fait de la précocité même de cette communication. Ainsi, la socialisation au commencement de la vie, n'est pas une question de "laissez les choses aller leur train" ni de "plus on en fait, mieux ça vaut". Il nous faut donc une troisième façon d'envisager la socialisation, qui considère que l'adulte et l'enfant sont tous les deux activement et conjointement impliqués.

Les traits du comportement infantile qui importent surtout pour l'interaction sociale, sont sa spontanéité, sa périodicité et sa sélectivité. Puisque ce comportement est spontané, la tâche du parent socialisateur n'est donc pas de créer une conduite à partir de

rien, mais plutôt de s'accorder avec une conduite déjà organisée. Comme on ne peut changer un enfant que dans le contexte de son propre comportement alors la socialisation est une affaire à double sens, pas à un sens unique: comme l'éducation, elle est essentiellement une affaire *commune*.

### *L'organisation sociale chez les jeunes enfants (socialisation horizontale)*

Des travaux récents de l'éthologie de l'enfant ont révélé que, très tôt, le jeune enfant développe un ensemble de comportements lui permettant de communiquer avec ses pairs, et que l'interaction sociale est un moment privilégié pour le développement des systèmes de communication, des échanges réciproques, du contrôle de l'agression et de l'apprentissage des rôles sociaux. Les pairs constituent des stimuli complexes, qui, par leurs caractéristiques, peuvent contribuer à l'adaptation sociale de l'enfant (Koniar & Soussignan, 1987).

Dans ce domaine, les études éthologiques sur le développement social de l'enfant à l'âge pré-scolaire ont sans aucun doute apporté une contribution fondamentale à la connaissance de l'ontogénèse de la compétence sociale de l'enfant avec ses pairs. Les recherches sur le fonctionnement social des enfants d'âge préscolaire ont ainsi mis en évidence l'existence d'un ordre social chez les groupes d'enfants, qui oriente et limite la nature de la socialisation entre pairs (Jacques et al., 1986).

Le réseau des garderies développé depuis les dernières années, a fourni aux jeunes enfants de nouveaux milieux de socialisation. Cependant l'influence d'une telle socialisation précoce avec des pairs est encore mal connue, particulièrement pour les enfants de moins de trois ans. En effet, la plupart des chercheurs ont souvent considéré que c'est vers trois ans que l'enfant est prêt à bénéficier d'un apprentissage social à partir des relations avec les enfants de son âge.

Pourtant on se demande de plus en plus si les relations avec les pairs peuvent jouer un rôle dès le plus jeune âge. Dans ce contexte, l'observation des interactions sociales en groupe de pairs devient alors essentielle pour mieux comprendre les processus sociaux qui peuvent avoir un impact sur le développement de l'enfant d'âge préscolaire (Jacques et al., 1986).

Eibl-Eibesfeldt (1976) a observé "sur terrain" que les petits Boshimans socialisent leur agression dans des petits groupes hors du regard des adultes; ils font ainsi leurs premières expériences avec l'agressivité et apprennent à la maîtriser pour ne pas perturber la vie en groupe: les enfants plus âgés donnent des ordres aux plus jeunes et interviennent pour concilier et consoler.

### *La pathologie des interactions sociales: l'autisme infantile*

Les données éthologiques obtenues dans l'étude de l'autisme amènent à formuler une explication causale ontogénétique de l'autisme (Strayer et al., 1980). Dans cette explication, beaucoup d'enfants autistes ont développé des problèmes d'affiliation qui ont empêché un processus normal de socialisation subséquent.

L'analyse éthologique des comportements de l'autisme a été développée dans un contexte d'interaction. Partant de l'idée que les retards dans le langage et le manque d'apprentissages culturels de l'autiste semblent liés à un problème de socialisation, les éthologistes s'intéressent aux comportements d'évitement, leurs déclencheurs ainsi que leurs conséquences dans un cadre interactionnel.

Par exemple, dans les interactions mère-enfant, chez l'autiste en bas âge, l'évitement de l'enfant provoque des comportements chez la mère propres à renforcer l'évitement de l'enfant. Le jeu de ces mécanismes est suffisant pour empêcher l'entraînement à la réciprocité, l'apprentissage du langage et la socialisation. En augmentant l'évitement, ces mécanismes agiraient pour perturber les périodes critiques de la communication et surtout l'apprentissage des rôles réciproques de celle-ci. Un autre aspect très important de la régulation de ces rôles est le contact visuel immédiatement avant et après intervention. Ce bref contact nous indique la réaction de l'autre à notre intervention ainsi que les attentes concernant la suite de l'intervention. La dynamique particulière de l'autiste dans son mode d'interaction empêche toute rétroaction nécessaire à l'établissement et au maintien d'une communication.

Ces recherches montrent la pertinence d'une explication causale ontogénétique de l'autisme définie par un échec à la socialisation et une déficience dans les apprentissages culturels.

L'autisme pourrait donc être conçu comme une forme d'hypertimidité. Chez l'enfant autistique, la disposition à éviter dominerait nettement celle à s'approcher d'autrui. L'autisme apparaît donc comme une difficulté particulière de relations avec autrui.

En se fondant sur cette hypothèse, une méthode thérapeutique a été élaborée visant à placer l'enfant autistique dans des situations de contact physique avec sa mère, telles que toute tentative de l'enfant visant à établir une relation avec sa mère ait le plus de chance de mener à l'établissement d'un rapport de réciprocité entre elle et lui; la mère, de son côté, doit apprendre à devenir sensible aux signaux émis par son enfant ainsi qu'à éprouver des émotions envers celui-ci (Lannoy & Peyereisen, 1987).

### *Approche éthologique au phénomène de marginalisation*

Les problèmes posés par la marginalisation ont donné lieu en Sciences Sociales à un nombre considérable de travaux sur la nature, le développement et les fonctions de la socialisation d'enfants atypiques.

Malgré leurs différences théoriques et méthodologiques, la plupart de ces recherches suggèrent que les handicapés vivraient dans leur vie quotidienne des situations pouvant être préjudiciables à leur développement. Un des facteurs qui semble influencer le plus dramatiquement le développement social est la dynamique des échanges entre les handicapés et les non-handicapés.

Bien que cette perspective théorique soulève d'emblée la question de l'intégration sociale d'enfants atypiques, peu de données empiriques ont jusqu'à présent décrit la nature de leur fonctionnement social.

Les recherches faites par Strayer et al. (1980), au Laboratoire d'Éthologie Humaine de l'Université du Québec à Montréal, sur l'intégration des enfants atypiques à l'intérieur d'un groupe d'enfants normaux, montre que les enfants handicapés, malgré leurs préférences qui sont réciproques, tandis que les enfants normaux ont des choix préférentiels qui sont réciproques, tandis que les enfants handicapés, malgré leurs tendances normales de diriger leurs gestes vers les cibles spécifiques à l'intérieur du groupe, sont privés de l'expérience d'une relation réciproque. Une analyse au niveau de la structure du groupe révèle clairement que les enfants handicapés occupent des positions périphériques dans le réseau cohésif de leur unité sociale.

Ce statut périphérique fournit une mesure directe et empirique de la marginalisation sociale dans ce groupe dit intégré.

### *Conclusion*

L'Éthologie est une "Biologie de l'interaction" et son domaine de prédilection est l'ontogénèse du comportement (Azémar, 1979).

La base de la contribution potentielle d'une approche éthologique à notre compréhension de l'adaptation humaine en général, et au phénomène de la socialisation humaine en particulier, repose sur l'emphase constante en Éthologie de développer les fondements empiriques nécessaires pour l'élaboration d'une connaissance systématique de plus en plus raffinée de la conduite humaine.

Par exemple, une étude de l'ontogénèse du comportement social montre que l'agressivité apparaît spontanément et doit être socialisée secondairement. Déjà les nourrissons affectent un comportement agressif envers leurs petits rivaux ou pour défendre un objet, preuve supplémentaire que l'Homme n'est pas pacifique par nature (Eibl-Eibesfeldt, 1976).

Le développement actuel de l'Éthologie Humaine et son application à l'enfant conduisent naturellement à l'écllosion d'une Étho-Pédagogie (Charlesworth, W. et al., 1976; Azémar, 1979; Lannoy, 1990; Calafate, in prep.). Pour comprendre pleinement la nature d'une espèce, il nous faut non seulement connaître les manières d'être des adultes

mais aussi et surtout savoir comment les jeunes sont conduits de l'impétie infantile initiale à un fonctionnement achevé caractéristique de l'espèce (Bruner, 1972).

L'une des principales hypothèses concernant l'évolution des primates est que celle-ci repose sur la sélection graduelle d'une configuration particulière de l'immaturité. C'est cette configuration de sélection qui a rendu possible la plus grande souplesse d'adaptation de notre espèce. C'est l'évolution de l'éducabilité qu'il faut étudier au futur pour mieux décrire les dimensions du processus de socialisation de notre espèce *Homo sapiens*.

Dans le dessein d'aider l'Homme à mieux se connaître, l'Éthologie éclaire certains aspects du comportement humain qui ont souvent été négligés. Par exemple, des programmes d'Éducation basés uniquement sur des idéologies qui ne tiennent pas compte de la nature humaine peuvent s'avérer assez inhumains.

Science interdisciplinaire, l'Éthologie recherche ainsi en même temps la discussion avec les autres Sciences Humaines. Ce que l'Éthologie peut dire de l'Homme doit exercer une influence sur les conceptions du sociologue, du psychiatre, du pédagogue et de l'éducateur en général; ce n'est toutefois pas à l'éthologue à se substituer à ceux-ci.

## RÉFÉRENCES

- Azémar, G. (1979). Vers une Étho-Pédagogie. *E.P.S., I.N.S.E.P.*, 4: 81-94.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27 (8): 687-708.
- Calafate, L. (in prep.). Uma Perspectiva Etológica da Relação Professor-Aluno. *Tese de doutoramento*, Faculdade de Ciências, Universidade do Porto.
- Charlesworth, W. et al. (1976). Some contributions of Ethology for Education. *Educational Studies*, 7 (3): 258-272.
- Conein, B. (1992). Éthologie et Sociologie. Contribution de l'Éthologie à la théorie de l'interaction sociale. *R. franç. sociol.* XXXIII: 87-104.
- Cosnier, J. (1984). Les prérequis d'une approche éthologique du langage. *Psychologie Médicale*, 16 (2): 287-295.
- Doré, F. (1978). L'éthologie: une analyse biologique du comportement. *Sociologie et Sociétés*, X (1): 25-41.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1976). *L'Homme Programmé*. Paris: Flammarion.
- Jacques, M. et al. (1986). L'organisation sociale chez les jeunes enfants en garderie: rapports conflictuels et statut de dominance. *Apprentissage et Socialisation*, 9 (4): 209-219.

- Kottur, F. & Soussignon, R. (1987). Les systèmes d'interaction du jeune enfant avec ses pairs. Les échanges dyadiques et polyadiques. *Biology of Behaviour*, 12: 45-59.
- Lannoy, J. D. (1990). L'apport de l'Éthologie aux Sciences de l'Éducation. *Apprentissage/Desenvolvimento*, III (11/12): 35-37.
- Lannoy, J. D. & Feyerherm, P. (1987). *L'Éthologie Humaine*. Paris: PUF.
- Provost, M. C. & Cloulier, A. (1982). Éthologie et intervention. *Apprentissage et Socialisation*, 5 (1): 4-11.
- Schaffer, R. (1981). *Le comportement maternel*. Bruxelles: Pierre Martéaga.
- Strayer, F. F. et al. (1980). L'approche éthologique aux problèmes de l'adaptation humaine. *Bulletin scientifique de l'Hôpital Rivière des Prairies*, 3 (1): 39-57.

## ETOLOGIA E EDUCAÇÃO PARA UMA ABORDAGEM BIOLÓGICA DA SOCIALIZAÇÃO

### Resumo

Os biólogos reconhecem, desde há muito, que cada espécie animal é dotada de um repertório de comportamentos inatos, inscritos num programa. A Etologia desenvolveu-se a partir da Biologia pós-darwiniana, mas a metodologia e conceitos teóricos elaborados no seu âmbito interessam, presentemente, a variadas disciplinas das Ciências do Comportamento e da Educação. A abordagem etológica, implicando um novo olhar sobre a origem e funções do comportamento, contribuiu significativamente para o estudo do Homem (*Homo sapiens*). Contudo, a constituição de uma Etologia Humana é problemática, sendo a socialização uma das questões mais controversas: quando e como procede a criança jovem à identificação e interação com o parceiro humano? A problemática da socialização - de importância fulcral para todas as Ciências Humanas, nomeadamente para a Psiquiatria, a Pedagogia e a Sociologia - será por nós abordada no quadro da interacção criança-adulto (socialização vertical) e criança-criança (socialização horizontal). De acordo com uma abordagem etológica, a socialização supõe o confronto de propensões e comportamentos - por exemplo, de agressividade existentes num estado primário, os quais devem ser dominados, secundariamente, pela educação.

## ETHOLOGY AND EDUCATION TOWARDS A BIOLOGICAL APPROACH TO SOCIALIZATION

### Abstract

Biologists have recognized long ago that each animal species has a repertoire of innate behaviours which integrate a program. Ethology developed from post-darwin Biology, but its methodology and theoretical concepts have interested the Sciences of Behaviour and Education. The ethological approach involves a new look at the origin and functions of behaviour and its contribution to the study of Man (*Homo sapiens*) has been valuable. Yet, the development of Human Ethology is still problematic, with socialization as one of the most controversial issues: when and how does the young child identify a human partner and interact with it. Socialization - an important issue for the Human Sciences, especially for Psychiatry, Pedagogy and Sociology - is here approached within the framework of child-adult interaction (vertical socialization) and child-child interaction/horizontal socialization). From an ethological perspective, socialization implies the confrontation of propensities and behaviours in a primary state, to be secondarily mastered through education.

## PARA UMA REFLEXÃO EM TORNO DAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS PROFESSORES DE CIÊNCIAS, ENSINOS BÁSICO (3º CICLO) E SECUNDÁRIO: UM ESTUDO EMPÍRICO

*João Félix Praia*

*Universidade do Porto*

*Francisco Cachapuz*

*Universidade de Aveiro*

### Resumo

Os professores de ciências do ensino básico (3º ciclo) e do ensino secundário têm um papel importante na formação de uma imagem de ciência dos seus alunos. Contudo, a investigação tem sugerido, com muita frequência, que as concepções dos professores de ciências acerca da natureza do conhecimento científico é pouco melhor que a revelada pelos estudantes. Em Portugal não existem estudos de investigação que ajudem a caracterizar os pontos de vista epistemológicos dos professores de ciências, com vista a conceber cursos apropriados de formação de professores. O presente estudo tem como objectivos (i) diagnosticar quais as concepções (empiristas/racionalistas) que são perfilhadas pelos professores no que diz respeito ao papel da observação científica e da hipótese investigativa (ii) analisar a relação entre as referidas concepções e as variáveis matéria ensinada e experiência profissional. Os dados foram obtidos a partir das respostas a um questionário (questões de resposta múltipla). A amostra (N=464) era representativa dos professores de ciências de todo o País. Os resultados mostram a predominância de um ponto de vista empirista, cerca de 2/3 da amostra, em relação aos aspectos investigados. O ponto de vista empirista, parece, contudo, ser independente da matéria ensinada e da experiência profissional. Haverá a necessidade de levar a cabo adequados cursos de formação de professores, sugerindo-se alguns elementos para a sua concretização.

### Enquadramento teórico: alguns elementos

Uma das justificações para a presença da área disciplinar de ciências nos currícula dos ensinos básico e secundário, aliás, significativamente expressa através das finalidades e dos objectivos inscritos nos próprios currícula, é ajudar os alunos a pensarem cientificamente, ou seja, a partir de, através de e com métodos, estratégias e actividades de ensino adequados a tal fim, ajudá-los não só a ter uma visão mais correcta do que é a ciência, mas sobretudo, nestes níveis etários, facilitar-lhes e proporcionar-lhes um mais adequado pensar sobre e uma mais adequada familiarização com o que é o trabalho científico. Também se espera que o pensar científico, em ruptura com o pensar do senso comum, ajude os alunos a construir ideias e atitudes, sobre a ciência, mais conscientes e adequadas para a tomada de decisões na sua vida quotidiana.

Pretende-se, assim, que perspectivas de pendor racionalista/construtivista venham a ser desenvolvidas, já que se pensa e a investigação educacional aponta que são estas que, hoje, se encontram mais de acordo com as concepções e as necessidades de aprendizagem, num mundo, lembramo-lo, em que o conhecimento científico cresce exponencialmente. Também, concomitantemente, as perspectivas empirista-indutivistas, que, aliás, são predominantemente veiculada pelos professores como a investigação evidencia encontram-se, pelo menos do ponto de vista teórico, claramente em regressão.

Constata-se, no entanto, a vários níveis do sistema educativo escolar uma insatisfação no que respeita a tal pretensão, bem como se questiona até que ponto estão a ser alcançadas muitas das finalidades/objectivos referidos nos currícula, nomeadamente em relação à vertente epistemológica no ensino das ciências. Parte das dificuldades poderão estar relacionadas com i) a perspectiva de trabalho científico que se ensina aos alunos, quer consciente quer inconscientemente, estar muito distante da relacionada com o trabalho realizado pelos investigadores, ainda que muitas vezes os professores pensem de forma muito diferente a tal respeito ii) a necessidade de uma articulação e compromisso, nem sempre fácil nem simples, entre estratégias de ensino e actividades pedagógico-didácticas para a sala de aula, umas e outras não só epistemologicamente apoiadas como fundamentadas iii) a falta de formação teórica que permita, aos professores, desenvolver propostas de ensino-aprendizagem de natureza construtivista.

Trata-se, assim, de não permitir, ao nível da prática pedagógica, equívocos traduzidos em "propostas tentadoras", nomeadamente como as desenvolvidas pela "aprendizagem por descoberta" - APD, que ainda que tendo introduzido elementos positivos no ensino-aprendizagem, levanta hoje interrogações a nível epistemológico. Na verdade, fazer ciência e ensinar/aprender ciências não permitem isomorfismos, nem reducionismos, nem transferências simplificadoras.

O trabalho aqui apresentado trata, justamente, de questionar a visão deformada que muitos professores possuem de ciência e do trabalho científico, assim como de reflectir nos resultados a que investigação didáctica parece ter chegado. Trata-se de procurar conexões, relações e autorizações de apropriação epistemológica pela didáctica, procurando, então, articulações no interior dessa mesma didáctica, bem como (re)estruturadas adequadas à própria situação de ensino e de aprendizagem.

Vai hoje havendo evidências de que as concepções dos professores acerca da natureza da ciência e do conhecimento científico e do que é o método influencia a forma de abordar um determinado conteúdo e portanto a imagem da ciência passadas para o aluno. Como afirma King (1991) "... é claro que o desconhecimento da história e filosofia da ciência afecta negativamente o ensino da ciência". Ou seja, os professores do ensino secundário têm um importante papel na formação da imagem de ciência que é sustentada pelos seus alunos. Contudo, a investigação tem sugerido que com muita frequência as concepções dos professores de ciência acerca da natureza do conhecimento científico é pouco melhor que a dos seus estudantes (Carey and Stauss 1970; Billeh and Malik 1977).

É compreensível, pois, o crescente interesse da investigação educacional pelo ensino da ciência de um ponto de vista epistemológico. Gallagher (1991) tem centrado a sua atenção no saber que perspectiva de imagem de ciência é transferida para os alunos, na natureza da ciência sustentada pelos professores e na forma como esta influencia as suas práticas de ensino. Outros investigadores (Philips 1985; Luken 1988) têm estado mais preocupados com a existência ou ausência de um método científico e com a questão de saber se ele pode ser ensinado e se sim como fazê-lo. É nesta direcção que aponta Summers (1982) quando refere que deve aprofundar-se o debate acerca do papel desempenhado pela epistemologia das ciências naturais na formação de professores. As concepções dos professores parecem, todavia, ser maioritariamente dominadas por uma perspectiva empirista-indutivista acerca do conhecimento científico (Cawthorn and Rowell 1978; Novak 1977; Hodson 1985, ...) que, de acordo com este ponto de vista, radicaria fundamentalmente na observação.

A nível do ensino das ciências pode, então, afirmar-se que os factos científicos dariam significado à teoria e que a observação é tida como a etapa mais importante do chamado método científico. Uma perspectiva empirista do conhecimento científico pode, assim, fazer crer aos alunos que se adoptarem uma observação meticulosa a aprendizagem é conseguida. Os alunos não se apercebem, então, nem do sentido problemático da construção do conhecimento científico, nem da forma como ele é construído.

As correntes contemporâneas da epistemologia (Bachelard, Popper, Kuhn Lakatos, Toulmin, ...) defendem uma concepção racionalista do conhecimento científico segundo a qual o conhecimento se desenvolve com base em teorias que orientam, estas sim, a observação, ou, por outras palavras, a observação está dependente da teoria. Aqui, a observação é não apenas orientada e valorizada pelo enquadramento teórico, tendo mesmo um carácter polémico no decurso do trabalho científico; a importância dos factos está dependente de um enquadramento de razões.

Relativamente ao papel da hipótese, numa perspectiva empirista, ele é fundamentalmente determinado a partir de um exame exaustivo dos factos/dados ou das suas interpretações. Limita-se a ser praticamente uma suposição transitória.

Por outro lado, numa perspectiva de pendor mais racionalista/construtivista, a hipótese toma activamente parte na preparação teórica e técnica da experimentação, assim como na interpretação dos resultados experimentais. Também, através de um caminho descontinuo, as hipóteses nascem umas das outras por interacção (permanente) com observações e experimentações.

Parece, por tais razões, poder afirmar-se que se se deseja que uma perspectiva mais actual da natureza do conhecimento científico seja desenvolvida pelos professores, eles têm de ser adequadamente preparados. Em Portugal, a abordagem de questões de epistemologia não é frequente nos cursos de formação de professores e também não existem estudos de investigação que sugiram formas adequadas de os planejar.

Por ocasião do nosso trabalho anterior, encontramos valores muito elevados (cerca de 75%) para a perspectiva empirista, no que respeita à observação e sua relação com o quadro teórico, assim como, no que respeita ao método científico (considerado, neste contexto, como algoritmo), nomeadamente, na sucessão observação/hipótese. Assim, foi no seguimento deste estudo que tentámos aprofundar e avaliar a consistência destes resultados, através das concepções dos professores, no que respeita à observação e à hipótese, *de per se*, ou seja, que papel pensam que elas jogam na construção do conhecimento científico. Que dimensão privilegiam? A de um maior pendor empirista? ou racionalista? Esta é a lógica deste estudo.

### Objectivos

Traçado de forma muito breve o quadro teórico que serve de base ao presente artigo e colocadas as questões centrais, o estudo agora levado a cabo tem como objectivos i) diagnosticar quais são as concepções (empiristas/racionalistas) que são sustentadas pelos professores portugueses, no seu ensino, no que respeita ao papel da observação e da hipótese ii) analisar a relação entre as referidas concepções e as variáveis matéria ensinada e experiência profissional (número de anos de serviço). Parece razoável esperar que as concepções dominantes dos professores de ciências em Portugal, acerca da natureza do conhecimento científico, não sejam muito diferentes das perspectivas dominantes dos seus colegas de outros países. Isto significa que podemos admitir a hipótese da dominância de concepções empirista-indutivistas entre os professores envolvidos neste estudo.

### Metodologia

Foi enviado um questionário a uma amostra aleatória de 1749 professores de ciências do ensino secundário, ou seja, cerca de 20% da população para um total de 406 escolas de todo o País. A amostra foi estratificada de acordo com a disciplina leccionada (Físico/Químicas, Geografia, Biologia/Ciências da Terra) e a experiência profissional (número de anos de ensino). Uma amostra representativa de N=464 professores de ciências foi obtida (respondentes) da amostra original para análise dos dois aspectos aqui estudados. O questionário consistia em três partes distintas. A primeira tratava da informação geral acerca de aspectos da formação académica e profissional dos professores; a segunda parte pedia aos professores informação específica acerca das suas

experiências no campo epistemológico; a última parte do questionário (seis perguntas de escolha múltipla) teve em vista saber dos conhecimentos dos professores acerca das questões de natureza epistemológica (no seu ensino). Cada uma destas seis questões tinha quatro itens alternativos (colocados aleatoriamente): dois itens reflectiam diferentes pontos de vista empiristas e outros dois reflectiam diferentes perspectivas racionalistas. Tal procedimento visou alargar o espectro das possíveis escolhas. A partir de uma afirmação-base era pedido, aos professores, que escolhessem o item que considerassem mais apropriado. Embora fosse permitido dar "outras" respostas, só raramente tal aconteceu.

As questões foram validadas de forma independente por um painel de quatro especialistas em educação em ciência e algumas ligeiras alterações foram introduzidas após um estudo piloto. Neste artigo serão analisadas apenas duas das questões da terceira parte que se relacionam especificamente com os objectivos do estudo (apêndice 1). As restantes questões estavam ainda relacionadas com as concepções dos professores acerca de outros aspectos curriculares (c.g. o ensino do método científico enquanto tópico independente ou não do ensino/aprendizagem).

*Assume-se, naturalmente, que os professores inquiridos têm concepções acerca dos aspectos que se pretendem investigar e que tais concepções são passíveis de identificação com o instrumento utilizado.*

### Resultados

As respostas dadas aos itens de cada questão reflectindo perspectivas empiristas foram incluídas numa única metacategoria E (o mesmo foi feito para as perspectivas racionalistas R). A análise global, referente a cada questão, para uma diferença significativa ( $\alpha = 0.01$ ) aponta para a predominância de perspectivas empiristas, quer quanto ao papel da observação: Questão 1: E=69.4%, R=28.7%, 1.9% de não-respondentes e "outras", quer quanto ao papel da hipótese: Questão 2: E=61.9%, R=35.5%, 2.6% de não-respondentes e "outras" (em ambos os casos a diferença entre as percentagens é significativa a  $\alpha = 0.01$ ).

Os resultados obtidos e alguns elementos de análise relativos apenas às duas questões a que este estudo se refere encontram-se a seguir discriminados. Os valores de qui-quadrado ( $\chi^2$ ) foram calculados a partir dos valores absolutos de respostas dadas pelos professores respondentes.

Os resultados sugerem que - Quadro 1 - as concepções dos professores são independentes ( $\alpha = 0.01$ ) dos conteúdos que ensinam (Q1:  $\chi^2 = 2.16$  e Q2:  $\chi^2 = 4.30$ ,  $df=2$ ,  $\chi^2_c = 9.21$ ).

Porém, o valor elevado encontrado para as respostas dadas ao papel da hipótese (questão 2) pelos professores de Geografia, podem estar relacionados não apenas com a natureza do conhecimento científico (aspectos humanos e sociais), mas também com as indicações curriculares, nomeadamente, as expressas nos manuais escolares.

Quadro 1

Respostas (%) referentes a perspectivas E ou R para diferentes áreas disciplinares

| Questão | Matéria de ensino | Física/<br>Química | Geografia | Biologia/<br>Geologia |
|---------|-------------------|--------------------|-----------|-----------------------|
| 1       | E                 | 67.0               | 67.8      | 73.2                  |
|         | R                 | 31.3               | 29.7      | 25.0                  |
| 2       | E                 | 62.6               | 54.6      | 66.5                  |
|         | R                 | 35.2               | 42.1      | 31.1                  |

A experiência profissional, medida pelo número de anos de serviço, - **Quadro 2** - não parece ser uma variável discriminatória ( $\alpha = 0.01$ ) entre as perspectivas empiristas e racionalistas dos professores (Q1:  $\chi^2 = 1.07$  e Q2:  $\chi^2 = 1.06$ ,  $df = 2$ ,  $\chi^2_c = 9.21$ ). Na globalidade, parece que quer os professores mais "jovens", quer os mais "velhos" partilham perspectivas ingénuas sobre a natureza do conhecimento científico. No entanto, os valores encontrados para o "papel da hipótese" - questão 2 - surgem como algo elevados em R e cuja explicação poderá estar ligada, não só aos professores com menos anos de serviço serem mais sensíveis às referências e sugestões curriculares, mas também a questões de formação inicial destes professores (informação em investigação de métodos qualitativos, no âmbito, nomeadamente, da Geografia Humana).

Quadro 2

Respostas (%) referentes a perspectivas E ou R e sua relação com a experiência profissional

| Questão | Nº de anos de ensino | 0 - 4 | 10 - 14 | 20 - 24 |
|---------|----------------------|-------|---------|---------|
| 1       | E                    | 71.3  | 69.7    | 76.9    |
|         | R                    | 26.8  | 28.9    | 20.5    |
| 2       | E                    | 59.2  | 63.5    | 61.5    |
|         | R                    | 38.9  | 32.9    | 33.4    |

Os resultados obtidos neste estudo eram, em certa medida, esperados devido à não existência de cursos de formação adequados com incidência em aspectos específicos de natureza epistemológica.

Estes resultados estão de acordo com os comentários que, frequentemente, se

podem ouvir nas escolas "o mais importante para os alunos é a observação", ou "um dos principais objectivos da aprendizagem dos alunos é o treino da capacidade de observar bem, com atenção e rigor", ou ainda "digo sempre aos meus alunos para primeiro que tudo observarem os fenómenos".

Quanto à hipótese, ou é quase sempre induzida pelos professores, para posteriormente a esquecerem, ou é avançada pelos alunos após referirem os factos, nos quais o professor deliberadamente insistiu.

O colocar, sistematicamente, a tónica nestes argumentos empiristas pode impedir os professores de intencional e conscientemente usarem estratégias de ensino e proporem actividades que possam promover e desenvolver o espírito crítico e o pensamento criativo, bem como promover um diálogo de confronto cognitivo, finalidades chave de uma educação em ciência, que não se preocupa apenas em irradiar o analfabetismo científico, mas promova o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, dando pleno sentido ao conceito de cidadania.

### Conclusões e implicações do estudo

O resultado deste estudo indica, globalmente, uma orientação dominante para concepções empiristas em relação a alguns aspectos da natureza do conhecimento científico por parte dos professores portugueses de Ciência.

Naturalmente as implicações educacionais deste estudo não são as de rotular os professores como empiristas ou racionalistas, mas salientar a necessidade de planear, organizar e levar até à prática cursos de formação quer inicial quer contínua onde se reflecta e trabalhem aspectos epistemológicos.

Estes cursos de formação deverão centrar-se nos contextos da prática pedagógica, já que, por si só, um bom conhecimento epistemológico por parte do professor não garante uma adequada exploração na situação real. A teoria aconselha a prática, porém, não lhe dá ordens!

Nestes cursos deverá, pois, ser dada oportunidade aos professores em formação de discutirem as suas práticas, ajudando-os a desenvolver uma progressiva consciencialização das concepções epistemológicas presentes nas suas estratégias de ensino e propostas de actividades e a introduzir as adequadas modificações.

Deste modo, esperamos poder apresentar aos nossos estudantes uma mais adequada imagem de Ciência, que os possa ajudar a construir um juízo mais correcto do que é a construção do conhecimento científico e do que significa este empreendimento social e cultural do Homem.

Este estudo, limitou-se à análise das concepções dos professores. Por isso mesmo, não deve ser entendido senão como um ponto de partida. É de importância vital saber mais sobre o modo como tais concepções epistemológicas afectam as práticas de ensino da Ciência, e simultaneamente, o modo como estas influenciam aquelas.

Nesta linha de pensamento, já está a ser feito algum trabalho - que nos propomos apresentar proximamente - centrado, agora, o estudo na sala de aula.

## NOTAS

- 1 - Tal não significa que se defenda o debate epistemológico em volta da dicotomia empirismo/funcionalismo, já que se reconhecem as limitações e os perigos de tais reducionismos. Trata-se, tão somente, aqui, de encará-lo para fins didáticos.

## REFERÊNCIAS

- Ahimbola, J. O. (1983). The relevance of the "new" philosophy of science for the science curriculum. *School Science and Mathematics*, 83, (3), 181-193.
- Bachelard, G. (1986). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: PUF (3ª ed.).
- Bilch, V. Y. & Malik, H. H. (1977). Development and applications of a test on understanding the nature of science. *Science Education*, 61, 559-571.
- Briekhouse, N. (1990). Teachers' beliefs about the nature of science and their relationship to classroom practice. *Journal of Teacher Education*, 41 (3), 53-62.
- Cachapuz, F. (1992). Filosofia da ciência e ensino da Química: repensar o papel do trabalho experimental. *Paper apresentado ao Congresso "Las Didácticas Específicas en la Formación del profesorado"*, Julio, Santiago de Compostela.
- Cachapuz, F. & Praia, J. (1992). An Analysis of the conceptions about the nature of scientific knowledge of Portuguese Secondary Science Teachers. *Paper apresentado a Annual Meeting "National Association for Research in Science Teaching" (NARST)*, Boston.
- Carey, R. L. & Stauss, N. G. (1970). An analysis of the understanding of the nature of science by prospective secondary science teachers. *Science Education*, 52, 358-363.
- Cawthorn, E. R. & Rowell, J. A. (1978). Epistemology and science education. *Studies in Science Education*, 5, 31-59.
- Cleminson, A. (1990). Establishing an epistemological base for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science and of how children learn science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27 (5), 429-455.
- Eikana, Y. (1970). Science, philosophy and science teaching. *Educational Philosophy and Theory*, 2, 15-35.
- Gagliardi, R. Y. Giordan, A. (1986). La historia de las ciencias, una herramienta para la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, 43 (3), 253-258.
- Gallagher, J., J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teacher's knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75 (1), 121-133.
- Gil, D. (1986). La metodología científica y la enseñanza de las ciencias. Unas relaciones controvertidas. *Enseñanza de las Ciencias*, 4 (2), 111-121.
- Gil, D. (1992). Contribución de la Historia y Filosofía de las Ciencias a la Transformación de la Enseñanza de las Ciencias. *International Conference on History of the Physical-Mathematical Sciences and the Teaching of Sciences*, Madrid, Sept.
- Hodson, D. (1985). Philosophy of science, science and science education. *Studies in Science Education*, 12, 25-57.
- Hodson, D. (1988). Toward a philosophically more valid science curriculum. *Science Education*, 72 (1), 19-40.
- King, B. B. (1991). Beginning teacher's knowledge of and attitudes toward History and Philosophy of Science. *Science Education*, 75 (1), 135-141.
- Kuhn, T. S. (1972). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion (2ª ed.) (tradução da edição aumentada de 1970). (Obra original publicada em 1962).
- Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds) (1979). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento*. (O. M. Cajado, trad.). São Paulo: Cultrix (Obra original publicada em 1970).
- Luken, J. D. (1988). The scientific method in biology. *Journal of College Science Teaching*, February, 247-278 and 326.
- Matthews, M. R. (1992). History, Philosophy and Science Teaching: the Present Rapprochement. *Science & Education*, 1 (1), 11-48.
- Norris, S. P. (1985). The philosophical basis of observation in science and science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 22, 817-833.
- Novak, J. D. (1977). *A theory of education*. Ithaca, Cornell Univ. Press.
- Nussbaum, J. (1989). Classroom conceptual change: philosophical perspectives. *International Journal of Science Education*, vol. 11, Special issue, 530-540.
- Oliveira, V. (1993). Natureza da ciência e formação inicial dos professores de Física e Química. *Revista de Educação*, vol. 10 (1), 67-76.
- Philips, D. C. (1985). Can scientific method be taught? *Journal of College Science Teaching*, November, 95-101.
- Popper, K. R. (1982). *Conjecturas e refutações*. (S. Bath, trad.). Brasília: Universidade de Brasília (2ª ed.). (Obra original publicada em 1963).
- Praia, J. & Cachapuz, F. Un análisis de las concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento científico de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria (*Paper aceite para publicação em Enseñanza de las Ciencias*).
- Rogers, P. J. (1982). Epistemology and history in the teaching of school science. *European Journal Science Education*, 4 (1), 7-10.
- Santos, M. E. (1992). *A mudança conceptual na sala de aula. Um desafio pedagógico*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, M. E. & Praia, J. (1991). Dimensão epistemológica no ensino das ciências. In *Didáctica da Biologia*, Univ. Aberta, Lisboa.
- Santos, M. E. & Praia, J. (1992). Percurso de mudança na Didáctica das Ciências. Sua fundamentação epistemológica. In *"Ensino das Ciências e Formação de Professores", n° 1*, Projecto "Mutar" (coordenação de F. Cachapuz), Un. Aveiro.
- Sequeira, M. & Leite, L. (1988). A história da ciência no ensino-aprendizagem das ciências. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 29-40.
- Summers, M. K. (1982). Philosophy of science in the science teacher education curriculum. *European Journal of Science Education*, 4 (1), 19-27.
- Toulmin, S. (1977). *La comprensión humana* (N. Miguez, trad.). Madrid: Alianza (obra original publicada em 1972).



## APÊNDICE Nº 1

## QUESTÃO 1

Sendo habitual surgirem questões relacionadas com o papel da "observação científica", torna-se necessário clarificar a importância que é atribuída pelos professores à sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

Referem-se algumas possíveis afirmações:

- A - As observações científicas são efectuadas pelos alunos principalmente para lhes permitir verificar os conhecimentos teóricos que previamente foram seleccionados (R)
- B - As observações científicas são efectuadas pelos alunos principalmente para lhes permitir obter conhecimento objectivo da realidade (E)
- C - As observações científicas são efectuadas pelos alunos principalmente para lhes permitir questionar as hipóteses que previamente foram elaboradas (R)
- D - As observações científicas são efectuadas pelos alunos principalmente para lhes permitir formular hipóteses com vista a um novo conhecimento científico (E)
- E - Outra

## QUESTÃO 2

O papel da "elaboração de hipóteses" no processo de ensino-aprendizagem das ciências, não é encarado ao nível das práticas de ensino dos professores sempre da mesma maneira.

Referem-se algumas possíveis afirmações:

- A - As hipóteses são elaboradas pelos alunos a partir de observações por eles realizadas, determinando estas últimas o desenvolvimento da investigação (E)
- B - As hipóteses são elaboradas pelos alunos a partir da interpretação dos dados empíricos por eles obtidos (E)
- C - As hipóteses são elaboradas pelos alunos a partir da reflexão sobre os conhecimentos teóricos por eles adquiridos (R)
- D - As hipóteses são elaboradas pelos alunos a partir de situações não explicadas pelos conhecimentos teóricos por eles adquiridos (R)
- E - Outra

(E) perspectiva empirista

(R) perspectiva racionalista

## UNE RÉFLEXION SUR LES CONCEPTIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS DE SCIENCES AU PORTUGAL : UNE ÉTUDE EXPÉRIMENTALE

## Résumé

Les enseignants de sciences de l'enseignement secondaire jouent un rôle très important dans la formation de l'image de la science de leurs étudiants. Cependant, la recherche suggère que, très souvent, les conceptions des enseignants de sciences sur la nature de la connaissance scientifique sont à peu de chose près les mêmes de celles des étudiants. Au Portugal, on ne dispose pas encore de recherches permettant de caractériser les points de vue épistémologiques des enseignants de sciences, de façon à pouvoir prendre des décisions fondées en ce qui concerne leur formation. Le but de cette étude est : (i) identifier des conceptions (empiristes / rationalistes) des enseignants en ce qui concerne le rôle de l'observation et de l'hypothèse scientifique, (ii) analyser la relation entre ces conceptions et les diverses matières enseignées et l'expérience professionnelle. Les résultats ont été obtenus à partir des réponses fournies par 464 enseignants (échantillon représentatif). Les résultats montrent la prédominance des points de vue empiristes; à peu près 2/3 des enseignants. Ces points de vue seraient indépendants de la matière enseignée et de l'expérience professionnelle. On défend le besoin de réaliser cours de formation pour enseignants de façon à relier des aspects théoriques de l'épistémologie des sciences avec la pratique pédagogique des enseignants.

## EPISTEMOLOGICAL CONCEPTIONS HELD BY PORTUGUESE SECONDARY SCIENCE TEACHERS: AN EMPIRICAL STUDY

## Abstract

Secondary science teachers play an important role in forming the image of science that is held by their pupils. However, research suggests that quite often science teachers' conceptions of the nature of scientific knowledge are little better than those of their students. In Portugal, there are no research studies to help characterise science teachers' epistemological views in order to design appropriate training courses. This study aims (i) to diagnose what conceptions (empirist/rationalist) are held by Portuguese secondary science teachers concerning the role of observation and hypotheses in science, (ii) to analyse the relationship between such conceptions and the variables of teaching subject and professional experience. Basic data was generated from responses to a questionnaire (multiple choice questions) given by a representative sample of 464 science teachers. The results showed the predominance of empirist views (nearly 2/3 of the sample) about the two aspects investigated. Empirist views seem to be independent of teaching subject and professional experience. The need for adequate training courses is discussed and suggestions concerning their design are proposed.

## ÁREA ESCOLA: PROJECTO EDUCATIVO, CURRICULAR E DIDÁCTICO

*José Augusto B. Pacheco*

*Universidade do Minho, Portugal*

### **Resumo**

Aborda-se neste artigo, a componente curricular Área-Escola inscrita quer numa problemática geral da reforma curricular, quer numa análise específica dos normativos que a regulamentam. Desenvolve-se ainda a sua natureza, origem e integração nos projectos educativos, curricular e didáctico, incluindo-se os parâmetros globais para a organização e avaliação de projectos Área-Escola, nas escolas dos ensinos básico e secundário.

Um dos vectores fundamentais, senão mesmo a pedra angular ou o ponto nevrálgico, da reforma educativa em curso é a reforma curricular, ou seja, reforma dos planos curriculares, programas, avaliação do rendimento dos alunos, manuais, etc.

Uma reforma curricular supõe a mudança estratégica de aspectos diversos ligados ao desenvolvimento do curriculum que vão desde a redefinição dos fundamentos e orientações curriculares até à determinação de questões que directamente dizem respeito aos contextos de decisão curricular, identificados ao nível da administração, da escola, dos professores e alunos.

O desenvolvimento curricular - enquanto prática dinâmica e complexa, que se processa em diversos momentos e em diferentes fases de modo a constituir um conjunto

estruturado, integrando quatro componentes principais: justificação teórica, elaboração/planeamento, operacionalização e avaliação - torna-se, com efeito, numa das questões mais problemáticas das reformas educativas, reformas estas com constantes mudanças, efémeras, quase sempre, e discussões apaixonadas e inconclusivas.

Sem retirar importância aos inúmeros aspectos que se incluem na reforma educativa, sobretudo os da autonomia e gestão da escola, e não ignorando que são muitos os interesses que se manifestam, oculta e sub-repticiamente, no momento de reformar<sup>1</sup> ou da promulgação dos diplomas legislativos, não restarão dúvidas que os actores directos - professores, alunos, pais - reagem com alguma perplexidade ao que de diferente se lhes propõe ou exige.

E o que começou por preocupar mais os professores foi a questão dos novos programas. Diga-se que as alterações nos planos curriculares em nada os afectou, a não ser que se entrasse em confronto com interesses corporativos ligados à defesa das disciplinas com o peso curricular que representam.

A preocupação máxima não residiu no que de novo há para ensinar - mas na metodologia didáctica que se sugere nas orientações programáticas. Aliás, este é um dos aspectos curriculares que mais pode mudar em termos de reforma, embora as práticas dos professores não sejam susceptíveis de mudança apenas porque se determinou, por decreto, que é imperativo mudar. Há hoje junto dos professores uma nova mentalidade didáctica sobre como devem ensinar, mais centrada na aprendizagem significativa dos alunos e no princípio construtivista, ou seja, o aluno é o construtor da aprendizagem, equivalente à descoberta pessoal e à valorização dos saberes já adquiridos.

A este princípio junta-se um outro, presente também na reforma dos programas, que constitui uma das traves-mestras da mudança curricular: a articulação vertical e horizontal dos programas. Todavia, e numa análise atenta dos novos programas, vê-se que lhes falta um fio condutor ou uma orientação curricular global quer em termos de organização, quer em termos de operacionalização de conceitos.

Esta ideia ou preocupação curricular de impor, sugerindo, aos professores novos princípios metodológicos - observa-se já em textos programáticos de reformas anteriores, por exemplo na de 1947, com o apelo à escola activa - não quer dizer que seja imediatamente aplicada, pois tudo depende das condições práticas de implementação do curriculum e da formação dos professores.

O que se problematizará é isto: será possível mudar a metodologia de ensino se as condições em que este ocorre permanecem na mesma ou não são substancialmente alteradas?

Essas condições são, para não entrar em pormenorizações, o número elevado de alunos por turma, a falta de recursos didácticos e de materiais curriculares, com preponderância para a utilização do manual como fonte de conhecimento e gestão de actividades, o número elevado de alunos por professor...

Outra mudança significativa no processo curricular português encontra-se na proposta de uma formação transdisciplinar, transversal nos diferentes ciclos de estudos

desde o ensino básico ao ensino secundário. Mesmo assim é uma das mudanças que menos alcance virá a ter devido ao seu carácter optativo, uma vez que a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, face ao tecido religioso preponderante através da escolha da Educação Moral e Religião Católica ou de outras confissões religiosas, pode tornar-se residual.

Em termos de estrutura curricular, sobretudo no que se prende com a tomada de decisões curriculares, pouco ou nada muda<sup>1</sup>. Mantém-se a ideia e prática de uniformidade curricular, com uma forte componente administrativa na concepção de curriculum através da elaboração dos programas pelo Ministério. Confere-se e isso não se pode escamotear, uma autonomia curricular à escola, presente tanto na Lei de Bases do Sistema Educativo, como na reorganização dos planos curriculares e no regime jurídico da autonomia da escola - o que pressupõe a existência dos princípios da provisão e diferenciação curricular - mas, e atendendo à teia complexa de burocratização da escola, poderá ficar somente no espírito da lei, não se verificando a flexibilidade organizacional que seria de esperar.

Analisando os novos programas, verifica-se que a concepção de curriculum em termos de produto, dentro dos cânones de uma estrutura linear do desenvolvimento do curriculum, ganha ainda mais sentido e confirmação, pois faz dos professores meros aplicadores ou implementadores, na qualidade de consumidores, das propostas curriculares que são pormenorizadamente apresentadas através de actividades didácticas a realizar.

Esta obsessão pelas actividades, não falando nos objectivos comportamentais, apresentadas na rubrica orientações metodológicas ou programáticas, mais reforça a concepção administrativa e tecnológica de curriculum, como se o professor fizesse parte de uma cadeia de produção competindo-lhe pela sua natureza de operário e não de arquitecto, a aplicação, fechando um ciclo que começa no ministério e termina na sala de aula.

Não corresponde, por isso, esta reforma educativa à aplicação de um modelo curricular aberto e flexível, antes a um modelo fechado, uniforme e centralizante (Pacheco, 1993: 294/295).

Daí que os obstáculos principais se situem numa crescente descurricularização do professor, ou seja, numa tendência invariante de tornar o professor num executante ou implementador de decisões curriculares, cuja imagem se apresenta algo debilitada porque não se lhe outorga um papel participante e activo no desenvolvimento do curriculum.

O protagonismo do professor se existe é mais de acção que de concepção, mais de prática que de projecto porque jamais se perspectivou o curriculum como um projecto sócio-educativo e didáctico - e sempre se olhou para a aula como o local de execução do curriculum mediante o cumprimento dos programas.

Outro dos aspectos mais discutidos da reforma curricular tem a ver com a autonomia da escola, sobretudo curricular, isto é, autonomia em termos de gestão dos

planos curriculares, gestão dos programas, orientações sobre metodologia didáctica, sobre recursos educativos e materiais curriculares e ainda sobre avaliação.

Se a competência da escola ao nível da organização do curriculum (planos curriculares e programas) se apresenta como muito limitada, atendendo à estrutura curricular centralizante que caracteriza o modelo curricular português, já ao nível das competências da sua operacionalização se apresenta bastante flexível, pois tem sido, pelo menos nas duas últimas décadas, atribuída aos professores uma autonomia acrescida em termos de práticas curriculares, mormente no que se relaciona com a gestão do programa e com a planificação didáctica (objectivos, conteúdos, actividades, metodologia, recursos, avaliação).

Assim, verifica-se, de facto, uma autonomia curricular mais de práticas que de concepção, embora estas práticas não sejam muito diferentes de professores para professores, não só devido aos mecanismos de socialização profissional, mas também pela existência de uma estrutura didáctica invariante dos professores, independentemente da experiência e do grupo de disciplinas (Pacheco, 1993).

Do que mais se tem falado dentro da autonomia curricular é, com certeza, na concepção de curriculum e principalmente no "conceito de currículo enformador do paradigma da escola cultural" (Patrício, 1991).

As definições que se encontram no quadro da reforma apontam, por um lado, para um plano de acção que inter-relaciona a teoria e a prática pedagógica:

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

e, por outro lado, para uma concepção lata que engloba as actividades lectivas e as actividades não lectivas:

O termo currículo é geralmente entendido ou em sentido restrito ou em sentido lato. Em sentido restrito, o currículo é constituído pelo conjunto das actividades lectivas, ficando fora dele todas as actividades não-lectivas ainda que reconhecidamente de grande interesse educativo. Em sentido lato, o currículo coincide com o conjunto de actividades (lectivas e não lectivas) programadas pela Escola, de carácter obrigatório, facultativo ou livre.

O entendimento que a CRSE tem do currículo, para os efeitos do presente programa, é o que corresponde ao sentido lato [...] o objectivo é conseguir com um tal programa educativo completo e integrado -, a formação integral e a realização pessoal dos educandos" (CRSE, *Proposta global de reforma-relatório final 1988*, p. 97).

Estas duas definições revelam dois sentidos concomitantes de compreensão do que é o curriculum: um como plano estratégico, outro como plano de actuação ao nível de um conjunto diversificado de experiências realizadas na escola.

E o que fica na legislação é que haverá um curriculum pluridimensional: com uma vertente disciplinar, relativa às disciplinas e/ou áreas interdisciplinares e áreas de conhecimento, e com uma vertente cultural, de complemento curricular.

Este dualismo curricular mais se acentua quando se determina a existência de três componentes - disciplinar, área-escola e actividades de complemento curricular. As duas primeiras são consideradas como áreas curriculares, pois têm uma existência própria e são obrigatórias, sendo a terceira facultativa.

A intenção dos reformadores, visível nos textos preparatórios da reforma e nos textos normativos, caso da LBSE e do Decreto da reorganização dos planos curriculares, foi sempre a da existência de um curriculum pluridimensional, que privilegiasse ora a escola chamada disciplinar, ora a escola baptizada, pelo menos inicialmente, em nome da cultura.

Com efeito, no momento de regulamentar e de operacionalizar este curriculum pluridimensional, as duas áreas curriculares autónomas continuam a sê-lo em lei mas não em facto, tudo se convertendo num nítido divórcio entre o que se pretendia e o que se verifica.

A ideia da escola cultural, pluridimensional<sup>3</sup> que daria vida ao conceito de curriculum, é uma ideia que, na prática não é inovadora nem tão pouco necessária. Falar de um conceito vivo de curriculum, ligado à dinamização cultural, será supor, implicitamente, que haverá um conceito morto de curriculum, algo enfadonho e desmotivante, ligado às disciplinas e/ou áreas interdisciplinares.

A divisão entre actividades curriculares e actividades extra-curriculares data da década de 60 quando se tentava que o curriculum abrangesse o conjunto das actividades lectivas e não lectivas, ou seja, a totalidade de experiências educativas, com finalidades e conteúdos de ensino precisos, que se desenrolavam na escola. Daí que a conexão entre curricular e extra-curricular<sup>4</sup> dependa muito da concepção e intenção que lhes preside (Ribeiro, 1990:18):

[...] "a oposição entre actividades curriculares e extra-curriculares ou de complemento curricular tende a desaparecer, uma vez que umas e outras não mais representam, do que meios directos ou indirectos para a formação integral dos educandos, visando a realização pessoal e social".

Nestes termos, a divisão do curriculum em duas componentes curriculares - disciplinar e Área-escola - não é totalmente consensual, "justificando-se e aceitando-se mais as actividades de complemento curricular, ligadas à ocupação de tempos livres, e menos as actividades culturais porque estas podem surgir como actividades de desculpabilização curricular e como a incapacidade de reconhecer que o curriculum é uma construção profunda e inerentemente cultural" (Pacheco, 1993: 134).

A ideia de desculpabilização, expressa no parecer nº 6/86 do Conselho Nacional de Educação, traduz cabalmente a capacidade dos reformadores, e mesmo dos mentores da política educativa, em reconhecerem que há muitas lacunas nos planos curriculares, sendo preferível acrescentar algo de novo em vez de reformar o que se tinha.

A "descurricularização" da escola será um objectivo quixotesco porque a escola é, por excelência, um espaço curricular, estruturado em disciplinas, áreas de conhecimento, áreas disciplinares que têm uma fundamentação cultural e projectam o indivíduo para uma sociedade.

Quando Tyler, em 1950, na obra "Basic Principles of curriculum and instruction", fala pela primeira vez da fonte dos objectivos enumerar a sociedade, o aluno e a cultura, reconhecendo que as intenções educativas, expressas em objectivos de aprendizagem e de formação, são indissociáveis da cultura ou daquilo que legitima o universo do conhecimento, em geral, e a natureza do conhecimento disciplinar, em particular.

E neste sentido, a Área-escola não é um elemento inovador, em termos de elemento novo, na estrutura do processo curricular português, dado que já em anteriores reformas, sobretudo na de 1947, de Pires de Lima, se falava da necessidade de dinamização cultural da escola. Por isso, "na proposta do que viria a ser a Área-escola e as Actividades de complemento curricular (ocupação dos tempos livres e desporto escolar) não há uma inovação, pois não são mais do que um prolongamento dos trabalhos circum-escolares à volta dos quais se organizou a Mocidade Portuguesa. Esta ideia de cultivar culturalmente a escola, introduzindo-lhe espaços extra-curriculares, não é, com efeito, uma nova realidade, pois o liceu é disso um exemplo, embora negativo (Pacheco, 1993:203).

Esta tese não pretende criticar a existência das actividades circum-escolares num passado recente, tão só discordar da concepção ideológica da escola que lhes servia de fundamento e reiterar a existência de uma concepção e prática de uma escola cultural em reformas anteriores<sup>5</sup>.

Por último, outro aspecto marcante da reforma curricular tem a ver com a motivação e formação dos professores. Sem a modificação de atitudes e mentalidades, sem a formação de professores todo o projecto de reforma fracassará.

São muitos os textos<sup>6</sup> que reescrevem estas ideias e já começam a ser algumas as evidências<sup>7</sup> de que os professores se encontram desmotivados, descrentes face ao rumo da reforma, tornando-se cada vez mais actual o aviso de António Sérgio (s/d:18) que não há reformas por decretos e que o mais significativo numa reforma educativa é a reforma dos métodos pedagógicos, pois "a parte dos programas e da organização, que tem sido o cavalo de batalha das autoridades reformadoras (e que é sempre fácil de modificar com quatro penadas legislativas) constitui a face menos importante do problema que nos ocupa".

E se não existir uma mudança na mentalidade e práticas curriculares dos professores teremos uma reforma<sup>8</sup> sem inovação<sup>9</sup>, uma reforma essencialmente determinada e imposta pelas lógicas centrais em detrimento das lógicas locais (Benavente, 1992) ou pela lógica burocrática do paradigma dominante da inovação por decreto<sup>10</sup> (Lima, 1988).

A questão das práticas curriculares exigirá mudanças significativas não só em termos de metodologia, mas ainda em termos de avaliação, planificação, etc. Deste modo, conclui-se num estudo de avaliação da experimentação dos novos programas (Serafini, 1993).

"Um outro aspecto que ficou bastante evidenciado foi o predomínio de formas de pedagogia mais directivas e a pouca valorização da participação dos alunos na implementação e experimentação dos novos programas. Este aspecto tem, aliás, algum interesse em ser registado dado que, numa situação de implementação de uma inovação curricular, sobretudo no

ano de escolaridade em que ocorre, seria de esperar encontrar alguma valorização da participação dos próprios alunos e a utilização de métodos mais propícios ao desenvolvimento ou expressão da sua autonomia. Este é, aliás, um exemplo da inexistência de uma mudança significativa nas práticas curriculares dos professores. O que se encontra é uma atitude de individualismo pedagógico, visível na ausência de uma "colegialidade" docente, e com tradução também no favorecimento de métodos de trabalho individual e formas tradicionais de avaliação dos alunos e na permanência de actividades didácticas centradas no professor. A reforma configura-se assim como um processo localizado que acaba por não intersectar os professores enquanto grupo profissional e por não se traduzir em mudanças significativas nas suas práticas".

### *Área-escola: componente curricular não disciplinar ou componente curricular interdisciplinar ou ainda componente curricular transdisciplinar*

O que se defendia nos textos preparatórios da reforma era a existência de uma Área-Escola como componente curricular, com uma autonomia em termos lectivos (coincidente nas propostas com uma manhã ou tarde por semana). No parecer citado do Conselho Nacional da Educação é, aliás, esta ideia que fica presente quando se diz:

"Como forma transitória para formas menos rígidas e disciplinares de organizar as ocasiões de formação dos alunos justifica-se inteiramente uma área curricular do género da Área Escola (com este ou com outro nome) a que deve ser atribuído um adequado crédito semanal ou anual de horas mas que deve ser criada sem aumento significativo da carga horária global já existente".

Na realidade, e conforme se decreta ou despacha na legislação posterior, a Área-Escola é, por um lado, "uma área curricular não disciplinar com a duração anual de 95 a 110 horas, competindo à escola ou à área escolar decidir a respectiva distribuição, conteúdo e coordenação" (Decreto-Lei n.º 286/89), e, por outro, uma área curricular, de natureza interdisciplinar e de frequência obrigatória" (Despacho n.º 142/ME/90).

Se no primeiro diploma se admitia, numa primeira fase, a organização da Área-Escola de acordo com a redução correspondente de horas lectivas das disciplinas envolvidas em cada projecto - avançando-se que "numa segunda fase, e na medida do possível, passará a dispor de créditos horários próprios, para além das horas lectivas das várias disciplinas"-, já no segundo diploma se determina que é integrada no horário lectivo (art.º 10.º).

"No 1.º ciclo do ensino básico, o tempo da Área-Escola é integrado no tempo destinado às matérias de ensino e gerido de acordo com a planificação das mesmas, as exigências dos projectos e do programa a desenvolver.

Nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, o tempo destinado ao desenvolvimento dos projectos é inscrito no tempo das disciplinas e gerido, de forma concertada, pelos professores que, em cada turma, estejam envolvidos.

As actividades da Área-Escola que ultrapassem o horário da turma ou da escola só podem ser exercidas em regime de voluntariado<sup>1</sup>.

Esta perda de vitalidade curricular da Área-Escola naquilo que a caracteriza como área autónoma, legislando-se que se desenvolve dentro da área curricular disciplinar, acaba por ser uma grande contradição entre aquilo que se pretendia e aquilo que se pode fazer. A existência de uma Área-Escola autónoma curricularmente, com os créditos contemplados nos planos curriculares (por exemplo, para os novos planos curriculares do ensino secundário, à Área-escola não é atribuída qualquer carga horária semanal) levaria não só ao aumento da carga horária semanal do aluno, como também se entregaria às "lógicas locais" um programa/projectos que se implementaria dentro de uma flexibilidade organizacional<sup>1</sup>.

O desfazamento não é de agora, tendo surgido na experimentação dos novos programas, como reconhece Manuel Patrício (1990:19)

"A imprecisão conceptual conduz inevitavelmente a insatisfatórias soluções práticas. Tal negativa consequência é para mim patente na proposta de programas a lançar experimentalmente no ano de 1989-90, não só ao omitir as actividades de complemento curricular como também ao incluir na área-escola inúmeras actividades que são de realmento de complemento curricular e não actividades curriculares não disciplinares. O conhecimento concreto da realidade do Projecto Escola Cultural não deixa, a este respeito, a mínima dúvida".

A natureza da Área-Escola começa por ser não disciplinar, passa depois a interdisciplinar e agora integra-se na componente disciplinar, não havendo dúvidas que ao nível da sua implementação se afirma por uma disciplinarização, pois decorre no seio da própria disciplina.

No ensino básico, sendo o ensino globalizante para o 1º ciclo, por áreas interdisciplinares para o 2º ciclo, por disciplinares e áreas interdisciplinares para o 3º ciclo e no ensino secundário, sendo o ensino por disciplinas, o que impera em termos de modelo de organização curricular é a disciplina, sendo incipientes as experiências de interdisciplinaridade.

Tal como a distingue d'Hainaut (1980:15), a interdisciplinaridade é um princípio "que consiste em abordar o problemas dos conteúdos não por uma disciplina mas por um princípio organizador comum a várias disciplinas", apoiando-se, no dizer de Gimeno (1986:179) na "análise formal das disciplinas a fim de encontrar elementos formais comuns subjacentes às distintas matérias de estudo".

Todavia, o termo utiliza-se com significados diferentes<sup>2</sup>, podendo representar tanto a simples interacção entre duas ou mais disciplinas - o que pode ocorrer também num curriculum organizado em disciplinas - como a fusão de várias disciplinas numa só.

Quando se torna necessário fazer da Área-Escola uma componente curricular interdisciplinar evidente que deve interpretar-se como representando o ideal da

"formação integrada e global, aspirando a acabar com as fronteiras estanques entre as várias disciplinas e a encontrar uma transdisciplinaridade<sup>3</sup>, ou seja, a existência de um axioma comum entre um conjunto de disciplinas" (Pacheco, 1993:133).

Por isso, e partindo-se de uma operação interdisciplinar assim concebida, tentando derrubar os muros sólidos das disciplinas, a Área-Escola poder-se-á organizar a partir de uma abordagem pelos papéis e pelas funções que o aluno deverá desempenhar ou exercer, discriminando-se as actividades que englobem as atitudes desejáveis, as diligências intelectuais indispensáveis e os conteúdos necessários (d'Hainaut, 1980:156).

Neste sentido, propõe-se a seguinte estrutura facetada para a organização de projectos da Área-Escola que se destaca pela inter-relação dos objectivos, intervenientes, tarefas, atitudes, temáticas, metodologia, tempo, avaliação e critérios de caracterização em relação aos quais se dimensiona a organização, desenvolvimento e avaliação de um dado projecto.

| A          | B              | C       | D        | E         | F           | G     | H         | I         |
|------------|----------------|---------|----------|-----------|-------------|-------|-----------|-----------|
| Objectivos | Intervenientes | Tarefas | Atitudes | Temáticas | Metodologia | Tempo | Avaliação | Crítérios |
|            |                |         |          |           |             |       |           |           |

Mais do que o prolongamento ou aprofundamento dos conteúdos das disciplinas, a Área-Escola deve recuperar a dimensão cultural das disciplinas sem as conflitualizar e exercer sobre elas rupturas, tornando-se no campo privilegiado das atitudes e procedimentos. É, aliás, esta a ideia que se encontra nas finalidades (artº 2º, Desp. 142/ME/90).

- Aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar.
- Aquisição de instrumentos de trabalho, bem como o exercício das diferentes operações intelectuais, numa perspectiva de formação para a educação permanente.
- Sensibilização dos alunos para a importância das problemáticas do meio onde a escola se insere.
- Abordagem e tratamento de temas que, pela sua importância e acuidade, mereçam a atenção e a colaboração da comunidade escolar.
- Integração dos conhecimentos veiculados pela chamada "escola paralela".

- A ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática.
- Ligação entre os saberes teóricos adquiridos ao nível das matérias de ensino ou das disciplinas e a sua aplicação prática.
- Concretização de actividades que promovam o desenvolvimento do espírito de iniciativa, de organização e de solidariedade, aspectos fundamentais na formação integral do aluno.
- Sensibilização dos alunos para a preservação dos valores da identidade nacional, no contexto da integração europeia.
- Exercício de uma cidadania responsável através de vivências que os órgãos de gestão pedagógica entendam de interesse.

e nos objectivos (artº 6º, Dec. Lei nº 286/89).

- Concretização dos saberes através de actividades e projectos multidisciplinares.
- Articulação entre a escola e o meio.
- Formação pessoal e social do aluno.

Por conseguinte, a implementação de projectos da Área-Escola não poderá dissociar-se do Desenvolvimento Pessoal e Social e das actividades de complemento curricular<sup>11</sup>, embora estas duas últimas sejam facultativas e orientadas quer para um conteúdo disciplinar próprio, quer para actividades lúdicas, culturais e formativas. Pormenorizando bem as actividades de complemento curricular observar-se-á uma coincidência significativa, senão mesmo sobreposição, com os objectivos da Área-Escola, pois fala-se de formação pluridimensional, de ligação da escola com o meio, etc.

### Área-escola: projecto educativo, curricular e didáctico

No preâmbulo do Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro [sobre a autonomia das escolas] escreve-se "que a autonomia da escola caracteriza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere"<sup>12</sup>.

Conforme se estipula na legislação, a autonomia da escola é coincidente com o projecto educativo da escola e este com a tripla autonomia (cultural<sup>13</sup>, pedagógica e administrativa), traduzindo-se "na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos para os principais sectores e serviços escolares"<sup>14</sup> (fig. 1).

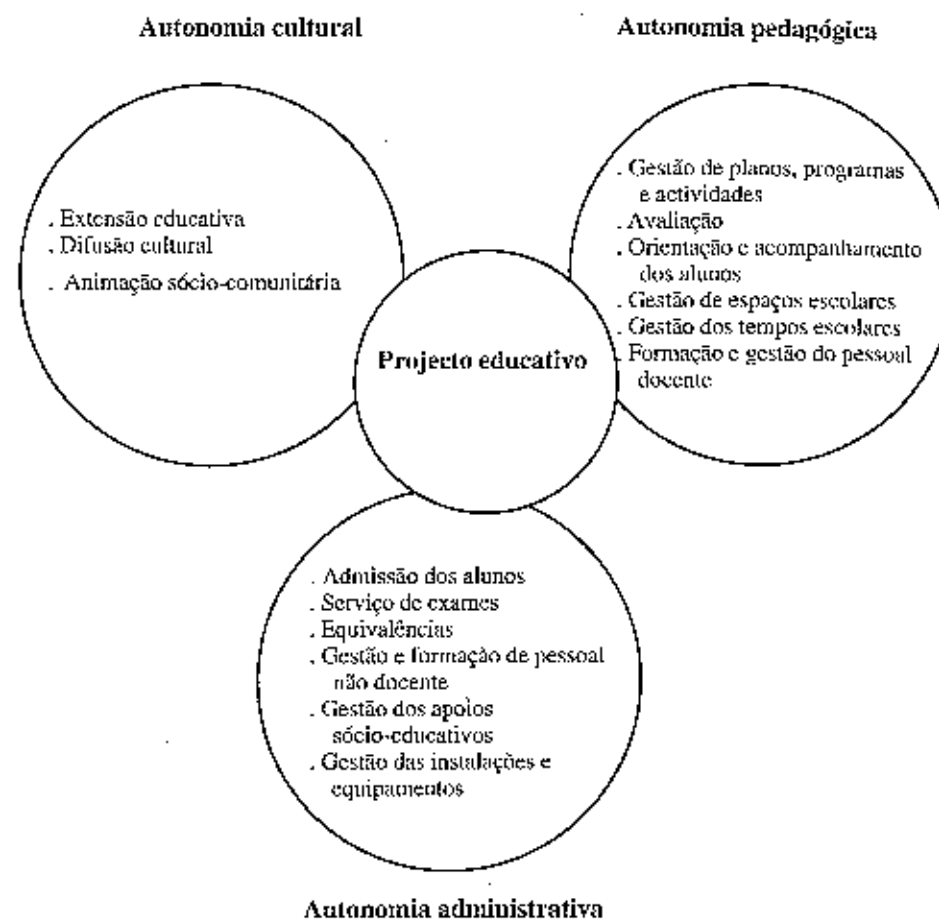


Fig. 1- Autonomia da escola (em conformidade com o Decreto-Lei nº 43/89)

Esta visão de projecto educativo de escola é muito reducionista, para não falar da impossibilidade de existência de uma autonomia escolar dentro de uma estrutura supra-organizacional, não se inserindo totalmente no que deve ser um projecto de escola.

De facto, um projecto de escola existe, por um lado, enquanto sentido abstracto ou ideia global de uma autonomia possível, dentro de um quadro organizacional, e, por outro, como síntese e corporização dos projectos educativo, curricular, organizativo e didáctico.

Todos estes projectos se situam nos contextos de decisão curricular ao nível intermédio da escola e ao nível concreto da sala de aula, sendo o prolongamento das decisões curriculares tomadas no contexto político/administrativo.

Sem serem estanques, há entre os projectos referidos uma inter-relação constante, funcionando como componentes de estruturação e decisão curricular, uma vez que o

conceito de curriculum encerra estas três ideias-chave: "de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e a actividades; de um contexto específico - o da escola ou organização formativa" (Pacheco, 1993:83).

O projecto de escola, compreendido nas competências e atribuições que possibilitam a sua autonomia, e dentro da flexibilidade organizacional do sistema escolar, corresponde a uma fase de planificação intermédia ou de decisão curricular que se expressa em três projectos interdependentes - educativo, curricular e organizativo - culminando na realização de um projecto didáctico que se situa no contexto de realização do curriculum e que envolve os intervenientes directos do espaço da sala de aula (fig. 2):

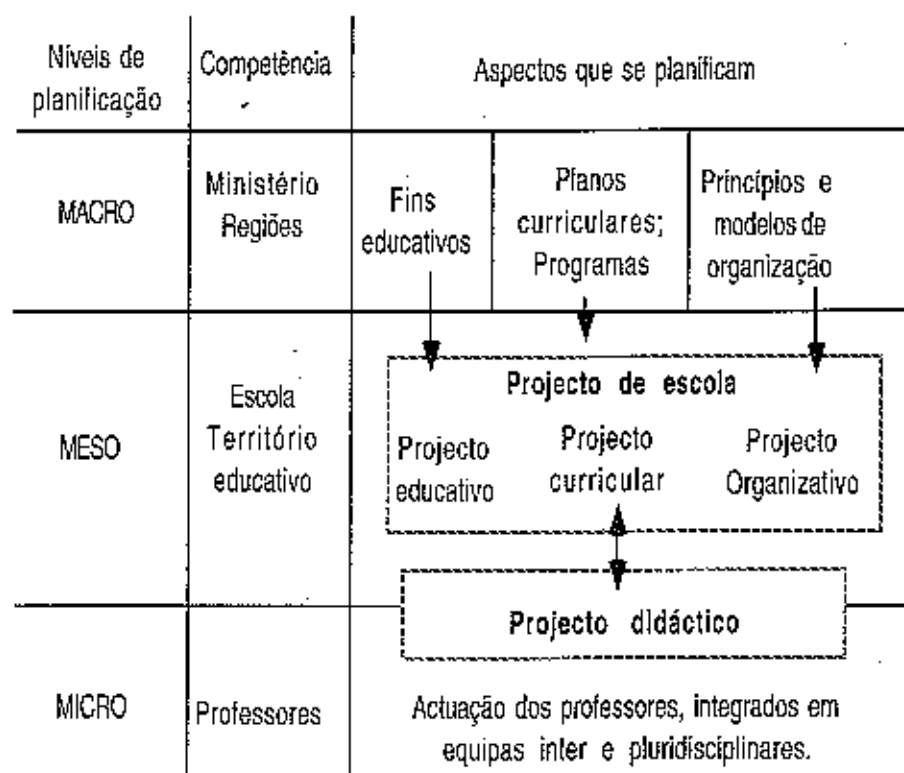


Fig. 2 - A integração do projecto escola. Adaptado de Rey & Santamaría (1992).

O projecto educativo - que pode entender-se, segundo Costa (1991:10), como o "documento pedagógico que, elaborado com a participação da comunidade educativa, estabelece a identidade própria de cada escola através da adequação do quadro legal vigor à sua situação concreta, apresenta o modelo geral de organização e os objectivos

pretendidos pela instituição e, enquanto instrumento de gestão, é ponto de referência orientador na coerência e unidade da acção educativa" - é um instrumento necessário, na perspectiva de um maior protagonismo e clarificação do papel formativo da escola, assim sumariamente caracterizado:

claro  
conciso  
dinâmico  
flexível  
aberto  
realista  
consensual  
participativo.

Se a noção de projecto supõe uma maneira de pensar a educação em termos de intenções e uma negociação, o projecto educativo não é mais do que a assunção da responsabilidade educativa pela escola, observável nas opções que se tomam sobre o plano global de formação e de dinamização da própria escola, compreendida como uma comunidade integrada num território educativo.

Neste contexto, a Área-Escola ao definir como objectivos principais a articulação escola-meio, a formação pessoal e social dos alunos bem como a interdisciplinaridade, constitui-se como um dos elementos fundamentais de concretização do Projecto educativo (Monteiro & Queirós, 1993:41).

Em consequência, o projecto educativo implica a formulação das finalidades educativas, a consideração das necessidades educativas especiais e a selecção de orientações globais pelas quais toda a comunidade educativa se norteia.

Para a sua elaboração, eis alguns dos parâmetros possíveis:

- Identificação, caracterização e contextualização da escola e território educativo.
- Finalidades educativas.
- Objectivos formulados em termos de integração da aprendizagem dos alunos nos domínios cognitivo, afectivo e motor.
- Relações humanas na escola: professor-alunos, professores-professores, alunos-alunos, professores-pais, etc, de modo a potenciar o diálogo na comunidade escolar e a reflectir os valores que se pretendem conseguir.
- Normas educativas globais, por exemplo, órgãos de apoio, formas de autoridade, formas de participação, trabalho de equipa, relação com o meio, orientações sobre a aprendizagem dos alunos, tratamento das dificuldades dos alunos, critérios de avaliação (do rendimento dos alunos, da escola, dos professores...), orientações metodológicas para os professores, etc.



A Área-Escola enquanto projecto autónomo, cuja elaboração deve ser integrada no projecto educativo, faz também parte do projecto curricular que resulta, em parte, da autonomia que neste domínio compete à escola, assim definida (Decreto-Lei nº 43/89).

- a) Coordenar e gerir a implementação dos planos curriculares e programas, seleccionar modelos pedagógicos, métodos de ensino e de avaliação, materiais de ensino-aprendizagem e manuais escolares.
- b) Participar, em conjunto com outras escolas, na determinação das componentes curriculares regionais e locais.
- c) Organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola.
- d) Planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de "currículos e programas", bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino.
- e) Estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante.
- f) Conceber e implementar experiências e inovação pedagógicas próprias, sem prejuízo de orientações genéricas definidas pelos serviços competentes do Ministério da Educação.

O cumprimento destas atribuições traduzir-se-á, sem dúvida, na elaboração do projecto curricular de escola que consiste basicamente na modelação dos conteúdos pelos professores, atendendo à particularidade da escola, dos alunos e da comunidade dos professores. Embora não haja no sistema curricular português uma tradição de elaboração de projectos curriculares, torna-se, contudo, indispensável, caso se pretenda responsabilizar e atribuir aos professores um papel decisivo e activo no desenvolvimento do curriculum. A ideia de um projecto curricular coloca-se perante a questão da adaptação do curriculum pelos professores, partindo da prescrição existente, da apresentação de propostas concretas de intervenção didáctica e da elaboração de materiais curriculares. Representa, assim, a articulação e a integração das prescrições e das orientações do curriculum base com uma situação escolar concreta, funcionando como um elo de ligação intermédio entre, por um lado, o curriculum base e o projecto educativo da escola e entre o curriculum base e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro. A possibilidade de realização pelos professores de projectos curriculares depende muito da concessão que se lhes fizer não só de uma autonomia na adaptação de um programa mínimo, mas também nas condições de execução e nas oportunidades de formação. Neste sentido, o curriculum mínimo deve ser uma proposta curricular aberta, elaborado em propostas muito gerais e com sugestões e orientações sobre a intencionalidade da educação escolar, conferindo aos docentes uma ampla margem de autonomia. A dependência dos professores face aos materiais, sobretudo dos manuais, coloca sérias reticências no momento de se responsabilizarem por projectos curriculares, pois, hoje em dia, os manuais são os únicos projectos curriculares existentes (Gimeno, 1989).

Embora, na acepção do significado prático, o projecto curricular não esteja ao alcance dos professores - uma vez que seria necessário modificar toda a estrutura curricular e procurar um novo quadro de competências - poder-se-á falar do projecto curricular como sinónimo de programação que traduz a ligação entre estes elementos: teoria e prática; curriculum prescrito e curriculum apresentado; contexto real da escola e contexto dos alunos.

A construção de um projecto curricular ou de projectos curriculares, pois estes existirão de acordo com os departamentos curriculares e grupos disciplinares que definem a docência, é um documento elaborado pelos professores, organizados segundo a sua especialidade de ensino - e de acordo com a integração ao nível dos projectos da Área-Escola - que converte o programa, sinónimo de desenho curricular base e nunca de "documento operativo", em propostas de intervenção didáctica, questionando estes aspectos.

#### *Que ensinar?*

- a) adequação dos objectivos curriculares de disciplina e/ou área interdisciplinar aos objectivos curriculares de ciclo;
- b) contextualização do programa à escola e aos alunos;
- c) regionalização dos planos curriculares;
- d) integração da Área-escola e das actividades de complemento curricular;
- e) adequação dos objectivos e conteúdos de cada disciplina e/ou área interdisciplinar.

#### *Quando ensinar?*

- a) critérios de organização espaço-temporal.

#### *Como e com que ensinar?*

- a) critérios para a interpretação e observância das orientações programáticas;
- b) critérios sobre a metodologia didáctica;
- c) critérios para a utilização de recursos didácticos;
- d) critérios para a construção, utilização e selecção de materiais curriculares.

#### *O quê, como e quando avaliar?*

- a) orientações sobre mínimos essenciais e níveis de desenvolvimento;
- b) orientações sobre os tipos de avaliação a utilizar;
- c) critérios para a elaboração de instrumentos de avaliação;
- d) normas sobre a periodicidade da avaliação;
- e) critérios de promoção de ano e ciclo e de retenção.

Por último, a Área-Escola enquanto espaço que promove a aquisição de saberes, de instrumentos de trabalho, etc. não poderá deixar de ser também um projecto didáctico que envolve quer a aprendizagem (alunos) quer o ensino (professores).

Contudo, e devido à sua natureza interdisciplinar, mais propriamente transdisciplinar, a Área-Escola pode tornar-se não no prolongamento das disciplinas mas na realização conjunta e multifacetada de projectos de trabalho alicerçados nos problemas, interesses e motivações dos alunos.

A Área-escola deve romper não só com as fronteiras impostas pela turma quantas das vezes, prisioneira de uma metodologia didáctica que tem no professor o informador, o dador de saberes e no aluno o receptáculo dos mesmos, tomando-se num projecto inter-turmas mas também com a individualidade dos professores, sobretudo identificada pela ausência de uma tradição de trabalho em equipa. Sobre este último aspecto referem Teresa Estrela e Albano Estrela (1993:74):

[...] a intervenção na área escola pressupõe o conhecimento e o domínio de técnicas de gestão, de avaliação e de comunicação, assim como pressupõe o desenvolvimento de novas atitudes. Em vez do individualismo, do isolacionismo e da não ingerência da escola tradicional, o professor deverá desenvolver novas atitudes cujas palavras-chave são diálogo, concentração, negociação, apoio mútuo, gestão de conflitos, enfim "democratiçidade".

Quanto à implementação da Área-escola, e atendendo à sua natureza de discussão e problematização, privilegiar-se-ão, entre outras, as metodologias de socialização e de globalização.

A metodologia de socialização baseia-se em duas ideias principais: estudo da comunidade e utilização de técnicas de socialização. Partindo da constituição de grupos de alunos, aplica-se:

- utilizando métodos que estimulem o espírito de serviço, cooperação e solidariedade;
- ajudando o aluno a incorporar-se na vida da comunidade para cumprir um papel e fazer a sua integração de acordo com as suas capacidades;
- partindo de critérios sociais para organizar os projectos educativo e curricular;
- escolhendo temas de interesse social;
- convidando os alunos a fazer uso da sua experiência extra-escolar.

A metodologia de globalização segue dois princípios fundamentais - interdisciplinaridade e globalização - organizando-se em centros de interesses ou em trabalho de projecto.

A técnica dos centros de interesse tem como autor Decroly e consiste na organização globalizada de um dado curriculum a partir das necessidades dos alunos.

O trabalho de projecto consiste também na globalização curricular mas através da resolução de problemas. Cada problema será um projecto. Trata-se de uma metodologia que remonta ao pedagogo Dewey.

Diferencia-se dos centros de interesse na medida em que o conteúdo do projecto é o mais pragmático possível e a metodologia de aplicação se fundamenta na colaboração entre os diferentes elementos.

Para a elaboração de um trabalho de projecto, seguem-se as seguintes etapas (Monteiro & Queirós 1993: 48).

- 1 - Identificação da área do problema;
- 2 - Formulação de problemas parcelares;
- 3 - Esboço da planificação do trabalho;
- 4 - Investigação e produção;
- 5 - Apresentação dos trabalhos;
- 6 - Avaliação.

Além disso, a Área-escola promoverá igualmente o trabalho autónomo dos alunos, visível, por exemplo, na realização de trabalhos escritos, com busca e consulta de bibliografia, no levantamento, questionamento e discussão de problemáticas, com recurso a inquéritos, entrevistas, etc.

### *Organização de projectos da Área - Escola*

A organização de projectos da Área-escola, e conforme se estipula na legislação, é, prioritariamente, da iniciativa dos professores e alunos, do conselho de turma e do órgão de direcção, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino (artº 5º) estando as competências repartidas pelo Conselho pedagógico (artº 6º), professores (artº 7º) e Conselho de turma (artº 8º).

No entanto, e contradizendo a autonomia que se pretendia conceder às escolas, o Despacho é acompanhado por um anexo que traduz o modelo organizativo da Área-escola, impondo, mas através de sugestões, projectos e subprojectos, hipóteses que não são mais do que a face visível da excessiva regulamentação de um espaço que se pretendia autónomo.

Face a isto, a Área-Escola entrou na complexa teia supra-organizacional, sendo um espaço autónomo em termos de iniciativa mas deixando de o ser em termos de operacionalização.

E enquanto não for também regulamentado, a construção de programas/projectos Área-escola dever ter princípios globais, assim sintetizados (Broch & Cros (1992).

- a) O projecto terá por vocação essencial procurar a sinergia dos intervenientes, devendo ser conhecido e aceite por todos, traduzir as opiniões dos intervenientes e procurar a transparência da informação.

- b) O projecto apoiar-se-á em dados objectivados e na descrição de situações.
- c) O projecto estará centrado no aluno.
- d) O projecto englobará actores muito diferentes, não se restringindo a um indivíduo e desenvolvendo os "círculos de qualidade" (organização em nome pessoal e não de hierarquias).
- e) O projecto indicará objectivos, devidamente formulados, na base de necessidades, problemas e interesses dos alunos, e apropriados.
- f) O projecto exigirá a assunção de responsabilidades.

A fase fundamental na construção de programas/projectos é a avaliação de necessidades, não desvalorizando os restantes: radiografia do funcionamento da escola, análise da realidade (disponibilidade, motivação, interesses), planificação, implementação e avaliação.

Se a avaliação consiste na formulação de um juízo de valor que mede a distância entre o referido e o referente, esta só atingirá rigor e objectividade quando confrontarmos o juízo de valor com as necessidades que lhe servem de justificação e enquadramento.

Assim, na avaliação das necessidades parte-se de um diagnóstico da situação que engloba as seguintes etapas.

- a) Identificação dos problemas existentes.
- b) Estudo da evolução prognóstica dos problemas.
- c) Estudo da rede de causalidade dos problemas.
- d) Determinação das necessidades.
- e) Determinação das prioridades.
- f) Formulação de objectivos.

*Quanto aos métodos e técnicas, poder-se-ão seguir:*

- a) Indicadores - podem ser dados já existentes - índices estatísticos - que se expressam em termos de percentagens, taxas ou "raios".
- b) Inquéritos - têm como finalidade recolher dados quantitativos. Para a sua elaboração devem ser considerados estes aspectos:
  - Objectivos
  - Grupo de incidência
  - Amostra
  - Selecção das variáveis: unidades de observação
  - Redacção dos itens

- Pré-teste
- Redacção dos itens finais
- Recolha dos dados
- Análise e interpretação dos resultados
- Apresentação dos resultados

Na redacção das questões pode optar-se por respostas livres (abertas) ou respostas limitadas (fechadas). Estas prestam dados objectivos, ou seja, com uma grande fiabilidade, apesar de não conterem outras informações; aquelas prestam dados subjectivos mas fornecem uma valiosa informação.

- c) Entrevista - têm como finalidade recolher dados qualitativos, distinguindo-se três aspectos fundamentais: tipos de entrevistas, planificação da entrevista e desenvolvimento da entrevista.

*Tipos de entrevistas*

*Quanto ao grau de estruturação existem quatro tipos de entrevistas:*

- a) Entrevista conversacional informal - é a entrevista aberta e livre que estabelece a empatia entre entrevistador e entrevistado, facilitando a compreensão e estímulo. O estilo de conversação é um estilo familiar que favorece a confiança e a naturalidade necessária para que os dados sejam elaborados, processados e avaliados correctamente;
- b) Entrevista guiada/semiestruturada - é a entrevista na base de um guião que serve de referência para a colocação de questões. Embora possa existir uma certa variação nas questões, de um modo geral, as perguntas que se fazem a um conjunto de pessoas são idênticas.
- c) Entrevista estandardizada aberta - utiliza-se um guião com a determinação da ordem das questões a colocar a todos os entrevistados e daí chamar-se igualmente entrevista estruturada.
- d) Entrevista quantitativa fechada: é a entrevista que se realiza através de perguntas por escrito, aproximando-se muito do questionário.

*Planificação da entrevista*

*Na planificação de uma entrevista incluem-se os seguintes aspectos:*

- a) Preparação - delimitar o núcleo conceptual a explorar, isto é, delimitar aquilo que se vai perguntar ou sobre o que se pretende obter informação; implica o estudo dos conceitos próximos ao tema principal;
- b) Elaboração de um guião base - fazer uma relação dos aspectos que se pretendem questionar. A forma como se apresentam dependem muito da dinâmica e forma da própria entrevista;

c) Tipo de questões - a formulação das perguntas a incluir na entrevista pode ser de:

- . experiência e comportamento;
- . opinião e valor;
- . sentimento;
- . conhecimento;
- . ambiente e antecedentes;

d) As questões a incluir devem ser:

- . abertas *versus* fechadas;
- . de pressuposição *versus* dicotómicas;
- . singulares *versus* múltiplas;
- . claras *versus* complexas;
- . neutrais *versus* dirigidas;

e) Na organização das questões podem-se seguir duas vias: do mais geral para o mais particular e vice-versa.

#### *Desenvolvimento da entrevista*

*Na realização de uma entrevista observam-se alguns aspectos como:*

- a) Elementos de situação - antes de começar a entrevista propriamente dita fazer uma introdução explicando quem, para quem, como e propósitos pretendidos. Por outro lado, devem ocorrer num ambiente adequado com pouco som ambiental e ausência de interferências (entrada de outros elementos na sala);
- b) Dinâmica de conversação - é fundamental saber escutar, saber responder e saber dar pistas. Para tal, deve-se evitar a sensação de que se está a examinar o entrevistado através de um interrogatório, não induzir as respostas, explorar a consistência e coerência das ideias e não ter medo do silêncio. É fundamental dar tempo para que o respondente pense no que vai dizer;
- c) Registo dos dados - o mais comum é gravar em sistema áudio as entrevistas para uma posterior análise dos dados. Depois da gravação deve-se transcrever literalmente todo o conteúdo da entrevista, dependendo o estudo da transcrição do rigor pretendido;
- d) Pesquisa de consenso - consiste na obtenção, entre pessoas especializadas num determinado assunto, de uma concordância. Entre outras técnicas, pode seguir-se o *brainstorming*.

Na determinação das prioridades, e na busca da maior objectividade possível, é recomendável que o grupo que as determina não seja o mesmo que esteve na base da determinação das necessidades.

Assim, deve partir-se da elaboração de critérios precisos de modo que o grupo chegue a uma intersubjectividade, isto é, a um consenso partilhado acerca de questões que são por si subjectivas.

Além das inúmeras técnicas, pode aplicar-se o procedimento de triagem com o propósito de fazer uma pré-selecção.

#### *Área-escola: a avaliação dos alunos e de projectos*

Sendo obrigatória para os alunos, a Área-escola tem repercussões na avaliação do seu rendimento quando se diz que "o desempenho dos alunos nos projectos da Área-Escola deve ser reflectido na classificação das matérias ou disciplinas que integram o projecto. O desempenho excepcional nos projectos da Área-Escola pode ter sido em conta na proposição para os quadros de valor e de excelência" (artº 15º).

Este "deve ser reflectido" lembra aos professores que, apesar de não existir formalmente uma avaliação que traduza o empenho dos alunos, a participação e empenho devem ser tidos em conta na avaliação ao nível de cada disciplina e ao nível do conselho de turma.

Esta situação, ainda que positiva, pode tornar-se injusta quando se torna obrigatória a participação dos alunos nos projectos da Área-Escola mas não se torna obrigatória a participação dos professores nos mesmos. Quer dizer, pois, que muitos alunos poderão ser prejudicados face a outros se não participarem nestes projectos e essa responsabilidade poderá depender não deles mas do absentismo dos professores.

Mais do que a avaliação dos conhecimentos adquiridos, a Área-Escola poderá tornar-se no campo privilegiado de avaliação das atitudes e procedimentos, muitos dos quais presentes nas fichas de avaliação formativa e que os professores têm dificuldade em observar.

A Área-Escola implica igualmente a avaliação de programas/projectos que deve constituir um processo dinâmico, contínuo e sistemático.

Dos vários modelos de avaliação de programas ou projectos, realçamos o de Stufflebeam para quem a avaliação tem o propósito de aperfeiçoamento e tomada de decisões.

A definição de avaliação que propõe é bastante ampla e tem como finalidade principal a estratégia de melhorar e aperfeiçoar os programas a partir dos recursos disponíveis. Eis a definição (Stufflebeam & Skinfeld, 1989: 183).

"A avaliação é o processo de identificar, obter e proporcionar informação útil e

descritiva acerca do valor e do mérito das metas, a planificação, a realização e o impacto de um objecto determinado, com o fim de servir de guia para a tomada de decisões, solucionar os problemas de responsabilidade e promover a compreensão dos fenómenos implicados".

As ideias de Stufflebeam acerca da avaliação foram pela primeira vez formuladas em 1966 e representaram uma ruptura com a tradição tyleriana, sobretudo no aspecto inovador da avaliação de processo que serviria para a realização e avaliação de produto. O modelo que propõe, o que designa de CIPP, resume-se a estes quatro elementos.

a) Avaliação de contexto - consiste na identificação das virtudes e dos defeitos de algum objecto (população, sujeito, instituição, programa...), de modo a proporcionar uma orientação para o seu aperfeiçoamento. Será mais uma valoração inicial de um dado objecto, verificando, principalmente através de entrevistas e da consulta regular de um grupo de assessores que englobará os diversos grupos de clientes, se há ou não uma correspondência entre metas e necessidades.

Esta avaliação de contexto engloba as decisões de planificação, sendo pertinente para determinar a eficácia e prioridades das metas.

b) Avaliação de entrada (input) - representa o conjunto das decisões de estrutura ao nível dos procedimentos, programas, planos de pessoal, pressupostos, etc., e tem como principal orientação ajudar a prescrever um programa que deve conduzir a mudanças tidas como necessárias. Para isso, identificar-se-ão e valorar-se-ão os métodos aplicáveis e observar-se-ão os elementos estruturantes de um programa.

A técnica que Stufflebeam propõe é a do grupo de assessoria, ou seja, escolha de pessoas que prestam informação que por sua vez é analisada por um painel de especialistas, que apresenta as seguintes vantagens: é um procedimento explícito para gerar e valorar diversas estratégias programáticas; é uma informação explícita acerca da razão porque se escolheu uma determinada estratégia; é um tribunal que utiliza as diversas tendências e a competitividade para uma busca construtiva de alternativas; é um meio para implicar as pessoas no sistema adoptado.

c) Avaliação de processo - abarca as decisões de realização e tem como orientação a comprovação da realização de um plano mediante a informação contínua que é obtida pela recolha de dados. Numa primeira fase, esta recolha deve ser tão discreta quanto possível e depois, numa segunda fase, efectuada mediante a aplicação de instrumentos. Consultar-se-ão também os planos previstos, visto que esta avaliação destina-se à obtenção de informação para ajudar a realizar um dado plano de acção, e promover-se-ão consultas regulares quer com os clientes, quer com as audiências.

d) Avaliação de produto - significa o conjunto de decisões de reciclagem a tomar face aos resultados obtidos. Esta sim insere-se na tradição tyleriana de valoração de um produto, de interpretação e julgamento dos resultados. No entanto, vai muito mais além da correspondência linear objectivos-resultados quando se

propõe igualmente a valorização dos resultados inesperados e dos resultados secundários, a consideração dos efeitos positivos e negativos, a comparação com os resultados de outros programas.

Aplicando este modelo à avaliação da Área-escola, e seguindo as competências consagradas no Despacho 142/ME/90, propõe-se o seguinte roteiro:

#### A) Avaliação contextual

##### 1 - princípios orientadores do programa/projectos

- 1.1 - Sinergia dos intervenientes
- 1.2 - Apoiado em dados (temas abordados)
- 1.3 - Centrado no aluno

##### 2 - Fases de elaboração

- 2.1 - Radiografia da escola (grupos, experiências)
- 2.2 - Integração no projecto educativo/curricular/didáctico
- 2.3 - Análise da realidade (disponibilidade, motivação/interesses)
- 2.4 - Planificação

##### 3 - Nível de incidência do programa/projectos (âmbito)

#### B) Avaliação inicial

##### 1 - Coerência intra-objectos do projecto

- 1.1 - Objectivos (interdisciplinaridade/transdisciplinaridade; relação escola/meio; formação pessoal e social)
- 1.2 - Atitudes (...)
- 1.3 - Conteúdos das várias disciplinas (exequibilidade, na perspectiva dos professores, do projecto ao contexto das disciplinas)
- 1.4 - Metodologia seguida
- 1.5 - Recursos previstos
  - . espaciais
  - . financeiros
  - . didácticos
  - . humanos (professores; alunos; pais; autarquia ...)

##### 2 - Coerência inter-objectos

##### 3 - Adequação do projecto aos destinatários

##### 4 - Expectativas dos participantes (professores, alunos...)

##### 5 - Coordenação do projecto

- 5.1 - Intervenção do conselho pedagógico ao nível dos recursos humanos e materiais e espaciais, ao nível da adequação do programa/projectos aos planos curriculares/disciplinas e ao contexto da escola
- 5.2 - Iniciativa da elaboração do programa/projectos
- 5.3 - Intervenção do conselho de turma em termos de articulação dos projectos às turmas e apresentação dos projectos ao conselho pedagógico
- 5.4 - Distribuição de tarefas aos intervenientes (alunos, professores...)

### C) Avaliação de processo

#### 1 - Critérios de executabilidade

#### 2 - Recursos existentes

- . espaciais
- . materiais
- . didácticos

#### 3 - Metodologia seguida

#### 4 - (re) Construção dos objectivos

#### 5 - Processo de avaliação

- 5.1 - Auto-avaliação dos alunos
- 5.2 - Participação dos alunos e professores
- 5.3 - Acompanhamento da progressão das actividades pelo Conselho de turma
- 5.4 - Acompanhamento do programa/projectos pelo Conselho pedagógico
- 5.5 - Gestão global do tempo (programação)
- 5.6 - Gestão individual por professor do tempo (planificação)

### D) Avaliação final

#### 1 - Efeitos directos produzidos sobre os alunos

- 1.1 - Contributo do projecto para o sucesso educativo (conteúdos, atitudes e procedimentos adquiridos)
- 1.2 - Adequação dos resultados às finalidades da Área-escola (ver artº 2º) e aos objectivos

#### 2 - Efeitos indirectos produzidos sobre os alunos

- 2.1 - Satisfação
- 2.2 - Representações

#### 3 - Efeitos produzidos sobre os professores

- 3.1 - Satisfação
- 3.2 - Representações

#### 4 - Efeitos sobre os pais, autarquias ...

- 4.1 - Satisfação
- 4.2 - Representações

#### 5 - Utilidade do programa/projectos

### Experiências de Área-Escola

Das experiências recolhidas, depois de um período inicial de funcionamento, é já possível avançar com questões problemáticas, de um modo não muito sistematizado mas na base de inúmeros testemunhos escritos, acerca de projectos da Área-Escola.

Na análise de diversos projectos, uma primeira questão que se observa é a sua macrocefalia, ou seja, a iniciativa pertence mais ao conselho pedagógico e ao conselho de turma e menos aos alunos. Evidente que discutir na escola a quem deve pertencer a iniciativa dos projectos da Área-escola será um tanto ao quanto redundante, reconhecendo-se que o professor tem um papel fundamental na concepção, desenvolvimento e avaliação desses mesmos projectos. Acrescente-se a isto a ideia, também partilhada por muitos professores, que a Área-Escola em termos de adesão dos alunos decresce à medida que vão caminhando para a competitividade, sobretudo no ensino secundário.

Outra dificuldade evidente prende-se com o romper, sempre difícil, das formas de organização dos professores, nomeadamente a existência de uma postura disciplinar e a árdua tarefa de gerar consensos devido ao individualismo reinante, e sempre justificado pela impossibilidade de articular horários e pela sobrecarga de turmas.

Mais uma dificuldade: a escassez de recursos materiais, com o insuficiente apoio financeiro para a concretização dos projectos.

Contrariamente, as experiências referem como questões positivas a interdisciplinaridade entre os professores, a participação activa dos alunos e a oportunidade dos alunos enveredarem pela pesquisa.

Por último, e como meio de registar a adesão dos professores, vejam-se algumas das imagens ou condensadores narrativos construídos sobre os projectos da Área-Escola, que dividimos em positivas, negativas e indefinidas.

## NOTAS

- 1 Veja-se sobre esta questão a versão de Manuel Ferreira Patrício (1991: 9): "[...] a problemática do currículo acabou por se tornar central e obsessiva na reforma educativa desencadeada pela Resolução de Conselho de Ministros n.º 8/86, que criou a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE). Não era nada fatal que assim acontecesse, pois a referida Resolução não apontava para qualquer alteração parcelar da educação portuguesa, mas explicitamente para a transformação global e profunda do sistema educativo na sua totalidade".
- 2 Numa primeira abordagem da reforma curricular já antes escrevi (Pacheco, 1991: 75): [...] "neste sentido, a reforma curricular portuguesa não altera a estrutura do desenvolvimento do currículo, centrando-se mais o debate nos novos programas, relegando-se para segundo, mesmo esquecendo-se, o posicionamento do professor perante a tomada de decisões curriculares e territorialização do programa, isto é, programação ou questionamento do programa e conteúdos face à formação do professor, aos recursos educativos existentes, ao contexto de desenvolvimento do currículo e às necessidades e interesses dos alunos. As práticas que caracterizam o trabalho do professor são hoje em dia idênticas ao período que antecedeu esta reforma. Alterou-se o quadro normativo, seguiram-se novas formas de organização curricular mas ao nível da realização não se impuseram mudanças pelo que, a este nível, existe uma reforma sem inovação".
- 3 Eis uma definição da escola pluridimensional apresentada nos textos preparatórios da reforma: "É, pois necessário e urgente promover a escola pluridimensional. O que é a escola pluridimensional? É a que tem a dimensão curricular, a dimensão extracurricular e a dimensão da interacção daquelas duas. É, para empregar uma fórmula sintética e expressiva, a escola cultural" (CRSE, Documentos Preparatórios I, 1987, p. 60).
- 4 A expressão extra-curricular foi utilizada, entre outros por Saylor & Alexander (1966) ao definirem currículo como o esforço da escola para produzir os resultados desejados em situações intra e extra-escolares e por Tanner & Tanner (1987) ao falarem da existência no currículo de actividades co-curriculares ou actividades afins que começam a ser substituídas pelas actividades dos alunos e actividades extra-classe.
- 5 As actividades extra-curriculares existiram nos liceus portugueses, sobretudo com a reforma de Pires de Lima de 1947. Se consideramos, e aceitarmos, Manuel Patrício como o mentor da escola cultural ou o defensor do conceito de currículo "enformador do paradigma da escola cultural", vejamos esta sua confissão:  
"Sou professor exactamente há 30 anos, desde 1 de Outubro de 1959. Sempre fui, como professor, um praticante das actividades extra-curriculares. Sempre o fui, também como aluno - mesmo desde a 1ª classe da minha escola primária. Há, pois, um sólido fundamento biográfico - para a minha convicção de que a questão real subjacente à das actividades extracurriculares - ou como diz a LBSE, de complemento curricular - é a do paradigma pedagógico da Escola, ou seja, a da ideia-ideal da finalidade, funções e estrutura pedagógicas da Escola. À luz deste pressuposto é que prestarei o meu depoimento, o que significa que não considero possível dissociar as actividades educativas curriculares das extracurriculares, pois é a Escola na sua unidade pedagógica sistemática que tem de ser pensada e construída", (cf. Manuel Patrício (1990) op. cit., p. 17).
- 6 Roberto Carneiro: "o problema dos professores é um problema nevrálgico e central da problemática educativa. Não vamos, de facto, conseguir fazer a Reforma Educativa, nem reabilitar o sistema sem a empenhada motivação dos professores e sem a promoção qualitativa do serviço docente. É na sala de aula e na relação entre o professor e o aluno, que se vai jogar o êxito ou o inêxito da Reforma" (Expresso, 12.12.1987).  
Murray (1986: 29): "As actuais propostas de reforma vão fracassar, tal como aconteceu no passado, porque tentam reformar o ensino dizendo aos professores (e a todos os outros) o que devem fazer, em vez de os habilitarem a fazer o que deve ser feito".

- 7 Fraústo da Silva (1991: 7) "Dois aspectos têm condicionado negativamente a estratégia de implementação da reforma: a difusão restrita e parcial dos conteúdos programáticos, tomando limitada a sua compreensão e a ausência de adequados programas de formação de professores".
- 8 Maria Teresa Estrela & Albano Estrela (1993: 74): "o princípio do isomorfismo entre a formação e a educação foi esquecido, com as consequências que todos conhecem, a menor das quais não é, de certo, a desmotivação e o alheamento de muitos professores".
- 9 Quando se fala de reforma ou de inovação aponta-se imediatamente para a mudança que é interpretada de diversas maneiras e em diferentes ópticas pelos agentes educativos. Para M. Teresa González & J. Escudero Muñoz (1987) "a reforma está ligada a mudanças mais estruturais e a inovação a mudanças internas e qualitativas" (p. 18) e "qualquer projecto de mudança escolar resulta inviável a não ser que preste uma atenção muito peculiar às práticas e concepções, às disposições atitudinais e às perspectivas mantidas pelos professores, pelos alunos e, em resumo, por todo o conjunto de valores, normas, e padrões de trabalho e relações pessoais que existem nas escolas" (pp. 89/90).
- 10 Dentro de uma reforma educativa fala-se de inovação curricular quando se verificam mudanças nestas quatro dimensões (Pacheco, 1991: 71/72): "a) mudanças nas disciplinas, nos conteúdos programáticos e nos materiais curriculares; b) alterações estruturais na organização curricular; c) mudanças ao nível do pensamento e acção dos actores educativos, principalmente para os professores, caso dos métodos de ensino, relação com os alunos, formas de planificação, etc.; d) uma compreensão por parte dos intervenientes na reforma da necessidade da mudança e inovação e um empenhamento positivo na consecução dos objectivos propostos".  
Alerindo cada um destes aspectos com a reforma em curso verifica-se que em termos curriculares fica aquém da inovação, dado que a "inovação curricular" só se atinge na plenitude quando os intervenientes directos na reforma compreendem os motivos e necessidades de reformar, se empenham nessa mesma reforma e perante ela assumem um papel de responsabilização crescente. Por isso, em relação à reforma, coexistem, hoje em dia, dois tipos de discursos: por um lado, o discurso político para quem a reforma é um sucesso, se traduz numa inovação curricular que se projecta a todas as dimensões, por outro, o discurso dos professores, acompanhado muitas vezes pelo discurso dos académicos, para quem a reforma curricular não passou de alterações administrativas ficando, por vezes, muito distante da escola (Pacheco, 1993: 181).
- 11 A inovação escolar aborda-se em três perspectivas (M. Teresa González & J. Escudero Muñoz, 1987): técnico-científica, a inovação é um problema científico e técnico determinada pela lógica burocrática; cultural, a inovação consiste no diálogo e consenso dos vários agentes e no protagonismo da escola; sócio-crítico, a inovação depende de questões ideológicas e políticas.  
Licínio Lima, partindo da perspectiva técnico-científica, aborda a problemática da reforma e inovação, dentro de uma estratégia de mudança, neste contexto de problematização: "Uma estratégia de mudança não se inicia, nem sequer culmina, com a aprovação de grandes monumentos legislativos. Exige processos mais lentos, menos formalizados e, por vezes, menos visíveis em termos públicos imediatos. O seu ponto de partida é diferente do das grandes reformas, quer estas sejam mais, ou menos, participadas socialmente; ela parte de um exame crítico da situação vigente (em rigor, das diversas situações existentes), da tentativa da sua compreensão e explanação e, principalmente, da capacidade de considerar a racionalidade e os pontos de vista próprios dos actores envolvidos na base do sistema. E isto porque não é a lei que prioritariamente se quer alterar, mas sim os comportamentos dos actores. Ora os comportamentos, as atitudes e os padrões de actuação não são passíveis de mudança simplesmente por via legislativa. Exigem geralmente a compreensão de diversificadas circunstâncias e situações institucionais, geográficas, culturais, profissionais, etc., e requerem a participação empenhada de todos os directamente implicados no processo [...]. Do nosso ponto de vista não se realiza efectivamente uma reforma sem uma estratégia de mudança. Esta pode mesmo existir sem aquela. Mas se se pretende consagrar a primeira, haverá talvez que começar pela segunda ou, no mínimo, considerar as duas de forma integrada" (pp. 66-67).

- 12 Nas competências atribuídas à escola, pelo Decreto-Lei n.º 43/89 de 3 de Fevereiro (Regime jurídico da autonomia da escola), no art.º 9.º fala-se na organização de actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos e os recursos da escola mas não se fala uma única vez de Área-Escola, sendo destacada a autonomia cultural.
- 13 José Rodríguez Diéguez (1985: 140-144) distingue seis tipos de interdisciplinaridade: subjectiva (capacidade dinamizadora do aluno para integrar os conhecimentos); restritiva (o mesmo objecto analisado por disciplinas distintas); metodológica (interacção de campos distintos a nível dos métodos); conceptual (interpretação comum de objectos pertencentes a disciplinas diferentes); legal (explicação comum de fenómenos por leis); e conceptual (relação entre áreas diversas de conhecimento, podendo levar à fusão de disciplinas).
- 14 Este conceito é utilizado na actual organização curricular em que o axioma comum às várias disciplinas - desde o 1.º até ao 12.º ano - é constituído pela formação pessoal e social, pela valorização da dimensão humana do trabalho e pelo domínio da língua materna (Vide: art.º 9.º do Decreto-Lei n.º 286/69 de 29 de Agosto).
- 15 Regulamentadas pelo Despacho n.º 141/MF/90, de 1 de Setembro.
- 16 Para João Barroso (1992: 18), "esta referência ao projecto educativo manteve-se até hoje como um voto piedoso da administração, formulado de modo vago e ambíguo, sem explicitar o seu conteúdo e as partilhas de poder e obrigações que implica. Além disso, nada foi feito para habilitar os professores a desenvolverem as actividades necessárias à sua elaboração e execução".
- 17 Na autonomia cultural, e seguindo o que está consagrado na legislação referida, inserem-se as competências para organizar ou participar em acções de extensão educativa, dilusão cultural e animação sócio-educativa; na autonomia pedagógica as competências na gestão do curricular e actividades educativas, da avaliação, da orientação e acompanhamento dos alunos, da gestão de espaços e tempos escolares e da formação e gestão do pessoal docente.
- 18 Cf. Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, art.º 2.º.
- 19 Para Miguel Zubalza (1992), e num sentido lato do termo, o projecto educativo que se desenvolve na escola é o curriculum, ou seja, um projecto (sempre provisório) de formação geral que confere um novo protagonismo à escola não só como território de desenvolvimento curricular, mas também como espaço de acção e de reflexão para a formação contínua dos professores.
- 20 O trabalho formativo que se realiza numa escola orienta-se na base de um projecto educativo que tanto pode ser explícito, quando existe um documento escrito e assumido colectivamente, como tácito, quando a prática não está expressa em nenhum documento. Contudo, e como reconhecem Roberto Rey & Juana Santamaría (1992: 155), "um projecto educativo deve ser fruto da reflexão e resposta colectiva que a comunidade escolar dá a perguntas também formuladas colectivamente. A simples existência de um documento não garantirá a existência de um projecto".
- 21 Estes aspectos são referidos por Gérard Figari (1992).
- 22 Sobre esta problemática, ver as diferentes abordagens contidas na obra de Rui Canário (1992).
- 23 Além deste trabalho, é fundamental a consulta da obra de Adalberto Carvalho et al (1993).
- 24 Na tradição legislativa e na prática das escolas, o projecto educativo tem-se traduzido na elaboração de um plano anual de actividades que serve de roteiro programático para a dinamização da escola nos mais diversos sectores. A elaboração de um plano anual não significa per se a existência de um projecto educativo já que este é mais abrangente do que aquele, ultrapassa-o tanto ao nível da planificação como ao nível da orientação. Uma definição completa de projecto educativo encontra-se nos textos legais franceses, que transcrevemos, em citação de Maria Bettencourt Canário (1992: 114): "O conjunto coerente dos objectivos, dos métodos e dos meios específicos definidos pelo estabelecimento escolar a fim de participar nos objectivos nacionais. Ele integra os dados da história e do meio, os condicionalismos que afectam a escola e os recursos de que ela dispõe. É elaborado, realizado e avaliado através de um processo participado pelos professores e funcionários, associando os utilizadores e os parceiros exteriores".
- 25 Face aos problemas que a elaboração de um projecto educativo pode originar, atente-se nesta

reflexão de Matias Alves (1993): "Sendo o projecto educativo fruto da participação e negociação das pessoas que participam na escola não se poderão aceitar guiões pomnencionalizados para a sua elaboração. No entanto, avançamos, muito genericamente, com estes parâmetros, tendo em conta estas palavras": (...) nenhum projecto educativo pode ser elaborado por um professor; nenhum PE pode ser concebido sem a participação da comunidade no próprio processo da sua concepção; nenhum PE (se quiser ter frutos) pode construir-se no pressuposto da intensa e extensa desapropriação dos modos de vida e das visões de uma comunidade rural e adoptar uma estratégia iluminista, muito próxima do imperialismo cultural que nega, rasura, intimida toda uma população...; nenhum PE pode ter a pretensão de solicitar a participação da comunidade na execução de um projecto que destrói a sua auto-imagem".

- 26 Cf. Decreto-Lei n.º 43/89, art.º 9.º.
- 27 José Gimeno (1989) apresenta a origem do projecto curricular nestes três momentos: a) ideia de unidade didáctica como centro de interesse a partir das ideias da escola progressiva norte-americana, inspirada por Dewey; b) âmbito anglo-saxónico com a ampla autonomia curricular atribuída aos professores; e c) ideia de concretização do curriculum na escola como forma de organização curricular em relação às actividades dos alunos, dos professores e das escolas como unidades de organização.
- 28 Veja-se, o interessante trabalho de Cesar Coll (1989) sobre projectos curriculares.
- 29 É este o sentido que Miguel Zubalza (1992:97) confere ao projecto curricular quando afirma: "o currículo adquire a sua expressão mais próxima do trabalho escolar através daquilo que são os projectos curriculares da escola. De nada serve afirmar que o currículo recolhe o projecto formativo global que desenvolve a escola se tal princípio teórico não ganha corpo em projectos curriculares concretos elaborados em cada escola e à medida das suas necessidades. Tais projectos representam a adaptação do programa oficial às características particulares de cada escola. Nesse sentido, cumpre falar de programação".
- 30 Alguns destes aspectos são referidos por Roberto Rey & Juana Santamaría (1993: 214).
- 31 No preâmbulo ao Despacho 142/ME/90 afirma-se: "A concretização da interdisciplinaridade implica a abordagem e o tratamento de um tema, de um problema, de uma situação, numa perspectiva que se pode designar de transversal, enquanto aprofunda os objectivos comuns às diversas áreas disciplinares, recorre aos seus métodos, e se harmoniza com os seus conteúdos programáticos. Neste contexto, o desenvolvimento da Área-Escola implica necessariamente um trabalho conjunto, no qual participam não só todos os docentes que se propõem realizar o mesmo projecto, como também, outros agentes educativos, designadamente pais e encarregados de educação, autarcas e representantes dos interesses sociais, culturais e económicos da região, valorizando-se, assim, a autonomia cultural e o papel da escola enquanto pólo de desenvolvimento da comunidade local".
- 32 Para a caracterização e implementação de trabalho de projecto, vide: Manuela Monteiro & Irene Queirós (1993).
- 33 A motivação dos alunos e dos professores para com a Área-Escola poderá ser diferente no ensino básico e no ensino secundário, como diferente poderá ser a metodologia a seguir para cada um destes níveis de ensino. Sem entrar numa normatividade ou proposta receituária, é provável que a concretização de projectos da Área-Escola no ensino secundário siga mais o trabalho autónomo e no ensino básico as metodologias de socialização e de projecto.
- 34 No art.º 11.º do Despacho 142/ME/90, a avaliação da Área-Escola "constitui um processo dinâmico, contínuo e sistemático, que decorre dos princípios gerais da avaliação pedagógica, contemplando uma avaliação inicial, uma avaliação intermédia ao longo do ano e uma avaliação final".
- 35 Dos imensos testemunhos, destacamos estes: Monteiro & Queirós (1993); Henriques & Leandro (1992); Freitas (1992); Machado (1993).
- 36 Para José Machado (1993:23), "em cada escola poderá ocorrer uma dinâmica diferente, dinâmica essa que será o resultado também de uma cultura de escola. Fazer depender esta metodologia



equilibrante apenas da aplicação à letra do Despacho 142, anexo I, pode redundar em bloqueios... Onde, as iniciativas que visam constituir comissões de estudo, grupos coordenadores, equipas de dinamização, em torno do Conselho Pedagógico, mas não só, são mais favorecedoras de recursos e de equilíbrios".

- 37 Estas imagens ou condensadores narrativos são retirados dos trabalhos de um conjunto de professores, dos ensinos básico e secundário, com experiência na participação de projectos da Área-Escola, que frequentaram um curso de formação contínua, no âmbito do Programa FOCO, no centro de formação Sebastião da Gama (Santo Tirso), em Julho de 1993.

## REFERÊNCIAS

- Alves, Matias (1993). O caso de Coorcel. Algumas notas compreensivas. *Público*, 4-7-1993.
- Barroso, João (1992). *Fazer da escola um projecto*. In Rui Canário (Org.), *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Edaca, pp. 17-55.
- Benavente, Ana (1992). *A reforma educativa e a formação de professores*. In António Nóvoa & Thomas Popkewitz, *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Edaca, pp. 47-55.
- Carvalho, Adalberto et al (1993). *A construção do projecto de escola*. Porto: Porto Editora.
- Coll, César (1989) Diseño curricular base y proyectos curriculares. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 8-14.
- Costa, Jorge (1991). *Gestão escolar - participação, autonomia, projecto educativo de escola*. Lisboa: Texto Editora.
- D'Hainaut, Louis (1980). *Dos fins aos objectivos educativos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Estrela, Albano & Estrela, M. Teresa (1993). A formação contínua e a reforma educativa. *Educação*, 6.
- Figari, Gerard (1992). Le projet éducatif des mesostructures et le curriculum. In *Actas do II Colóquio Nacional de FAPELF - A reforma curricular em Portugal e nos países de Comunidade Económica Europeia*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, pp. 221-241.
- Freitas, Olga (1992). A área-escola na Escola Secundária Infanta D. Maria. *O Professor*, 52-54.
- Gimeno, José (1986). *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*. Madrid: Anaya.
- Gimeno, José (1989). Proyectos curriculares. Posibilidad al alcance de los profesores? *Cuadernos de Pedagogía*, 172, 14-18.
- Henriques, Lucinda & Leandro, Manuela (1992). A área-escola na Escola Secundária Jaime de Cortesão. *O Professor*, 39-51.
- Leite, Elvira; Malpique, Manuela & Santos, Milice (1991). *Trabalho de projecto I e II*. (2ª ed.). Porto: Alfontamento.
- Machado, José. *Experiências de Área-escola*. Braga: U.M. [Curso de Aprofundamento no âmbito do Programa FOCO].
- Monteiro, Manuela e Queirós, Irene (1993). *Área-escola. Perspectivas de trabalho*. (3ª ed.) Porto: Porto Editora.
- Murray, F. (1986). *Goals for the reform of teacher education. An executive summary of the Holmes Group report*. Phi Delta Kappa.

- Pacheco, José Augusto (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), 69-38.
- Pacheco, José Augusto (1993). *O pensamento e a acção do professor em formação*. Braga: U.M. [policopiado - Tese de doutoramento].
- Patrício, Manuel (1990). Escola cultural é de execução imparável. *Educação*, nº zero, 17-19.
- Patrício, Manuel (1991). A problemática do currículo na reforma educativa em curso. *Educação*, 3, pp. 9-12.
- Rey, Roberto & Santamaría, Juana (1992). *El proyecto educativo de centro: de la teoría a la acción educativa* (2ª ed.). Madrid: Editorial Escuela Española.
- Serafini, Óscar et al (1993). *Conteúdos e contextos da reforma curricular no 11º ano de escolaridade. Concepções e práticas de professores-experimentadores*. Braga: Instituto de Educação.
- Sérgio, António (s/d). *Sobre educação primária e infantil*. Lisboa: Editora Inquérito.
- Silva, Fraústo (1991). Encontro com o professor Fraústo da Silva. *Educação*, nº 3, 4-8.
- Stufflebeam, D. & Skinfied, A. (1989). *Evaluación sistemática. Guía teórica y practica*. Barcelona: Paidós.
- Tanner, Daniel & Tanner, Laurel (1987). *Supervision in education*. New York: Macmillan Inc.
- Zabalza, Miguel (1992). *Do currículo ao projecto de escola*. In Rui Canário, op. cit., pp. 87-107.

## "AIRE ÉCOLE" : PROJET ÉDUCATIF, CURRICULAIRE ET DIDACTIQUE

### Résumé

Dans cet article, on aborde le composante curriculaire "Aire-École" intégrée soit dans la problématique générale de la réforme curriculaire, soit dans une analyse spécifique de ses règlements. On développe aussi sa nature, son origine et son intégration dans les projets éducatif, curriculaire et didactique, en incluant les paramètres globaux pour l'organisation et l'évaluation de ses projets, dans les écoles de l'enseignement pré-secondaire et secondaire.

## "ÁREA ESCOLA": AN EDUCATIONAL, CURRICULAR, AND DIDACTIC PROJECT

### Abstract

The curricular component "Área -Escola" is approached from the perspective of both the curricular reform in general and the legal documents which regulate it. Its origin and nature, as well as its integration in educational, curricular and didactic projects are analysed. General parameters for the organization and evaluation of such projects in basic and secondary schools are presented.

## PARA UMA INTEGRAÇÃO DOS DISCURSOS DA DIDÁCTICA\*

Ana Isabel Andrade e Maria Helena Araújo e Sá

Universidade de Aveiro, Portugal

### Resumo

A partir da constatação de que a Didáctica é produtora de dois discursos interligados, o de *formação* e o de *investigação*, e da definição desses dois discursos enquanto entidades que se constroem por um vaivém constante teórico/prático, perseguindo finalidades comuns e ancorando-se na concepção de um mesmo objecto de estudo, discutimos neste texto as **modalidades possíveis de articulação e de síntese desses dois discursos**. Essa discussão é feita em dois momentos. No primeiro, analisamos os contributos da investigação para a formação em didáctica, detendo-nos em duas actividades formativas, a elaboração de uma disciplina curricular de didáctica, e o acompanhamento do estágio pedagógico, para cada uma delas apontando procedimentos possíveis de efectivar a relação investigação/formação. No segundo momento, debruçamo-nos sobre as repercussões das actividades de formação do didacta nos seus trabalhos de investigador, verificando que elas lhe são indispensáveis na concepção do objecto de estudo, no desenvolvimento de capacidades pessoais, e no posicionamento face à investigação e aos resultados dela. Concluímos com a ideia de que um dos rumos prioritários da Didáctica é hoje o da integração entre a investigação e a formação. Só assim esta disciplina pode ter, de facto, algo a dizer na inovação das práticas de ensino.

Num artigo publicado na revista *Inovação* em 1989 sublinhámos, na sequência da reflexão que tem vindo a ser feita para a delimitação do domínio científico das Didácticas Específicas, a existência, nesta nova disciplina universitária, de dois

\*Este texto foi apresentado em francês, com algumas pequenas alterações devidas às diferenças de contexto, no 2ème Colloque de l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (Strasbourg, 16-17 de Novembro de 1990).

discursos estreitamente interligados e mutuamente dependentes: o discurso de investigação e o discurso de formação.

Retomemos rapidamente o que se entende por cada um deles. O discurso de investigação é aquele que *inquire, reflecte e teoriza fenómenos complexos que ocorrem na sala de aula*; é aquele que reconstrói um objecto analisável, a partir de espaços pedagógicos concretos, descrevendo e interpretando actividades e estratégias que neles ocorrem, apresentando propostas possíveis de actividades a neles desenvolver, definindo-se assim como um discurso *heterogéneo*, porque construído a partir de objectos complexos, e simultaneamente *teórico e prático*. Quanto ao discurso de formação, ele é, por seu lado, um *discurso cujo objectivo primeiro é desenvolver nos alunos futuros professores e nos professores em exercício uma competência mobilizadora de conhecimentos e de atitudes já adquiridos nas áreas mais diversas* (científicas e pedagógico-didácticas) levando-os a reflectir sobre práticas reais de ensino e permitindo-lhes assim reconstruí-las mais eficientemente. Trata-se também por isso de um discurso simultaneamente *teórico e prático*.

A análise destes dois discursos que questionam, reconstróem e se reflectem no mesmo objecto de estudo, problematizando-o segundo vertentes comuns, permitiu-nos constatar que em ambos existem os mesmos três níveis de decisão didáctica já realçados por Besse (1987) aquando da determinação do campo disciplinar da Didáctica das Línguas: o *nível de execução* (constituído pelas questões mais imediatas que advêm da própria sala de aula); o *nível de peri-execução* (formado por todo o discurso produzido em função da sala de aula, sendo nela potencialmente aplicável), e o *nível de informação* (integrando as diferentes disciplinas com que a didáctica se relaciona privilegiadamente).

A omnipresença destes três níveis indicia, quanto a nós, a natureza semelhante dos dois discursos em questão. Com efeito, apesar das suas finalidades imediatas serem distintas, ambos se constroem a partir de um vaivém constante teoria/prática, ancorado na concepção de um mesmo objecto de estudo/acção e perseguindo uma finalidade comum: contribuir para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de....

Que os dois discursos são interdependentes, que um não pode viver sem o outro, parece-nos pois indiscutível. Que desse facto dependem a sua pertinência mútua e a sua validade enquanto projecto de repercussões práticas óbvias também se nos afigura ser um dado irrefutável. O que queremos então aqui discutir são as *modalidades possíveis de articulação da formação e da investigação*, tendo em conta que tal articulação só o é se for minimamente coerente e proveitosa para as duas partes envolvidas e se for ainda geradora de efeitos simultaneamente práticos (relacionados com o carácter imediato da resolução dos problemas levantados aquando do processo de ensino/aprendizagem) e teóricos (relacionados com a evolução de um projecto científico particular).

## 1. Para a integração dos dois discursos didácticos num contexto de formação

A discussão desta problemática, a saber, de que forma os dados recolhidos pelas investigações podem ser utilizados e integrados durante e pela formação em didáctica, torna-se mais clara e interessante se tivermos como ponto de referência um modelo de formação concreto, e, sobretudo, se esse modelo já prevê em si mesmo a integração de que falávamos. Neste sentido, estamos numa posição privilegiada já que, na qualidade de didactas da língua estrangeira, nos inserimos num contexto institucional e formativo onde a investigação e a formação são vias obrigatórias.

O modelo de formação integrada seguido pela nossa Universidade, visando a focalização cada vez mais ampliada do terreno de acção pedagógica, tem o seu ponto culminante no quinto ano, constituído por um estágio pedagógico semanal orientado simultaneamente pela Universidade e pelas escolas e por um seminário de quatro horas que os alunos estagiários escolherão entre os vários, de tipo científico ou pedagógico, propostos.

Questionar este modelo, que é virtualmente integrador da teoria e da prática, da investigação e da formação, vai-nos levar precisamente a avançar com propostas efectivas de síntese das duas vertentes aqui mencionadas. Numa primeira análise, circunscreveremos as nossas propostas a dois elementos do currículo de formação: a disciplina de didáctica específica e o estágio pedagógico, tendo como pano de fundo a *formação de professores de línguas*, terreno em que nos movemos mais à vontade.

### 1.1. A construção de uma disciplina de Didáctica Específica

Começemos por nos interrogar sobre o significado de uma disciplina de didáctica e de um professor de didáctica, notando que a preocupação com este assunto não é só nossa, como o mostra bem a temática do 2º Encontro Nacional de Didácticas e Metodologias de Ensino (Aveiro/Fevereiro de 1991) que propõe como temas aglutinadores dos trabalhos *a investigação em didáctica, a formação em didáctica - didáctica curricular- e o professor de didáctica*.

Uma disciplina de didáctica deve ter como finalidade última a integração das competências desenvolvidas ao longo da formação, e isto na medida em que as Didácticas Específicas são "unidades centrais privilegiadas de 'transfer'... sendo seu objecto o estudo dos métodos e meios relativos à ligação acção do professor/aprendizagem do aluno" (Lemos, 1988: 62). A Didáctica deve pois abarcar todos os conhecimentos do aluno em formação, procurando transformá-los em competências do futuro professor. Na medida em que se trata aqui de uma disciplina de didáctica específica, ela deve ainda construir-se no sentido de reorganizar e sistematizar o conhecimento de um determinado conteúdo junto de sujeitos, os professores em formação, que vão servir de mediadores entre esse conteúdo e outros sujeitos, os alunos das escolas (Alarcão, 1989). Reorganização e sistematização que se farão obrigatoriamente em função de uma série de variáveis delimitadas pelo espaço e pelo

tempo pedagógicos e ainda pelos sujeitos que neles intervêm, professor e alunos.

A partir destas considerações podemos tentar definir mais claramente a *didáctica curricular como uma disciplina de síntese, integradora*, que se constrói tendo como pano de fundo todas as áreas de formação a que a Didáctica pode eventualmente recorrer (no nosso caso as Ciências Psicológicas, as Ciências da Sociedade, as Ciências da Educação, as Ciências da Linguagem,...), visando contribuir para o desenvolvimento, no indivíduo em formação, da competência mobilizadora a que já aludimos e que decorre de uma nova forma de considerar o professor que passamos a explicitar.

O professor de línguas define-se em primeiro lugar pela relação que mantém com o contexto de ensino/aprendizagem da disciplina em que intervêm e que é comum a qualquer professor no âmbito do mesmo Sistema Educativo. Define-se depois mais especificamente em função das exigências do seu conteúdo particular, previstas e estudadas pela Didáctica daquela disciplina. Neste sentido, o estado actual da reflexão em Didáctica das Línguas refere-se a um professor liberto de modelos, desligado de instrumentos pedagógicos particulares já elaborados e prontos a serem aplicados. Um professor capaz de conceber a sua própria metodologia de acordo com as situações efectivas em que se encontra, capaz ainda de fundamentar as suas práticas, de reflectir sobre elas, articulando um saber prático a um saber teórico, em função da resolução dos problemas sempre imprevistos da acção pedagógica. Trata-se de um professor que deve também ser um investigador em acção, um investigador que observa, que analisa, que procura resolver os fenómenos que ocorrem durante as actividades de ensino/aprendizagem.

Os grandes objectivos que assinalamos a uma disciplina de Didáctica das Línguas num contexto de formação desenvolvem-se a partir da consideração das ideias que expusemos. São eles: levar o professor em formação a:

- reflectir sobre as causas do ensino das línguas em contexto escolar;
- conhecer as causas da evolução do pensamento didáctico;
- compreender os mecanismos de aquisição do saber verbal;
- analisar com finalidades pedagógicas diferentes materiais verbais e não verbais;
- ter uma atitude crítica face aos vários tipos de instrumentos pedagógico-didácticos já elaborados;
- conceber actividades de linguagem para o desenvolvimento das diferentes competências verbais numa situação de aula;
- empenhar-se num processo de auto-formação relativamente ao desenvolvimento dos conhecimentos, das atitudes, das habilidades e das capacidades exigidas para o desempenho da profissão.

Assim concebidos, estes objectivos possibilitam a selecção dos conteúdos considerados os mais pertinentes: especificidade e evolução do domínio disciplinar da Didáctica das Línguas; objectivos de ensino das línguas; teorias descritivas dos sistemas linguísticos; teorias de aquisição do saber verbal; abordagens/métodos de ensino das

línguas; domínios de decisão do professor (ao nível da definição dos objectivos, da selecção dos conteúdos, das actividades de ensino/aprendizagem, dos meios auxiliares e das modalidades de avaliação); características da comunicação didáctica.

Estes objectivos e estes conteúdos de formação exemplificam a *relação teoria/prática que deve estar presente num discurso de formação*. Porém, eles não integram só por isso os contributos do discurso de investigação em didáctica, discurso onde, como vimos atrás, a relação entre a teoria e a prática está também presente. Proceder a esta outra integração implica que novos objectivos e novos conteúdos, visando o contacto do professor em formação com a investigação em didáctica, sejam previstos. Estamos a pensar em objectivos como os seguintes: identificar e formular problemas conducentes a mini-investigações em didáctica a partir de análises e de observações de aulas, de episódios de ensino/aprendizagem delimitados ou de materiais pedagógico-didácticos; colocar hipóteses para o estudo de problemas identificados por si mesmo ou por outros; testar eventualmente as hipóteses construídas, ou ainda reflectir sobre os dados disponíveis da investigação em didáctica.

Conteúdos como o conhecimento dos métodos de investigação em didáctica ou dos seus resultados permitiriam, por seu turno, atingir estes objectivos.

Para fazer este trabalho o professor em formação tem de poder recorrer aos conhecimentos já acumulados pela investigação, só que fá-lo-á sempre *em função dos problemas da acção pedagógica*. Sublinhemos então que a utilização desses conhecimentos se submete às questões específicas colocadas pelo discurso de formação, o que significa que o professor recorre a eles essencialmente para estudar e resolver problemas que se lhe colocaram ou que se lhe podem vir a colocar enquanto professor de línguas.

Esta pode ser uma forma de ultrapassar a pertinente questão levantada por Béacco (1988) respeitante à aplicação tantas vezes demasiado imediata dos dados da formação à investigação. Pensamos com efeito que toda a prudência é necessária antes de realizar esta aplicação. O que propomos, então, é que a transferência dos conhecimentos de um discurso para o outro se faça *em função das necessidades internas próprias da situação de formação*, o que poderia ser um critério pertinente de selecção dos conteúdos da disciplina de didáctica.

Um disciplina de didáctica como a que tem vindo a ser esboçada apela a actividades particulares a desenvolver nas aulas. Inventariamos já de seguida algumas: leitura de textos científicos; análise crítica e fundamentada de instrumentos pedagógico-didácticos já construídos (manuais, programas, fichas de trabalho); programação; aplicação da programação em situações simuladas em laboratório; contacto directo entre o professor em formação e práticas pedagógicas reais; reflexão sobre as estratégias pessoais de aquisição/aprendizagem de uma língua, tendo como ponto de partida as experiências próprias de aprendizagem; construção individual ou em grupo de mini-projectos de investigação orientados pelo professor responsável.

Observemos de mais perto estes mini-projectos. Eles constituem-se-iam enquanto actividades privilegiadas de síntese e de integração das competências já adquiridas ou

em vias de aquisição, dando oportunidade aos alunos de procurar, sempre que necessário, os professores responsáveis pelas outras vertentes de formação (Psicologia da Aprendizagem, Linguística Contrastiva, Sociologia da Educação, etc). A importância deste contacto é-nos sugerida pela consciência que fomos tendo da dificuldade que os alunos têm em integrar autonomamente não só os dois discursos da didáctica que estão aqui a ser discutidos, mas ainda e sobretudo a Didáctica por um lado e as outras disciplinas do curriculum pelo outro. Cabe aqui à Universidade encontrar os meios de favorecer tal integração, procurando levar os responsáveis pelas diferentes componentes da formação a um trabalho comum de reflexão sobre as finalidades, os conteúdos, as estratégias e as modalidades de avaliação do curriculum de formação, de forma a construí-lo coordenadamente.

Este problema aliás tem vindo a ser discutido por responsáveis científicos e pedagógicos da formação de professores, tendo sido levantada a hipótese de que ele seria uma das causas de todo o fracasso do processo de formação. Com efeito, a deficiente compreensão da natureza, dos objectivos e da fundamentação de uma formação integrada, facto que se deve também à ausência de clarificação das razões subjacentes a esta opção curricular e ainda e sobretudo à desarticulação entre as várias componentes da formação traduzida nos curricula dos cursos, provoca nos alunos falsas expectativas, abre-lhes caminhos sem sentido nem saída, desperta-lhes perniciosas associações, cria-lhes imagens distorcidas de todo o processo de formação.

Notemos para rematar que a intervenção descoordinada das várias componentes de formação durante o estágio pedagógico torna ainda mais difícil aos alunos a integração dos saberes (refira-se aqui o estudo feito por Ladeira da Cruz, 1987, que sublinha as múltiplas *desintegrações* na prática destes curricula integrados).

## 1.2. O didacta, o professor e o estágio pedagógico

O estágio pedagógico, disciplina de quinto ano com uma escolaridade de quinze horas semanais, a realizar em escolas preparatórias e secundárias sob a orientação de docentes profissionalizados da escola e de docentes da Universidade das áreas científicas e pedagógicas, é outra oportunidade que a formação inicial nos dá de promover a integração entre a formação e a investigação.

Com o estágio pretende-se desenvolver as capacidades e atitudes exigidas ao professor, muito particularmente a capacidade de inovar, pela adaptação constante das práticas aos alunos, pela curiosidade, pela interrogação permanente sobre o porquê das coisas, pela capacidade de clarificar as fundamentações das práticas desenvolvidas. Pretende-se pois promover, para além dos conhecimentos e competências já desenvolvidos, a *capacidade de intervenção em situações reais*, tendo em conta que o bom professor é "celui qui trouve le moyen d'aider l'enfant à affronter intelligemment les problèmes qu'il doit résoudre" (Classe, 1972 in Fayol, 1981: 9). Capacidade de intervenção que implica ser capaz de comunicar em sala de aula, isto é, conseguir empreender uma interacção real e proveitosa cuja finalidade não seja somente a aquisição dos conteúdos mas também o desenvolvimento da formação completa dos

alunos enquanto seres humanos.

Para ser capaz de satisfazer estas ambições o professor em formação não pode estar dependente de modelos de ensino, pelo que qualquer formador deve, se pretende favorecer a autonomia do seu formando, pô-lo em contacto com situações de ensino/aprendizagem o mais diversificadas possível, criar-lhe condições de estudo efectivo de problemas reais, motivá-lo para uma leitura reflexiva. Numa palavra, o formador estimulará uma atitude de auto-formação e de reflexão continuada, tendo em vista três grandes finalidades: a *formação para o ensino, para a animação e para a investigação* (cf. Moirand, 1988).

O que se verifica porém durante o estágio pedagógico é que os estagiários se limitam a maior parte das vezes a reproduzir e a aplicar modelos de ensino estereotipados e tradicionais, modelos que transitam geralmente das propostas pedagógico-didácticas dos manuais, de representações personalizadas do que é uma aula de línguas, dependentes de experiências próprias, e ainda das aulas obrigatoriamente assistidas dos orientadores das escolas.

Como poderemos explicar esta atitude reprodutora e pouco original dos nossos estagiários? Para já, algumas explicações possíveis nos parecem poder ser avançadas:

- lacunas na formação dos orientadores de estágio, formação que tem estado a cargo sobretudo de acções pontuais, eventuais e assistemáticas no quadro das metodologias de ensino e da supervisão. A inexistência em Portugal de um programa coerente e sólido de formação contínua que divulgue, neste caso, os saberes acumulados pela didáctica, é sem dúvida uma das grandes causas desta situação;
- a desarticulação, quando não mesmo o conflito, entre a formação dada pela escola (ancorada no discurso de formação e encarando este último geralmente só pelo seu pendor prático) e a da Universidade (muitas vezes superfluamente teórica, isto é, não sendo perspectivada do ponto de vista do tipo de formação em que se integra);
- o trabalho muitas vezes inconsequente e superficial das didácticas específicas, sobretudo no que se refere à deficiente articulação que é promovida nas aulas entre a teoria e a prática;
- as clivagens profundas entre as várias componentes da formação.

Pensamos que a maneira mais eficaz de ultrapassar esta situação, tornando o estágio pedagógico uma actividade interessante, proveitosa e elucidadora, paleo de reflexões pertinentes e de práticas inovadoras, esclarecidas, passa mais uma vez por um levantamento dos modos de integrar, durante a formação, a investigação e a formação. Algumas propostas podem ser desde já feitas neste quadro e ao nível do estágio pedagógico:

- apostar na formação dos professores formadores; estes têm de se manter ao corrente das evoluções da Didáctica Específica, particularmente dos resultados da investigação, dominando mesmo, se possível, métodos de investigação em didáctica e sendo capazes de a praticar no seu terreno. Esta formação deverá partir

do estreitamento institucional dos laços entre as universidades e as escolas, através da realização de estágios, seminários, projectos de investigação-acção comuns. Tudo isto permitiria ainda a intervenção coordenada, coesa e coerente dos formadores da escola e dos da universidade durante o estágio pedagógico, que, a não ter lugar, provoca a estupefacção quando não mesmo o mais completo desmorreamento dos estagiários;

- criar espaços de informação, de análise, de discussão e mesmo de avaliação dos modelos de formação de professores seguidos pelas diferentes instituições de formação, particularmente pela Escola e pela Universidade;
- promover o empenhamento de toda a escola no processo de formação, dando condições aos estagiários de lançarem os seus próprios projectos, de intervir activamente na vida da escola e na da comunidade;
- repensar as disciplinas de didáctica em função de todos os pressupostos referidos, posicionando-a inequivocamente num momento da formação anterior ao da prática pedagógica e fazendo traduzir isto ao nível dos objectivos e das estratégias da disciplina;
- motivar o professor em formação para a realização de projectos a partir da identificação de problemas de ensino/aprendizagem, projectos que se podem ligar com a escola globalmente ou com a sala de aula mais restritamente e que se desenvolveriam sob a orientação do formador/didacta da universidade e do orientador de estágio da escola. Eles seriam o pretexto e a ocasião para a realização de seminários de reflexão, de sessões de informação, para a construção de materiais didácticos, de instrumentos de recolha de dados ou de avaliação; eles dariam ainda azo à busca de informação teórica (frequência de bibliotecas, elaboração de bibliografias, etc.) e à realização de contactos com especialistas de outros domínios do saber. Assim se favoreceria a colaboração entre a escola e a Universidade, mais particularmente entre o didacta e o professor orientador, o que teria certamente consequências positivas ao nível do trabalho feito pelo didacta na sua disciplina curricular, no acompanhamento do estágio pedagógico e na integração das várias componentes da formação.

A este propósito convém referir ainda o possível aproveitamento do seminário de quinto ano para a nossa causa. Para já, e por motivos internos, a universidade só oferece seminários no âmbito das disciplinas ditas *fundamentais*, sendo estes por conseguinte por vezes criticados pelos alunos que os acham desfasados das suas preocupações reais naquele momento preciso do percurso de formação. Entendemos que o seminário é uma actividade curricular fundamental, mas isso só a partir do momento em que adquira características eminentemente científico-pedagógico-didácticas, assumindo-se na sua transdisciplinaridade e sendo co-gerido por vários professores ligados às diferentes componentes da formação. Um tal seminário poderia com muito proveito ser aberto às escolas e, mais particularmente, fazer parte do processo de formação dos formadores.

Acrescente-se ainda que todas as actividades de investigação ao nível da formação permitiriam a tradução de qualquer ideia sobre educação numa hipótese a testar na prática, desenvolvendo-se as capacidades críticas e de observação dos professores.

Todo este processo de formação implica uma avaliação constante de todos e de cada um, avaliação que deve ser coerente com as finalidades de formação apontadas, obrigando a um trabalho de auto e de hetero-observação de todos os intervenientes.

## 2. Para uma integração dos discursos de formação num contexto investigativo

A questão que colocamos nesta segunda parte do nosso texto é a seguinte: em que medida a intervenção do didacta em actividades de formação se repercute no seu trabalho de investigador?

Antes de tudo, torna-se óbvio que, na medida em que o terreno de acção pedagógica é o objecto privilegiado das investigações em Didáctica, toda a actividade de formação do didacta lhe permite *aceder com justa causa a esse terreno*, fazendo-o com um objectivo imediatamente formativo, interventivo, que lhe exige a explicitação e a interpretação compreensível dos diferentes processos que nele têm lugar a vários níveis (interpretação das produções dos alunos em termos psicolinguísticos, detecção de necessidades particulares de linguagem, definição de estratégias particulares de acesso à língua, descrição das actividades de linguagem, etc.). Nesta intervenção no terreno, o didacta submete-se ele próprio, também, a um processo de crescimento, de maturação, no seu próprio campo disciplinar e científico.

Por outro lado, ao contactar de perto com as questões intrínsecas das práticas reais, o didacta torna-se capaz de integrar os resultados pontuais de uma investigação num macro-sistema interpretativo em que outros factores são introduzidos, relativizando o valor intrínseco de investigações isoladas e obrigando-se a uma atitude realista porque despidida de utopias.

As actividades de formação que o didacta desenvolve, tais como orientação e acompanhamento de trajectos de formação, organização de sessões de informação, direcção de mini-projectos de investigação-acção, levam-no também à formulação de novos problemas, à busca de novas metodologias de investigação, à colocação de novas hipóteses de trabalho, ao mesmo tempo que contribuem para o desenvolvimento de capacidades pessoais indispensáveis à investigação, sobretudo se pensarmos numa investigação desenvolvida no quadro de uma equipa. Referimo-nos aqui a capacidades fundamentais como a organização, a programação, a gestão de equipa, a aceitação do outro e todo o tipo de capacidades relacionais.

Sublinhemos ainda que todas as actividades de leccionação das disciplinas de didáctica específica obrigam o didacta a conceber abstractamente o terreno pedagógico, enquanto objecto analisável e decomponível, passível de ser abordado de múltiplos ângulos e estudado com diversas finalidades, de forma a ajudar os alunos futuros professores a construir representações complexas e completas deste objecto, representações das quais depende o sucesso na disciplina de didáctica específica.

Por outro lado, quando o didacta ajuda o aluno na tarefa de integração das várias componentes de formação e na capacidade de a elas recorrer sempre que necessário para a resolução dos problemas didácticos, ele próprio passa a conceber mais claramente o

papel, o estatuto e as modalidades de contribuição que as diferentes disciplinas lhe podem dar para os seus trabalhos de investigação.

Para terminar, realçamos que as actividades de formação permitem ao didacta a avaliação constante do discurso de investigação, avaliação que é feita aqui em função das necessidades intrínsecas do discurso de formação. Assim se vão reequacionando e reajustando os projectos de investigação, contrariando-se o divórcio entre didactas e professores (Béacco, 1988), divórcio motivado no facto de os primeiros não entenderem a sua disciplina como uma disciplina de intervenção, produzindo, conseqüentemente, um discurso teórico desfasado, quando não mesmo inútil porque profundamente ignorante da realidade do terreno (Galisson et al 1982:14 referem, a propósito, a alergia dos professores ao discurso didáctico).

A formação permite pois ao didacta um posicionamento mais real face à investigação, orientando-lhe o sentido das observações que efectua, permitindo-lhe colocar problemas pertinentes e articulá-los com outros, obrigando-o a relativizar os modelos e os resultados da investigação. A formação permite-lhe, numa palavra, um melhor conhecimento da acção pedagógica, esse mesmo terreno que, mais tarde, a sua investigação ajudará a modificar. É por isso que o discurso de formação se torna continuamente num discurso de investigação e que, pelo seu lado, o discurso de investigação se torna continuamente num discurso de formação, num movimento circular de cuja dinâmica ambos dependem. Movimento que, porém, só tem lugar quando a didáctica é capaz de reflectir sobre os seus próprios meios e finalidades e ainda sobre as suas formas específicas de intervenção e os seus processos internos e externos de validade.

A Didáctica acaba de viver, ou vive ainda, um momento bastante difícil, que podemos definir como autista e que foi devido, entre outros motivos secundários, à sua evolução disciplinar, ao seu percurso enquanto disciplina autónoma e legitimada pela instituição universitária. Foi um momento em que a Didáctica se fechou sobre si própria para se compreender, para se posicionar perante as disciplinas que lhe são conexas, atitude de que se pretende retratar actualmente porque lhe avaliou os perigos. Um desses perigos foi o tê-la afastado de outras disciplinas que lhe são fundamentais, sublinhando-se aqui como o caso mais significativo o afastamento que a certa altura se deu entre a Didáctica e as Ciências da Educação, afastamento que tem sido um dos grandes temas de preocupação quer dos didactas quer dos "cientistas" da Educação (cf. Bailly, 1987; Mialaret, 1987; Rope, 1989; o Colóquio Didactique et Pédagogie du Français, 1989), mas que tende hoje a ser ultrapassado (repare-se por exemplo na recente criação de secções no âmbito da Didáctica no seio da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação). Mas o perigo maior do isolamento disciplinar da Didáctica foi o desvio que a certa altura teve lugar do seu próprio objecto de estudo, a sala de aula.

Hoje, a Didáctica precisa de procurar novos rumos, descentrando-se de si mesma, olhando para o que a rodeia, consciencializando-se de que o seu enriquecimento não começa numa batalha sobre delimitação de fronteiras e de territórios mas na ajuda recíproca, na confrontação pacífica (cf. Mialaret, 1987: 22), consciencializando-se ainda de que a sua função específica a obriga a integrar-se em equipas pluridisciplinares,

capazes de explicar todas as variáveis pertinentes no processo de ensino/aprendizagem de um conteúdo, com potencialidades de validar e dar algum sentido às investigações em Didáctica. Por isso o didacta não pode ser um investigador solitário tendo o gabinete como fronteira e a aquisição de um saber próprio como objectivo.

Um desses novos rumos, pensamos, deverá ser o da integração entre a investigação e a formação, integração que deve estar na base das actividades e dos discursos didácticos. Só que esta questão por vezes é desviada do seu verdadeiro sentido sempre que se identifica falsamente o discurso de formação e o discurso de investigação com o discurso do prático e o discurso do teórico. Uma das intenções fundamentais que nos norteou neste texto foi justamente mostrar a simplicidade perigosa desta dicotomia já que que ambos os discursos integram simultaneamente componentes práticas e componentes teóricas.

Concluamos com a ideia de que o que importa agora à nossa disciplina é a discussão dos modos de articulação e de síntese dos dois discursos assim compreendidos, sabendo-se que tal passa necessariamente pela efectivação e pela institucionalização das relações entre a investigação e a formação, único meio de tornar coerente e eficaz esta área de estudos que é tão velha como recente. É que se a Didáctica quer, de facto, marcar a sua existência, tem de compreender que os resultados das suas práticas investigativas não podem interessar só pelo facto de, à primeira vista, parecerem resolver questões pontuais de ensino/aprendizagem de um certo conteúdo. Eles devem interessar também pela contribuição que podem dar ao processo de formação dos professores que serão os mediadores desse conteúdo. É isto porque a inovação não se faz sem os professores, os verdadeiros decisores, afinal, de qualquer mudança na escola. Mas inovar as práticas educativas implica não só que estes conheçam o que se faz ao nível da investigação mas ainda que sejam capazes de utilizar efectivamente todos os meios e recursos da inovação. Meios e recursos que só a Didáctica, ao conceber os seus dois discursos de formação e de investigação como o fizemos, pode construir, ganhando desta forma novos adeptos e novos espaços na causa que é a sua.

## NOTAS

1. Queremos aqui agradecer a todos os colegas do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro que nos ajudaram a reflectir sobre as questões que abordamos neste texto, colaborando connosco numa entrevista informal, muito particularmente a: António Moreira, Conceição Almeida, Francisco Cachapuz, Helena Ançã, Hermíno Curado, Isabel Alarcão, Isabel Martins, Luís Marques, Nilza Costa.

## REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (1989). Preparação didáctica num enquadramento formativo-investigativo. *Inovação*, vol. 2, 1, 31-36.
- Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H. (1989). Didáctica e formação em didáctica. *Inovação*, vol. 2, 2, 132-144.
- Bailly, D. (1987). A propos de la didactique. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 37-51.
- Béacco, J.-C. (1988). Didacticiens/enseignants: le divorce? *Le Français dans le Monde*, 220, 43-46.
- Besse, H. (1987). Sur la scientificité des savoirs relatifs à la didactique des langues secondes et étrangères. Texte présenté au *Colloque Didactique des Langues ou Didactique de Langues? Transversalités et spécificités*, Paris, Juin. (doc daet).
- Colloque Didactique et Pédagogie du Français*, Créisy-la-Salle, 24-31 Juillet, 1989.
- Galisson, R. et al. (1982). *D'autres Voies pour la Didactique des Langues Etrangères*. Paris: Hatier.
- Ladeira da Cruz, M. D. (1987). *Formação Inicial de Professores de F.L.E.* Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Lemos, V. I. (1988). A natureza integradora das didácticas e metodologias de ensino e sua inserção nos currículos de formação de professores: exemplo actual. *Actas do 1<sup>o</sup> Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Universidade de Aveiro, 58-74.
- Mialaret, G. (1987). Les sciences de l'éducation et les didactiques. *Les Sciences de l'Éducation*, 1-2, 13-25.
- Moirand, S. (1988). Des discours de la formation. *Le Français dans le Monde*, n<sup>o</sup> 218, 41-47.
- Rope, F. (1989). Didactiques spécifiques, didactique générale et sciences de l'éducation. *Les Sciences de l'Éducation*, 2, 5-21.

**PALAVRAS-CHAVE:** didáctica; formação em didáctica; disciplina de didáctica; estágio pedagógico; investigação em didáctica; relação entre investigação e formação; didáctica e ensino

## POUR UNE INTÉGRATION DES DISCOURS DE LA DIDACTIQUE

## Résumé

En partant de la mise en évidence, dans la didactique, de deux discours interliés, celui de la formation et celui de la recherche, et de la définition de ces deux discours en tant qu'entités construites à partir d'un aller et retour continu entre la théorie et la pratique, poursuivant des finalités communes et concevant un même objet d'étude et d'action, nous discutons les modalités d'articulation et de synthèse de ces discours. Cette discussion s'effectue en deux moments. Tout d'abord, nous procédons à l'analyse des apports de la recherche à la formation, en considérant deux activités distinctes de formation: la construction d'une matière de didactique spécifique et l'accompagnement du stage pédagogique. Pour chacune de ces activités, on indique des façons possibles de mettre en oeuvre l'intégration de la recherche. Ensuite, nous réfléchissons sur les apports des activités de formation du didacticien à ses travaux de recherche et vérifions qu'elles lui sont tout à fait fondamentales pour la

concepção de l'objet d'étude, pour le développement de capacités relationnelles et pour se placer face à la recherche et à ses résultats. Notre conclusion souligne l'articulation entre la recherche et la formation comme une des options prioritaires de la didactique, si celle-ci prétend avoir un mot à dire dans l'innovation des pratiques d'enseignement.

TOWARDS AN INTEGRATION OF TRAINING AND RESEARCH  
DISCOURSES IN DIDACTICS

## Abstract

Based on the notion that Didactics is the product of two interrelated discourses, training and research, and the need to define them in terms of theory and practice, in this paper we discuss profitable ways of combining them. This discussion is conducted in two stages. In the first one we analyse the contribution of research for training in Didactics, concentrating on two training activities: the construction of a curricular discipline in didactics and the supervision of teacher training placements. For each of these we indicate possible ways of establishing a relationship between research and training. In the second stage we discuss the implications of the teaching theorist's training activities on his research work, noting that these are indispensable to him in the realization of his study aims, in the development of his personal skills and his stance in relation to that research and its result. We conclude that one of the priorities of Didactics today is integrating research and training. Only thus can this discipline make a valid contribution to teaching.



## INOVAÇÃO E MUDANÇA NAS ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS PÚBLICAS E PRIVADAS

*Carlos Vilar Estêvão*

*Universidade do Minho, Portugal*

### Resumo

A partir de algumas análises dos processos de inovação e mudança nas organizações em geral e dos modelos mais comumente aplicados à compreensão das organizações educativas em especial, destacam-se dimensões da temática da inovação e mudança nas escolas públicas e privadas, sugerindo-se, ao mesmo tempo, algumas implicações que podem revelar-se pertinentes numa investigação futura sobre aqueles dois contextos.

O tema da inovação e mudança é um desses temas que goza do privilégio de anunciar a novidade, mesmo que frequentemente nada de novo se acrescenta. Com efeito, a redundância, a hiperbolização, aliadas às medidas propostas para inovar, sugerem-nos que a inovação e mudança se verificam sobretudo ao nível do discurso, beneficiando de um capital cujo valor se adivinha alto mas que ninguém sabe ao certo a quanto monta.

Além disso, estamos num domínio onde campeia, para além da prescritividade, a convicção de que a sua aceitação se constitui em virtude quase absoluta ou em vantagem organizacional evidente.

O nosso intuito, neste trabalho, é partir para a abordagem da inovação e mudança

em diferentes teorias organizacionais, a fim de as contextualizarmos depois face a modelos ou imagens de escola pública e escola privada como organizações, tendo presente uma interpretação que as privilegie como processos organizacionais que subentendem alterações estruturais e comportamentais, constituindo-se como categorias técnicas, políticas e sociais, ou seja, como fenómenos complexos, não codificáveis de modo unívoco, reclamando, por isso mesmo, focalizações plurais e teorias interpretativas várias.

Embora sem propósitos de apresentação sistematizada, referiremos algumas orientações teóricas que contribuirão, por acentuações diferentes - quer nas condições internas, quer na dependência de recursos, quer ainda nas condições institucionais -, para um melhor enquadramento desta temática, conscientes, no entanto, de que "o estado da literatura não nos fornece quaisquer perspectivas teóricas claras que possam ajudar-nos a organizar o nosso pensamento sobre a mudança" (Goodman & Kurke, 1982: 2).

### *A temática da inovação nas organizações*

Nos primeiros teóricos das correntes administrativas, a organização era vista como um sistema funcionalmente mecanicista, regulado pela autoridade das chefias situadas no cume da estrutura. A consecução das metas organizacionais estava dependente de uma cuidadosa e centralizada programação e integração das actividades organizacionais, tornando-a fundamentalmente uma prerrogativa dos dirigentes e sujeita a uma racionalidade técnica, onde o controlo adquiria uma função dominante. Em contraste, a teoria das relações humanas e mais tarde as teorias do comportamento e dos recursos humanos, sublinham o papel dos indivíduos e da liderança não só nas diversas fases da mudança mas também nos jogos de manutenção de posições de *status* na organização, não descurando igualmente o facto dos requisitos das mudanças organizacionais, entre outros, reorientarem os objectivos das próprias organizações (Likert, 1979).

As perspectivas formais, onde incluímos a forma burocrática e as orientações estruturalistas, perfilam-se na linha de pouca ênfase às fórmulas inovadoras. Com efeito, a lógica da previsibilidade e regulação, da definição clara de órgãos e funções, da objectividade nas políticas de pessoal contribuí para um contexto de estabilidade, predizibilidade, regularidade e continuidade, mais propícia a tratar com tarefas rotineiras e estáveis. Consequentemente a reorganização ou implementação de uma inovação será algo de invulgar e merecedor de esforços suplementares da organização, no sentido de a recolocar nas malhas planeadoras. Na segunda orientação, de pendor mais estruturalista, apesar do relevo dado já ao impacto do meio, as variáveis em jogo aparecem como resultados de arranjos internos que condicionam o próprio comportamento individual e a estrutura informal. Estas variáveis fornecem as mais compreensivas explicações da mudança que naturalmente ocorrem, tornando-se ao mesmo tempo pouco significativo o contributo doutras variáveis.

Partindo do conceito de "configuração" da organização, outros paradigmas e modelos operativos têm, entretanto, surgido no *management* e nas estratégias de inovação e desenvolvimento organizacional. E aqui poderemos incluir as teorias da contingência, o modelo de integração-diferenciação de Lawrence e Lorsch, o enfoque organização mecanicista-organização organicista de Burns & Stalker, o paradigma sócio-técnico de Tavistock, o modelo de dependência de recursos, as configurações estruturais de Mintzberg, todas elas atribuindo um papel de destaque à temática da inovação e mudança. Na verdade, quer pela acentuação da menor formalização interna, descentralização e mudanças na tecnologia e ambiente das organizações (Thompson, 1976), quer pelo destaque dado às estruturas organicista (Burns & Stalker, 1961) ou *ad hoc* (Mintzberg, 1983) ou aos princípios da integração e diferenciação (Lawrence e Lorsch, 1989), quer ainda pela tendência da organização em alterar as suas estruturas e objectivos em ordem à obtenção de recursos necessários à sobrevivência (Pfeffer, 1981), estas teorias aparecem como particularmente atentas ao fenómeno da inovação e mudança!

Reportando-se à actividade empresarial nas instituições de serviço público, onde se inclui a escola, também Drucker (1986) - autor ligado à *gestão por objectivos* - acentua a necessidade destas actuarem de modo inovador a exemplo das organizações empresariais, pese embora o facto de ser inerente à sua natureza a existência de forças de resistência à inovação. Quer fracasse, quer tenha sucesso, "a exigência de inovação e de fazer algo de diferente será mantida como um ataque ao seu empenhamento básico, à própria razão da sua existência, e às suas convicções e valores" (p. 192). Isto explica, acrescenta o autor, "porque é que, regra geral, a inovação nas instituições de serviços públicos tende a vir de novos empre-endimentos e não das instituições estabelecidas" (*idem*: 192; cfr. também Booth, 1991).

Na abordagem que releva a interacção e abertura dos diversos sistemas que compõem uma dada organização, a inovação tende a surgir como inevitável, ultrapassando o próprio planeamento, dado que este é incapaz de prever todas as contingências que afectam as suas operações ou controlar a variabilidade humana. Katz & Kahn (1977), autores enquadráveis nesta orientação, afirmam, com efeito, que a inovação, devendo considerar a interdependência no desempenho do papel institucional e as interrelações dos papéis na estrutura organizacional, afecta todo o sistema, pois vai implicar modificações nos outros processos organizacionais, concretamente na tomada de decisões, comunicação, sistema de recompensas, poder, etc. Esta visão sistémica leva-os, inclusive, a convencerem-se de que "as fontes de tensão interna são as causas mais potentes de mudança organizacional" (p. 477).

Tratando especificamente esta temática da inovação nas organizações, os teóricos da decisão, como March & Simon (1991), consideram que a iniciativa da inovação na organização está relacionada com a distribuição do poder e de influência e que existe uma "sensibilidade às inovações" diferenciada, uma especialização das funções inovadoras por níveis organizacionais. Além disso, a "filtragem selectiva" nos processos inovadores é uma realidade que aparece não só nas fronteiras da organização, mas também em cada etapa da transmissão e elaboração das propostas de programas. Os

autores chamam também a atenção para uma categoria particular de inovações que ocorre sobretudo nas zonas de reabsorção das incertezas e que é precisamente aquela que se prende com a mudança dos esquemas que a organização tem do mundo exterior face à consciência da sua inadequação.

Num aprofundamento da natureza limitada das decisões e, conseqüentemente, com um enfoque específico da problemática da inovação e mudança, dada a maior insistência na variabilidade das componentes individuais, bem como na flexibilidade das conexões entre elas, surgem-nos as abordagens que poderiam enquadrar-se no modelo da ambigüidade.

Contrariamente ao que poderia pensar-se, os teóricos desta abordagem tendem a defender que os processos organizacionais básicos são fundamentalmente estáveis, que derivam das actividades diárias dos gestores e líderes, tendendo estes a adaptarem as organizações lentamente (March, 1981). A mudança é concebida, pois, "continuous rather than episodic, small scale rather than large, improvisational rather than planned, accommodative rather than constrained, and local rather than cosmopolitan." (Weick, 1982: 390). Estes sistemas enquanto 'debilmente articulados' não são, portanto, dinâmicos, e o seu processo de diferenciação produz apenas unidades não especializadas, auto-organizadas e de baixa integração, tornando-os, conseqüentemente, mais independentes do ambiente e, daí, menos predispostos a reacções excessivas, para além de reduzirem a necessidade de mudanças em larga escala, devido precisamente à sua adaptabilidade<sup>2</sup>.

O modelo mais congruente de inovação organizacional será aqui o do "caixote do lixo" (*garbage can*), criado para explicar o processo de tomada de decisões nas anarquias organizadas, sobretudo em situações de muita incerteza. Como o processo de tomada de decisões não segue um trajeto linear (Cohen, Marsh & Olsen, 1972) mas é o resultado relativamente independente de problemas, de soluções, de oportunidades de escolha e de participantes, dentro de uma cultura organizacional fragmentada, a inovação pode ser um resultado de relações entre ideias, problemas e escolhas inovadoras ou uma solução para um problema não existente, podendo a própria atracção pela inovação levar um membro a procurar um problema para a inovação presentemente não relevante.

A abordagem política das teorias organizacionais, assumindo embora diferentes conotações e abrangendo diversas tendências, sublinha outros aspectos como a estrutura social e a dinâmica das organizações, a teoria do conflito e dos processos de influência política, e ainda as teorias do poder comunitário, da ordem negociada, dos sistemas abertos e dos grupos de interesses.

Os processos de mudança aparecem aqui como *primary concern*, articulando-se com o pressuposto da mudança contínua e com a concepção de estrutura negociada e configurada diferencialmente segundo relações de poder.

Tendo presente o estudo das organizações sociais e mobilizando os conceitos de abordagem sistémica e abordagem estratégica, Crozier & Friedberg (1963) reforçam o papel dos actores na mudança concebida esta sobretudo como transformação de um sistema de acção que resultará de uma intervenção nos níveis sistémico e estratégico e

devido corresponder assim a uma descoberta colectiva de novas capacidades de acção colectiva. Deste modo, qualquer mudança organizacional necessita de uma mudança concomitante das estruturas, até porque estas são "sustentadas por um sistema de relações de poder em equilíbrio" (Friedberg, 1988: 97)<sup>3</sup> que, na verdade, condicionam o sucesso ou o fracasso das inovações entretanto surgidas noutros níveis da organização.

Outra perspectiva que tem merecido, sobretudo a partir da década de 80, crescente atenção em diversos domínios, desde a ciência política, à economia, à sociologia e à educação, é a teoria (neo)institucional, que abarca uma multiplicidade de aspectos que se prendem com interpretações diferenciadas do processo de institucionalização e com concepções de instituição como sistema simbólico e sistema de comportamento. O recolocar das instituições no coração da sociedade torna-as mais independentes no seu papel de modelar e constranger a construção de sentido, assim como na sua eventual reorganização para ganhar legitimidade.

Quanto à temática da inovação e mudança, aceita-se o seu carácter complexo, dificilmente controlável, ao mesmo tempo que se reconhece que, para além de ser muito influenciado por forças institucionais externas, ela própria "desenvolve sentido através do processo pelo qual ocorre". (Marsh & Olsen, 1989: 62), tornando-se difícil de ser controlada de um modo preciso, pois até as intenções frequentemente não são claras e unitárias<sup>4</sup>. Assinala-se, contudo, que esta abordagem tende a privilegiar a estabilidade e a continuidade social face à mudança nos diversos sistemas sociais.

Defendendo-se que as decisões não são resultado de pura competição racional condicionada ambientalmente, nem meras escolhas temporais constrangidas pelo meio, aqueles autores defendem que as decisões de mudança, ainda que sujeitas aos processos de *garbage can*, são também afectadas pelos aspectos estruturais das instituições, dado que todas as decisões aí tomadas ocorrem num contexto de comportamentos e normas que produzem um enviezamento sistemático.

### Modelos das organizações educativas e imagens de inovação

Há, nesta altura, uma grande diversidade de perspectivas e modelos de encarar as organizações educativas (Clark, *et alia*, 1981).

Na impossibilidade de os abordarmos a todos e tendo presente também as dificuldades inerentes a uma sistematização das diferentes abordagens de inovação e mudança, iremos apontar alguns aspectos daquelas que nos parecem mais importantes e frequentes na literatura especializada sobre organizações educativas.

#### Modelo racional-burocrático

A perspectiva racional-burocrática tem merecido, apesar da exiguidade de estudos sistemáticos enfatizando a incidência dos processos burocráticos nos sistemas escolares, sérias críticas resultantes nomeadamente de algumas das suas variáveis, como a centralização de decisões e um certo carácter avesso às inovações, apesar de se

reconhecer continuar ela a ser a abordagem dominante na análise das escolas enquanto organizações.

Na linha dos críticos desta abordagem, para além de M. Crozier (1963: 130) que acusa o ensino francês de ser uma pesada máquina "que apresenta todos os traços característicos do modelo de organização burocrática", situação que determinaria uma certa resistência à inovação, também J. Hassenforder (1974) considera do mesmo modo que o sistema escolar francês é essencialmente imobilista. Referindo-se especificamente à problemática da inovação e às instituições privadas, que gozam de menor grau de burocratização e estão menos submetidas às decisões do centralismo afirma: "Enfim, a inovação, em virtude mesmo dos obstáculos que as estruturas actuais do ensino oficial constituem, é chamada, de futuro, a desenvolver-se no exterior. As escolas particulares, mais maleáveis, oferecem algumas aberturas; mas, no conjunto, estão ainda muito dependentes do ensino oficial e, pela dominante confessional, estão talvez mais preocupadas em assegurar uma vida comunitária em harmonia com o meio ambiente do que em singularizarem-se numa inovação necessariamente arriscada à partida" (p. 141).

Também entre nós se revelaram preocupações em caracterizar as inovações burocráticas, tendo em conta, nomeadamente, o contexto de uma administração burocrática centralizada. Assim J. Formosinho (1986) considerou que este tipo de inovação, em tal contexto, se definiria sobretudo pelo seu carácter impessoal, centralizado, universal, indiferente às vicissitudes da sua implementação; e L. Lima (1988), depois de reafirmar que o modelo dominante tem sido "o modelo centralista que confunde inovação com produção legislativa", caracteriza a inovação burocrática como aquela que se apresenta como um "paradigma normativo-taylorista": normativo porque estabelece normas burocráticas de alcance universal e uniforme; taylorista porque acentua determinados pressupostos da Escola Clássica da Ciência Administrativa (Lima, 1988: 38 e ss).

Se tivermos em conta agora a realidade organizacional da escola e o fenómeno da inovação, é patente, desde logo, que até à década de 70, a questão da inovação se reduzia a uma questão técnica, pensando-se que a escola mudaria se a inovação ou a mudança fosse bem desenhada, bem planificada, de modo racional, segundo a tradição empírico-analítica e consonante com uma visão de escola enquanto organização racional burocrática, prosseguindo objectivos claros e com uma estrutura bem definida e objectiva. Assim, e em relação à planificação das mudanças, ela deveria obedecer a procedimentos lógicos, identificáveis pela investigação científica (através, por exemplo, do método I & D). A ênfase seria posta nas metas e controlo claros de resultados, menosprezando-se, de algum modo, os processos ou as interacções, assim como a multiplicidade de perspectivas sobre programas, fins e resultados, e todos os aspectos potenciais da mudança, visto subentender-se que estaríamos a lidar com sistemas fortemente conectados nos seus processos e produtos e entre unidades e níveis organizacionais.

Esta concepção de organização educativa como sistema fechado, com fronteiras e níveis bem demarcados e com separação clara da "política" e da "administração", determina quer uma certa indiferença às oposições externas à inovação, quer a visão de que as inovações são racionalmente aceites, apesar de existir alguma evidência quanto

ao facto da adopção racional das inovações educativas ser rara (Firestone & Herriot, 1981: 227). Por estas razões a mudança é, nas burocracias, um fenómeno difícil de acomodar a não ser que se adapte às estruturas organizacionais existentes.

Frise-se, contudo, que a relação íntima da organização burocrática com a dificuldade ou obstáculo à inovação e mudança tem sido questionada por vários autores, dado que "não é muito exacto o estereótipo do reflexo burocrático das escolas como essencialmente conservador no seu carácter e mecanicista na sua execução" (Tyler, 1991: 57), pois, acrescenta este autor, "Apesar dos defeitos, a forma burocrática proporciona um corpo, internamente coerente, de regras e práticas que criaram, desde um ponto de vista histórico, as condições para a autonomia profissional e para a inovação técnica" (*idem*: 58). Embora seja difícil estudar o seu alcance, de facto as variáveis burocráticas têm impacto nos padrões de inovação. Isto mesmo é esclarecido por Daft (1982) quando diz que as organizações altamente mecanicistas, como as burocráticas, podem facilitar por vezes mais a adopção de inovações, mesmo técnicas, que as organizações mais 'orgânicas'.

Então, se é verdade que o modelo burocrático tradicional, sobretudo nalgumas das suas variáveis, pode dificultar as inovações, este fenómeno da inovação, contudo, é por demais complexo para, em nome da rejeição do 'tipo ideal weberiano', rejeitarmos com a mesma facilidade o contributo da organização burocrática para esta temática. Daí que a transposição desta problemática para as organizações educativas públicas e privadas deva conduzir a uma reanálise da superioridade das soluções, quer do sector privado, quer do sector público, consoante se estruturarem e funcionem de um modo mais ou menos burocrático.

### Modelos da ambiguidade

Recentemente, porém, os pressupostos da racionalidade técnica das organizações e da mudança têm vindo a ser questionados por novas orientações teóricas no âmbito das organizações educativas, que suscitam novas questões que têm a ver com outras condicionantes funcionais e com contextos sócio-políticos de surgimento e legitimação da inovação.

Um dos modelos alternativos para analisar as organizações educativas públicas e privadas é o da ambiguidade. Em virtude de se atacar não só a centralidade da liderança, como também a ligação entre intenções e acções, a articulação da instrução com a estrutura administrativa e institucional das escolas, as mudanças assumem um papel de relevo (sobretudo ao nível local e individual), reflectindo as disjunções estruturais das organizações educativas, visto que "O pensamento sobre como mudar as escolas está conformado pelo pensamento acerca de como são as escolas" (Firestone & Herriot (1981: 221) e, conseqüentemente, pelo conceito prevalente de racionalidade dos seus actores-adoptantes.

Nos sistemas "debilmente articulados" reconhece-se, entre outros aspectos, que a finalidade central da organização educacional pode não ser controlada pelo quadro administrativo e que as decisões podem não seguir a lógica racional, mas sim a lógica *a posteriori* do modelo *garbage can*. O planeamento de uma alteração ou de uma

inovação pode, ao nível da escola ou da área ou departamento escolar, não passar de uma interpretação de decisões já tomadas, de símbolos, de encenação para fins propagandísticos, por ex., em que as planificações frequentemente se tornam, com uma pálida ressonância depois ao nível da sua implementação, pois o processo de resolução de problemas é pouco frequente (Cohen & Marsh, 1974). As decisões sobre as inovações e mudanças aparecem, então, imersas numa certa nebulosidade e falta de racionalidade, cumprindo sobretudo funções de legitimação.

Acresce que a complexidade estrutural das organizações educativas, possibilitando o aparecimento de vários "garbage can", contribui para aquilo a que Daft (1982) chamou - a propósito sobretudo das universidades - de uma "espécie de mudança em retalhos", cujas regras para a decisão são frequentemente sujeitas a interpretações *ad hoc*.

Temos então que a mudança educativa é também, quer nas organizações educativas públicas, quer nas privadas, não totalmente predizível, mas "é considerada um processo negociado envolvendo mútuas adaptações dos objectivos da inovação e o contexto no qual a sua implementação está sendo atingida. Factores menos susceptíveis de ser planificados, como as normas organizacionais, estruturas e *clima* organizacional, são assumidos como tendo pelo menos tanto impacto no sucesso dos programas da mudança como as condições que estimulam a mudança ou o plano racional" (Rosenblum & Louis, 1981: 22). Com efeito, a ambiguidade resultante quer da incerteza do poder relativo dos diferentes órgãos das escolas, quer das dificuldades de aprender com as consequências da sua próprias acções, quer ainda da estrutura formal da organização educativa e das incertezas do meio, particularmente em períodos de crise, quer, finalmente, das solicitações diferenciadas dos actores que também podem influir nos processos internos da organização, torna a estrutura organizacional das escolas altamente indefinida e, conseqüentemente, os processos de mudança também mais ambíguos e problemáticos (Weick, 1976). Para além disso, as mudanças ou as inovações educativas podem produzir efeitos diversificados, desde os directos numa determinada área da organização até a efeitos simbólicos noutras níveis.

Já vimos também que os sistemas "debilmente articulados" não são particularmente adequados à promoção de mudanças sistemáticas, embora denotem uma maior adaptabilidade e abertura a pequenas mudanças localizadas. Esta conclusão é igualmente confirmada por outros estudos, nomeadamente por Rosenblum & Louis (1981), que acrescentam que as variáveis de articulação cultural, como a colegialidade e enculturação através da educação profissional, predispõem melhor a expansão da mudança e que as inovações seriam mais facilmente implementadas nos níveis mais fortemente acoplados.

Finalmente, há que considerar uma outra variável que interfere na mudança e inovação pela flexibilidade ou rigidez que pode provocar na organização educativa. Referimo-nos aqui à posição privilegiada de certos actores em termos de poder na organização e que podem constituir-se em variáveis insensíveis, bloqueando a comunicação e outros processos organizacionais, como a inovação. Alterar este sistema equivaleria a devolver a flexibilidade às variáveis, por exemplo, através de táticas de mudança para a resolução de conflitos.

### Modelo político

Neste modelo, as organizações educativas públicas e privadas são "arenas políticas" onde interesses diversificados, ou não coincidentes, se confrontam. Contrariamente ao modelo anterior, não se realçam tanto os traços da desconexão estrutural da organização mas outras dinâmicas. A participação fluida, o carácter normal do conflito, a fragmentação de interesses, a autoridade limitada, a diferença de *status* de grupos ou serviços, a importância dos grupos de interesse externos são alguns dos pressupostos deste modelo.

Também o poder formal e informal se assume, nestas teorias, como uma variável central, originado a partir de fontes diferentes (Afonso, 1992) e com usos ou objectivos também diversos. Ele se reflecte na tomada de decisão que é condicionada pela atenção forçada a certas questões retiradas do limbo dos problemas gerais, verificando-se mais essa atitude nas decisões ou mudanças críticas, ou seja, naquelas que têm um maior impacto no futuro da organização. Simultaneamente, verifica-se uma luta para alocar a decisão numa determinada pessoa ou grupo ou instância, considerando que as decisões geralmente estão já preformadas e, portanto, que nem todas as opções estão abertas e disponíveis, sendo as escolhas limitadas por controvérsias ou conflitos prévios que perdurarão eventualmente mesmo após a decisão.

Mais especificamente quanto à inovação e mudança, estas aparecem como tema de conflitos e compromissos entre grupos, mormente quando os seus interesses são contraditórios ou os recursos se apresentam escassos, tornando-se o conflito um factor significativo para o êxito da mudança organizacional.

Aqui, a produção de uma inovação é principalmente "um processo conflitual de ruptura" (Correia, 1988: 38; também Huberman, 1982), sujeita aos processos de debate, tal como as políticas, e entrecruza-se com a dos próprios processos de estratificação social que subjazem a muitas práticas escolares. Mesmo as inovações concebidas centralmente, pelo Ministério de Educação, "inserem-se geralmente num processo de re-estruturação das relações do poder no centro do sistema e das relações que este estabelece com as escolas, ou seja, com a periferia do sistema" (Correia, 1988:38). Estamos, pois, perante uma estrutura organizacional entendida como algo flexível, negociado, sujeita a mudar de acordo com a diversidade e hegemonia de interesses de grupos internos e externos que detêm ou pretendem deter determinadas posições na organização. Dentro desta lógica, a monorracionalidade e o sucesso da inovação deverão ser questionados face às plurirrationalidades dos actores e à possibilidade de obter-se a sua anuência ou consenso.

A mudança é vista, portanto, como contextualizada, como o resultado de actividades de rotina de actores comuns fazendo os seus trabalhos de todos os dias e em que o planejar, onde se inscreve a mudança, é entendido como um processo político, uma função organizacional natural, em que os indivíduos e grupos defendem os seus interesses, negociam e equilibram as suas tensões e, simultaneamente, como um processo simbólico, ordenando e definindo os seus espaços vitais dentro da organização (Lotto, Mackibbin & Malkas, 1981). Uma das possíveis tarefas do agente de mudança é ajudar a criar condições que facilitem e encorajem o comportamento inovador, tendo

sempre presente que a mudança é realizada, não através de intervenções de larga escala, mas através de uma coordenação entre pequenas intervenções e processos naturais globais.

Esta abordagem conflitual chama ainda a atenção para o peso desigual dos grupos que investem nas mudanças organizacionais, mormente daqueles que detêm já alto *status*, por ocuparem postos-chave, e que podem contribuir para a ocorrência de mudanças fundamentalmente conservadoras, que não questionem as posições adquiridas na organização. Do mesmo modo, numa situação de recursos escassos ou controlados por uma minoria de membros, as organizações, mesmo as não-lucrativas "poderão estar mais inclinadas a trocar táticas de confrontação ou programas controversos por abordagens mais aceitáveis e dominantes" (Powell & Friedkin, 1987: 180). Esta dependência de recursos e de apoios tornam, na verdade, algumas organizações, mormente as não-lucrativas, muito vulneráveis a influências exteriores, condicionando o sentido e alcance das suas inovações e mudanças.

### *Modelo (neo)institucional*

Se, em termos gerais, este modelo se encontra ainda numa fase pouco consolidada, abarcando orientações, conceitos e argumentos diferentes, com faces diversas, mais difícil se torna extrair conclusões para o domínio das organizações educativas e, mais particularmente, para a temática da inovação e mudança.

Reagindo contra os pressupostos racionalistas das teorias organizacionais, através da acentuação, ora dos aspectos simbólicos das organizações e dos seus ambientes institucionais, ora da intencionalidade (individual e colectiva), ora do controlo hierárquico, da sua utilidade e funcionalidade, algumas das abordagens da teoria (neo)institucional tendem a chamar a atenção para o papel de actores vários que modelam a vida organizacional, ou directamente por imposição de constrangimentos e exigências várias, ou indirectamente pela criação e promulgação de novos mitos racionais (cfr. Scott, 1987: 499).

No domínio da educação, os trabalhos que relevam esta orientação definem a escola como *institutionalized organization* que mobiliza apoios e recursos, não por gestão de tecnologias de ensino ou instrução, mas por conformação a regras altamente institucionalizadas e legisladas, regras essas que focam a qualificação de pessoal, fornecimento de serviços, admissão e colocação de alunos, etc. Aqui, as actividades das organizações educacionais são entendidas, não como processos similares aos da produção industrial, mas algo cujo sucesso depende fundamentalmente da confiança e estabilidade realizada pelo isomorfismo com as regras institucionais. Esta capacidade de conformação às regras institucionais e sociais (que transparecerá na acreditação da instituição e na certificação dos alunos) condicionará, portanto, mais o seu sucesso e a capacidade de inovar do que a sua capacidade de aumentar a *performance* dos alunos. Ou seja, as formas institucionalizadas (acreditação e certificação) do processo de trabalho (actividade de instrução) são mais importantes que a própria actividade. Decorre daqui que as escolas que porventura sejam suspeitas em termos do seu *status* de

acreditação ou de legitimidade, suportam perspectivas de sobrevivência drasticamente enfraquecidas, independente do empenho que elas tenham posto na sua eficácia instrucional ou no seu sucesso na socialização.

Privilegiando, pois, a conformidade, as organizações educativas recorrem ao mecanismo de integração, que não se encontra no sistema de autoridade formal ou nos objectivos partilhados, mas sim na "lógica da confiança" ou na presunção de competência (Meyer & Rowan, 1977), dado que, o mais saliente é o facto da escola surgir fundamentalmente para submeter o processo educativo a categorias institucionais socialmente padronizadas. O que interessará é a incorporação dos "mitos ambientais" à sua estrutura formal, tomando-se o controlo e a coordenação das actividades técnicas, dentro desta visão, pouco relevantes ou até perigosos por poderem transferir a incerteza dos processos técnicos para as estruturas rituais que tendem a ser mais estáveis.

Uma das implicações destas abordagens para a temática da inovação e mudança, é que as inovações podem falhar, não porque o sistema seja rígido, mas porque existem desarticulações internas. Além disso, como as classificações e categorias rituais que organizam e dão sentido à educação são altamente controladas, as inovações devem ser vistas, por isso mesmo, dentro deste enquadramento limitador, uma vez que, como afirma Pfeiffer (1981: 229), o processo de institucionalização torna a capacidade de mudar, incluindo a capacidade de mudar a distribuição de poder e controlo, bastante limitada. Isto vem ao encontro do que outros autores afirmam (March, 1981) a propósito da inércia organizacional, considerando-a como a situação predominante nas organizações devido, entre outros aspectos, à desarticulação entre o nível político e o nível técnico. Com isto não se pretende negar a possibilidade de inovações nos processos técnicos, embora elas aconteçam sobretudo por processos de selecção de rotinas existentes, mais do que por procedimentos de mudança planificada.

Face à natureza destas conexões pode haver também pouca mudança nas práticas de ensino como resposta ao nível político ou administrativo, mas ocorrer um contínuo processo de mudança como resposta a acontecimentos verificados nos meios institucionais (Elstrom, 1992). Enfim, e enquanto sinal de modernização, a mudança (tal como a inércia e a reforma) só poderá, portanto, ser compreendida se se compreender igualmente a interacção das intenções dos inovadores ou reformadores com as estruturas institucionais e as próprias transformações da sociedade (Olsen, 1991: 132). Por outras palavras, a dimensão política da mudança educativa só será cabalmente entendida se recorrermos a uma teoria das instituições educativas.

Dentro da lógica destas abordagens, a resistência à mudança é interpretada igualmente, não como um fenómeno especial, mas antes como fazendo parte do processo de negociação da ordem social que caracteriza toda a organização. Neste contexto, o 'cerimonial do envolvimento' ganha um destaque assinalável, aparecendo a mudança como um processo que envolve investimentos sobretudo de ordem simbólica. Contudo, a renovação deste cerimonial, no sentido de obter-se altos índices de legitimidade e apoio, pode tornar as escolas mais preocupadas com a necessidade de

incorporação no núcleo técnico das mais variadas inovações, assim como verificar-se um rápido desaparecimento das mesmas também, suscitando, por isso mesmo, problemas de adequabilidade.

### *Organizações educativas públicas e privadas: que imagens de inovação e mudança?*

Conscientes de que não há uma teoria especial da mudança, mas que "Uma boa teoria da mudança organizacional é simplesmente uma boa teoria organizacional" (Baldrige & Deal, 1983: 4); que o processo de inovação e mudança, em si, é de algum modo indiferente, ou seja, nem positivo nem negativo, podendo a própria organização não ter necessidade nenhuma de inovação: que a questão da incidência das formas burocráticas ou não burocráticas da organização na inovação e mudança não é pacífica, vamos agora sugerir algumas conclusões ou problemas relativamente à temática que nos propusemos desenvolver.

Faça às diferentes abordagens, uma primeira conclusão que poderá extrair-se prende-se com a constatação do escasso tratamento da temática da inovação e mudança de acordo com a especificidade dos contextos organizacionais educativos públicos e privados, apesar da natureza das organizações escolares e da sua centralidade enquanto unidades básicas de mudança educativa condicionarem, como um filtro organizacional, as inovações. Esta situação remete-nos mais uma vez para a necessidade de compreender as características estruturais que condicionam e são condicionadas pela capacidade inovadora da organização: "Uma instituição escolar de estruturas organizativas pouco diferenciadas, com um alto grau de formalização institucional e fechada ao meio, fecha-se em si própria e oferece aos seus membros menos possibilidades para a inovação educativa que outra instituição escolar de estruturas organizativas de notável diferenciação, com um baixo grau de formalização e provida de elementos reguladores e adaptativos a respeito do seu meio, dinâmico e cambiante" (Lopes Herrerías *et al.*, 1989: 315; também González & González, 1988).

No entanto, é possível detectar uma orientação que tende a acentuar a ideia de que, não obstante a ausência de diferenças significativas no comportamento inovador segundo a titularidade da escola e a grande similitude estrutural (que não funcional) das escolas privadas com as escolas públicas (Ribas Navarro, 1983; também Estêvão, 1991), aquelas propenderiam, até pelo *ethos* de mercado que muitas delas mais claramente assumem, a ressaltar uma orientação mais definida para a inovação. Contrariamente, as públicas, pela ausência de uma lógica empresarial, pela não repercussão dos resultados obtidos na sua sobrevivência e ainda pelo seu estatuto de serviço público, teriam um baixo nível de inovação.

Além disso, as mudanças nas escolas públicas seriam mais influenciadas por mudanças e controlos provindos de meios exteriores, sendo certas decisões críticas tomadas muitas vezes por indivíduos ou grupos políticos que têm apenas um interesse marginal no sistema educativo (por ex., os legisladores estatais), podendo essas

mudanças, externamente induzidas, interferir com a escola e afastá-la da sua missão, por contribuírem para o aparecimento de resistências à consecução dos objectivos das inovações pretendidas.

Isto que acabamos de dizer pode levar a concluir apressadamente que as escolas privadas serão mais inovadoras que as públicas, o que pode não acontecer. "Although the private sector is frequently seen to have an edge in innovation, it may also have a competitive edge in its ability to resist change". (Levy, 1986: 22). Ou, pelo menos, pode faltar evidência para tal conclusão: "There is little evidence that rates of innovation are higher in private than public schools (...) but innovation is not the only or most important measure of entrepreneurial behavior". (Cibulka, 1989: 95).

Todavia, parece-nos analiticamente pouco correcto extrair ilações baseadas num modelo ou numa imagem pretensamente explicativa do 'comportamento' global das organizações, sejam elas privadas ou públicas, e sem uma tipificação prévia das inovações e da consideração da especificidade das suas fases. Então, é possível afirmar que muitas escolas privadas, na vertente da prossecução de metas académicas, por ex., apresentam um investimento num tipo de inovação que poderíamos apelidar de 'mecanicista', dado beneficiarem de uma visão mais consensual sobre essas metas e sobre os valores morais que as reforçam, ao passo que na explicação das inovações verificadas nas escolas públicas, e em certas escolas privadas de tipo cooperativo, nesta mesma dimensão, tenhamos de recorrer provavelmente a outras imagens mais próximas dos modelos político e de ambiguidade.

Creemos, na verdade, que algumas práticas escolares, certas orientações ideológicas e climas que promovem a ordem, a disciplina, selectividade, desenvolvimento moral e ainda certas características estruturais associadas aos objectivos de eficiência e eficácia académica, com clara valorização, por ex., de um enfoque académico do currículo, podem, no sector do ensino privado, ocasionar uma certa rigidez pouco favorável a originar grandes inovações, mas, simultaneamente, podem permitir uma institucionalização e mesmo uma implementação mais fácil das inovações, em virtude do seu ambiente se apresentar frequentemente mais homogéneo e da sua liderança, com procedimentos mais pessoalizados, se orientar mais claramente para a criação de facilidades académicas.

Se nos ativermos às relações com o meio, é possível que ocorram acentuações diferentes das inovações por parte daqueles dois tipos de escolas. As privadas, de algum modo mais protegidas de algumas forças externas<sup>8</sup> que actuam nas escolas públicas (apesar de, em Portugal, a diferença não ser tão significativa como noutros países) e porque não têm um meio externo tão fragmentado, podem incrementar formas "institucionais" mais específicas, através de inovações conservadoras que ajudem a reforçar e exteriorizar o 'cerimonial de envolvimento' dos pais e a impedir, simultaneamente, críticas doutros potenciais actores. Esta situação parece-nos, no entanto, não se reproduzir nestes termos na escola pública, face a uma menor intencionalidade explícita e a uma maior 'mecanicidade' dos processos de institucionalização e legitimação.

Em certos processos internos, como os de liderança, comunicação e resolução de conflitos, muitas vezes as inovações apresentam aspectos não coincidentes nos dois

contextos organizacionais estudados, tendendo a escola privada a mobilizar um tipo de inovação mais 'organicista', em contraste com o que acontece nas escolas públicas em que estes processos surgem frequentemente mais formalizados. Então, e a título de exemplo, a atitude dos directores pedagógicos das escolas privadas face às inovações constitui-se como uma das variáveis sensíveis que deve ser tida em conta na análise dos procedimentos inovadores, dado que estes actores, enquanto gestores de sentido, de interdependências e de lealdades organizacionais, condicionam as práticas e os esquemas interpretativos dos restantes membros acerca da realidade organizacional e da própria mudança, quer propiciando-a, quer inibindo-a em qualquer uma das suas fases. Mais uma vez, o carácter inovador ou conservador das organizações depende da conjugação dos 'comportamentos' diversificados de variáveis, não explicáveis pelo recurso a um único modelo organizacional. Uma escola com tradições e rotinas muito marcadas tanto pode apresentar altas taxas de inovação como baixas; no entanto, se ela possuir simultaneamente sistemas de comunicação internos debilmente articulados, ela propenderá a tornar-se quase impermeável e bastante rígida (cfr. Rudduk, 1991: 28).

Outra questão que merecia uma atenção maior era a de saber se as organizações públicas ou governamentais são, quanto às mudanças estruturais, mais estáveis e mais perenes que as privadas, devido à forma que assumem e que lhes permite integrar as pequenas alterações de uma forma incremental. Embora não aprofundemos, neste momento, esta problemática, diremos apenas que, contrariamente ao que comumente se julga, há autores, que defendem que "os dados sugerem que as organizações públicas não são mais imortais que as organizações privadas" (Olsen, 1991: 143).

Relacionado ainda com o nosso tema está a problemática da privatização debatida com algum ardor em certas áreas e em certos países e em conjunturas de alguma escassez de recursos. Transposta para o campo da educação, e em nome do movimento de modernização do sistema educativo e da sociedade em geral, a privatização se identifica por tender a reforçar não a igualdade mas a qualidade através, principalmente, da incorporação no sistema público de características do sector privado, do seu dinamismo e poder de iniciativa, das virtudes do 'livre mercado' na educação, da orientação para o cliente.

Quando este movimento origina um relacionamento competitivo entre sectores do ensino público e privado, o que no nosso país não é tão visível face à sobre-determinação estatal do ensino privado e a um certo alheamento desta problemática no domínio do ensino não superior sobretudo, pode suscitar medidas inovadoras que os capacitem para uma maior agilidade de resposta às expectativas exteriores e para novas fontes de financiamento e patrocínio, implicando, por isso, uma redefinição da natureza e papel das relações do Estado com as escolas e da própria noção de bem comum e interesse nacional.

Para finalizarmos, pensamos que haveria outros modelos especialmente úteis à compreensão do fenómeno da inovação e mudança nas organizações educativas, a partir, quer da perspectiva interpretativa, quer da perspectiva sócio-crítica, aquela reforçando aspectos simbólicos, esta a componente ideológica e política da mudança, ou seja, os processos ideológicos e sociais que subjazem à própria definição da mudança e sua orientação. Ficarão para um próximo trabalho.

## NOTAS

- 1 Assim, H. Mintzberg (1983), após apresentação das cinco configurações organizacionais, aponta a *adhocracia* como sendo aquela que melhor se adequa a ambientes de inovação e mudança, dado possuir uma estrutura altamente orgânica, com pequena formalização de comportamento, grande flexibilidade interna e pouca ênfase no controlo e autoridade.
- 2 Os sistemas debilmente articulados, segundo Lyles & Schwenk (1992), são aqueles que possuem uma orientação estratégica mais inovadora, apesar de serem os simultaneamente complexos e débeis aquelas que mais facilmente se adaptam ao meio.
- 3 Sainsaulieu (1990: 188) critica a postura das análises sociológicas tradicionais que se têm preocupado mais com as resistências à mudança, com os circuitos e sistemas sócio-políticos da decisão, com os efeitos de controlo social reprodutor no seio das instituições, etc., ficando a "matéria social" de todas estas transformações situada no "antes ou depois da mudança estrutural".
- 4 A título de exemplo, os autores apresentam a política de privatização como um termo político ambíguo, cobrindo uma variedade de mudanças nas relações entre o sector público e o privado. Ele é um termo com sentido simbólico contraditório em diferentes culturas políticas (p. 102).
- 5 Apesar da descrição deste modelo parecer arredá-lo do sector privado, tal conclusão pode ser incorrecta ou, pelo menos, precipitada (cfr. R. Cole, 1982: 169 e 172).
- 6 Esta vertente simbólica da mudança educativa é frequentemente esquecida, nomeadamente na sua função de criar ou restabelecer ilusões (cfr. Baldrige & Deal, 1983).
- 7 Relativamente à problemática da inovação num tipo especial de organizações enquadráveis no sector não-lucrativo, diz-nos Middleton: "Although the nonprofit sector is often conceptualized as the independent sector, able to experiment and innovative because it is less encumbered than the public and private sectors, it appears that the board structure of many of these organizations - the most enduring and stable ones in fact - leads them to emphasize the status quo." (Middleton, 1987: 146).
- 8 Afirma a propósito J. Douglas: "The private school, on the other hand, because it is not legally and politically bound to its rules in the same way, can be more flexible. It can rely on more subjective criteria and trust more in the judgments of its officials." (Douglas, 1987: 50).

## BIBLIOGRAFIA

- Afonso, A. J. (1991). *O Processo Disciplinar como Meio de Controlo Social na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho.
- Baldrige, V. & Deal, T. (Eds., 1983). *The Dynamics of Organizational Change in Education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- Bouth, S. (1991). La gestion de l'innovation: un modèle général. *Revue Française d'Administration Publique*, nº 59. Juillet-Septembre, pp. 367-377.
- Boyd, W. L. & Cibulka, J. G. (1989). *Private Schools and Public Policy*. London: Falmer Press.
- Cibulka, J. G. (1989). Rationales for private schools: a commentary. In W. L. Boyd & J. G. Cibulka (op cit.), pp. 91-104.
- Clark, D. L., McKibbin, S. & Malkas, M. (ed., 1981). *Alternative perspectives for viewing educational organizations*. San Francisco: Far West Laboratory.



- Cohen, M. D. & March, J. G. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Cohen, M. D. & March, J. G. & Olsen, J. (1972). A garbage can model of organizational choice. In *Admin. Science Quarterly*, vol. 17, nº 1, pp. 1-16.
- Cole, R. E. (1982). Diffusion of participatory work structures in Japan, Sweden, and the United States. In P. S. Goodman & Associates (Ed.), *Changes in Organizations*. S. Francisco: Jossey-Bass Publishers, pp. 166-225.
- Correia, J. (1988). Mudança e inovação nos sistemas educativos. O modo de funcionamento dos sistemas educativos. *Aprender*, 6, 33-41.
- Crozier, M. (1963). *Le Phénomène Bureaucratique*. Paris: Seuil.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'Acteur et le Système*. Paris: Seuil.
- Daft, R. (1982). Bureaucratic versus Nonbureaucratic Structure and the Process of Innovation and Change. In Kerskhoff (ed.), *Research in the Sociology of Organizations and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc., vol. 2.
- Douglas, J. (1987). Political theories of nonprofit organizations. In W. Powell (Ed.), *The Nonprofit Sector*. New Haven: Yale Univer. Press.
- Drucker, P. (1986). *Inovação e Gestão. Uma nova concepção de estratégia de empresa*. Lisboa: Presença.
- Ellstrom, P. E. (1992). Understanding educational organizations: an institutional perspective. *Revista Portuguesa de Educação*, 1992, 5 (3), 9-22.
- Estêvão, C. V. (1991). Ensino patricular e cooperativo-a face oculta do ensino estatal. *Revista Portuguesa de Educação*, 1991, 4, (2), 85-107.
- Ferreiros, J. (1984). A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada. *O Ensino*, nºs 7-10, pp. 101-107.
- Friedberg, E. (1983). L'analyse sociologique des organisations. *Pour*, nº 28. Paris: Privat.
- Firestone, W. (1985). The study of loose coupling: problems, progress, and prospects. In R. G. Curwin (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc., vol. 5, p. 3-30.
- Firestone, W. A. & Herriott, R. E. (1981). Images of organization and the promotion of educational change. In R. G. Curwin (Ed.), *Research in Sociology of Education and Socialization*. Greenwich, Conn.: JAI Press Inc., vol. 2, pp. 221-260.
- González & González, M. T. (1988). Organización Escolar y Innovación Educativa. Actas do IX Congreso Nacional de Pedagogía. *La Calidad de los Centros Educativos*. Alicante, pp. 177-199.
- González, M. T. & Escudero Muñoz, J. M. (1987). *Innovación Educativa. Teorías e Procesos de Desarrollo*. Barcelona: ed. Humanitas.
- Goodman, P. S. & Kurke, L. B. (1982). Studies of change in organizations. A status report. In Goodman & Associates, (ed.), *op. cit.*, pp. 1-46.
- Hassendorfer, J. (1974). *A Inovação do Ensino*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Huberman, A. M. (1982). De l'innovation scolaire et son marchandage. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, T. XX, nº 63, 198.
- Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1989). *Adaptar las Estructuras de l' Entreprise*. Paris: Ed. Organisation.
- Levy, D. (1986). *Private Education*. Oxford University Press.
- Likert, R. (1979). *Novos Padrões de Administração*. S. Paulo: Pioneira Editora.
- Lima, I. (1988). Inovação e mudança em educação de adultos. Aspectos organizacionais e de política educativa. *Foma*, Braga, 4. Out.
- Lopez Herreras, et al. (1989). *Sistematización y Innovación Educativa*. Madrid: UNED.
- Lykes, M. A. & Schwenk, C. R. (1992). Top management, strategy and organizational knowledge structures. *Journal of Management Studies*, 29:2 March 1992, p. 155-174.
- Katz, D. & Khan, R. L. (1977). *Psicologia Social das Organizações*. S. Paulo: Atlas.
- March, J. G. (1981). Footnotes to organizational change. *Administrative Science Quarterly*, 26, 563-577.
- March, J. G. & Olsen, J. P. (1989). *Rediscovering Institutions. The Organizational Basis of Politics*. New York: The Free Press.
- March, J. G. & Simon, H. (1991). *Les Organisations*. Paris: Dunod.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: formal structures as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*, vol. 83, nº 2, pp. 340-363.
- Middleton, M. (1987). Nonprofit boards of directors: beyond the governance function. In W. Powell (Ed.), *op. cit.*, pp. 141-153.
- Mintzberg, H. (1983). *Structures in Fives. Designing Effective Organizations*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Olsen, J. P. (1991). Modernization programs in perspective: institutional analysis of organizational change.

- Governance*, vol. 4, nº 2 April, pp. 125-149.
- Pfeffer, J. (1981). *Power in Organizations*. Cambridge: Ballinger Publ. Company.
- Powell, W. & Friedkin, R. (1987). Organizational change in nonprofit organizations. In W. Powell (Ed.), *op. cit.*, pp. 180-192.
- Ribas Navarro (1983). *El Comportamiento Innovador en las Instituciones escolares: Variables y Niveles*. Madrid: Complutense.
- Rosenblom, S. & Louis, K. S. (1981). *Stability and Change: Innovations in Educational Context*. New York: Plenum Press.
- Rudbeck, J. (1991). *Innovation and Change. Developing Involvement and Understanding*. Open University.
- Sainsaulieu, R. (1990). Entreprise, Terre de Changement. In R. Sainsaulieu (Org.), *L'Entreprise une Affaire de Société*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Scott, R. (1987). The adolescence of institutional theory. *Administrative Science Quarterly*, nº 32, pp. 493-511.
- Thompson, J. D. (1976). *A Dinâmica Organizacional*. S. Paulo: Macgraw-Hill.
- Tyler, W. (1991). *Organización escolar*. Madrid: Morata.
- Weick, K. (1976). Educational organization as loosely coupled systems. *Adm. Science Quarterly*, 21, p. 1-19.
- Weick, K. (1982). Management of organizational change among loosely coupled elements. In W. Goodman & Associates (Ed.), *op. cit.*, pp. 375-408.

## INNOVATION ET CHANGEMENT DANS LES ORGANISATIONS PUBLIQUES ET PRIVÉES

### Résumé

À partir de quelques analyses des processus d'innovation et de changement dans les organisations en général et des modèles plus communément appliqués à la compréhension des organisations éducatives en particulier, on met en relief des dimensions de la thématique de l'innovation et du changement dans les écoles publiques et privées, en suggérant quelques implications qui peuvent se révéler pertinentes dans une recherche future sur ces deux contextes.

## INNOVATION AND CHANGE IN PRIVATE AND PUBLIC EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

### Abstract

From an analysis of both the processes of innovation and change in organizations in general and the models commonly used for the understanding of educational organizations in particular, the author identifies dimensions of innovation and change in public and private schools. Suggestions are made as to implications which might become important in future research in both contexts.

## UMA VISÃO CRÍTICA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL OU SÓ UMA NOVA ROUPAGEM IDEOLÓGICA<sup>1</sup>

*Marilú Fontoura de Medeiros  
Eros Alex de Azevedo Ribeiro  
Ruth Lenara Ignacio Kronbauer*

*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

### Resumo

Uma proposta de educação ambiental para emancipação crítica e reflexiva de professores e alunos pressupõe a alteração da lógica do lucro e do poder que domina o cotidiano em detrimento de outra que expressa a luta pela autêntica qualidade de vida do sujeito e do coletivo. Passa pela retomada da ética como princípio do desvelamento ideológico e da desterritorialização da subjetividade capitalística de todos e de cada um, idéias essas centradas nos aportes de Habermas e de Guattari que se entrecruzam no processo de emancipação. Esse processo lida com a teoria e a prática das ecologias mental, social e ambiental.

### *I. Considerações introdutórias*

"Alguns coisa está fora da ordem.  
Fora da nova ordem mundial"

*Fora da ordem, Música de Caetano Veloso, Circuladô, 1992.*

O tema que tratamos neste trabalho se alicerça na reflexão de que o mundo passa simultânea e paradoxalmente, por profundas transformações e aparentes

<sup>1</sup>Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Grupo de Estudos Ambientais - Av. Ipiranga, 6681, Prédio 15, Sala 354, CEP 90.619-900.

modificações que transformam em si mesmo novas/velhas ordens, que se disseminam em todas as instâncias e níveis. Isto significa que as relações são cada vez mais próximas e diretas na "ideologização da aldeia global", em termos de ações, fatores, consequências e usos dos outros como objeto via dominação, persuasão, cooptação todas faces da mesma moeda de falsa legitimação que o velamento ideológico e a restrição das esferas públicas propiciam. Cada vez mais a ordem mundial - ou a suposta nova ordem mundial - atropela, subjuga, territorializa subjetivamente, desautonomiza, deixando-nos o sentimento que Welfort (1992) chamou de perda de lugar no mundo sentido pela América Latina e pelos países do hoje Terceiro Mundo. Novos blocos de poder, assentados na modernização e na lógica capitalística, representados pela Nova Direita, travestem palavras de ordem e de relações de sobrevivência: como se fosse em nome de todos, universalizam interesses particulares de um determinado grupo. É neste cenário de "descarte - encaixe" da América Latina que o discurso ambiental se posta.

Afinal, a quem ele serve? Qual a categoria que o orienta? - É o sentido da vida, da autonomia? E a noção de intersubjetividade e de emancipação buscadas por Habermas (1991)? Representa a luta pela singularização e liberação da subjetividade capitalística de Guattari (1992)? Em todas estas propostas está presente a dimensão da vida, da qualidade de vida, da interação, da equivalência entre homem e homem, entre homem e natureza, do religar entre este homem e esta natureza. Mas, principalmente, é enfatizado, em todos, o critério de que a autonomia, a emancipação, a subjetividade autónoma só se efetivam se contempla "a todos e a cada um". Sem o qual, não há discurso que se mantenha.

Sem equivalência de forças, tratar a questão ambiental, sob qualquer nome que a designe, o será sob com uma ótica falsa, falaciosa porque ora contemplará, em nome da modernização tecnológica e humana ou da preservação e valorização humana, um ou outro pólo da questão. Nossa proposta busca superar o "isto OU aquilo" por "isto E aquilo", numa relação de "iguais diferenciados", na qual cada vez mais se faz presente processualística e construtivamente os grupo-sujeito na perene luta pelo devir da qualidade: sua transformação de virtual em real.

## II. Discurso ambiental: construção subjetiva como base despolitizadora

O ser humano sempre esteve ligado ao seu meio natural mantendo uma interdependência dinâmica em função da própria sobrevivência. Ao mesmo tempo, a sua potencialidade subjetiva permite que a sua realidade possa ser construída segundo desejos, temores e paixões.

Assim, provavelmente, as representações culturais dos primeiros aglomerados humanos foram projetados através do MITO - o meio pelo qual os homens realizaram a ligação com as forças da natureza.

Na relação homem-natureza o mito talvez seja uma das representações culturais que mais explicaram a formação da subjetividade humana. No entanto, o discurso de

nosso final de século parece reascender essa necessidade mística, uma vez que buscamos, em tese, o equilíbrio dos principais ecossistemas naturais, obliterando nesse equilíbrio, muitas vezes, o próprio homem. Entretanto, percebemos a utilização estratégica desse mito como instrumento de manipulação por grupos escusos que se apropriam do conhecimento técnico, tornando a questão Ambiental mais um ícone, um ente precioso que precisa ser protegido e conservado contra as agressões de um homem-materialidade que só pretende a sua autodestruição.

Entendemos que a problemática ambiental e suas possíveis estratégias de saneamento não podem passar pela discussão sobre qual modelo económico é menos pior, mas sim, estabelecer um novo paradigma sobre o ser humano e de como este pode se relacionar com o seu ambiente. Estes problemas envolvem o desenvolvimento de um *homem da ética*, capaz de perceber a sua dialeticidade frente aos desafios do seu tempo.

Ao romper o elo com a natureza (basicamente a partir das revoluções industriais), o homem encontra-se superior a tudo e a todos, defendendo uma racionalidade de caráter estratégico e instrumental (Habermas, 1987, 1991) que comanda a sua própria vida às custas da exploração do meio natural, do seu semelhante e da sua própria domesticação. Diante dos desafios de uma cultura dominada pelo lugar comum, no qual um pequeno estale, calcado em interesses específicos, consegue determinar as subjetividades que irão representar, concordamos com Guattari (1986), quando explora o quanto somos arquitetados para pensar, conhecer e agir docilmente, impedindo a expressão de nossa singularidade que, em outras palavras, representa a capacidade que temos de ser diferentes diante da intrincada rede de relações sociais, destacando a sujeição, o banal e a perda de esperança como obstáculos para que o potencial dos grupos-sujeito possa se reapropriar dos processos de singularização.

Assim, Guattari (1991) destaca que estes são temas que envolvem uma análise da Ecologia do Social, capaz de usar a mídia como ponto de partida para esta reapropriação e, também, para a superação do discurso de uma pseudo-modernidade que repete, a grosso modo, os mesmos princípios do Século XVIII; exemplificação dessa afirmação está, segundo Abagnano (1990), alicerçada em uma ciência que percebe a diversidade sem a unidade, a ética se transmuta em cruzadas pela moralidade e o controle da natureza se apresenta como suposto meio de oferecer bem-estar à população; no final são empregados os mesmos meios para atender finalidades outras que não a solução de problemas da população como um todo.

Com relação aos educadores ambientais destacamos, basicamente, três discursos críticos ao modelo de desenvolvimento vigente: o primeiro, tenta impôr à sociedade uma visão futurista da realidade ao propôr o abandono as tradições e as concepções do passado, visto que o homem do mundo informatizado não compreende a tradição como valor fundamental à transformação do presente (Collingwood, 1986: em segundo, encontramos a visão universalizante do conhecimento, que sob uma fachada progressista e de justiça social busca manter uma realidade maquínica de domínio e manipulação ideológica. Complementando, o terceiro tipo de discurso apresenta uma proposta tecnocrática como alternativa de desenvolvimento auto-sustentável. Esses modelos são, na realidade, legitimadores da lógica capitalística.

A fragmentação perceptiva a que somos submetidos tem invertido o sentido real das coisas, principalmente quando esse processo permeia os sistemas básicos da estrutura civilizatória do nosso tempo. Para Guattari (1996), o (i) sistema económico sofre o esfacelamento da técnica; o (ii) sistema ecológico a exploração económica e o (iii) sistema pessoal pela mídia que invade a psique e suas estruturas perceptivas, sensitivas e acabam por manipular a base orgânica, biológica e de representação que cada um de nós faz do ambiente que nos cerca. Assim, questionamos o quanto de uma educação de carácter emancipatório estaria ameaçada por esses processos de fragmentação e manipulação.

A destruição das florestas tropicais no mundo, por exemplo, envolvem efeitos diretos e indiretos dentro da intrincada rede das relações biológicas. Calcula-se que neste tipo de complexo cerca de 90% das espécies animais e vegetais (de um total aproximado de 10 milhões conhecidas pelo homem) podem ser levadas à extinção prematura nas próximas décadas. A retirada progressiva dessa cobertura florestal acarretaria, também, na inviabilização de 60 a 240 mil espécies de plantas, e um número superior de animais.

Indiretamente os chamados "Povos-da-Floresta" (índios, cablocos e seringueiros, entre outros) são afetados pela marginalização, pela poluição dos seus bens de sobrevivência (alimento, água, habitação e comércio) ou considerados ilegais diante da [pseudo] legislação ambiental dos países de terceiro mundo.

A identidade cultural desses povos, como nação, como grupo diverso, tem sido sistematicamente destruída pela contaminação de seus ritos e crenças por um Deus que não representa o seu universo simbólico. O próprio culto aos seus deuses foi convertido por discursos "falso" moralistas.

Em contra posição, no Rio Grande do Sul, extremo sul do Brasil, os rios que abastecem o estuário do Guaíba (rios Gravataí, Sinos e outros) estão agonizantes em razão do descaso das autoridades governamentais (detentoras de projetos ambientais suntuosos) e da inoperância da sociedade civil organizada que se vê inerte diante das pessoas que poluem, com refugos industriais e dejetos orgânicos, a céu aberto e sem nenhum tipo de tratamento prévio. Do mesmo modo aceitamos docilmente a homogeneização simultânea da diversidade cultural e da espécie humana; poderíamos dizer que a tendência atual é tornar o conhecimento sofisticado a tal ponto que se poderia criar uma elite dogmática (uma espécie de grande categoria pedagógica determinada por um pseudo-intelectualidade) capaz de impor modelos epistemológicos alheios à realidade concreta.

Desse modo, questionamos a condição ambiental em sua dependência de modelos económicos determinísticos através de uma estrutura hegemónica que privilegia os interesses de uma minoria capaz de manipular informações tecnocráticas e bloquear as propostas de entendimento e solução aos problemas básicos da grande maioria da população.

Refletimos acerca de categorizações não reducionistas que envolvem um movimento paradigmático em torno do homem e o seu ambiente biossocial, contribuindo para a conscientização do ser humano e da sua participação no ecossistema.

Isso possibilitaria, talvez, a reflexão sobre o tipo de ciência e de proposta de vida que estamos fazendo, pois, do contrário, enfatizar-se-ia que a obstrução das potencialidades cognitivas fez com que a ciência aumentasse significativamente seus poderes práticos, levando a sua utilização para finalidades outras que não as relacionadas à emancipação.

### III. *Relações sociais e políticas do poder e a nova ordem económica internacional: nova categoria de manipulação?*

A busca da racionalidade não se tornou pressuposto exclusivo da ciência moderna, pois foi absorvida por segmentos da sociedade que, possuidores do poderio económico a utilizaram como difusor ideológico de seus interesses de prosperidade. A razão, a partir de então instrumentalizada, legitimou (i) as novas relações sociais estabelecidas de tal forma que a maior parte da sociedade se transformou (ii) em vendedora da força de trabalho e parcela reduzida se caracterizou (iii) por deter os meios necessários à produção de bens.

Essas transformações de carácter aparentemente económico interagiram com as demais dimensões constituintes da sociedade, gerando transformações na dimensão política através da democracia representativa burguesa que, legitimando o mecanismo de cedência de poder a terceiros promove no cidadão um estado de letargia política a partir do momento que este se sente descomprometido com as questões político-sociais; na dimensão social, que impregnada de individualismo, de concorrência e competitividade rompe com o padrão ético de respeito à dignidade humana; e, na dimensão cultural, através de sua homogeneização que se constitui em porta de entrada da ideologia capitalista.

Efetivadas no transcurso do desenvolvimento do capitalismo<sup>1</sup> se intensificaram qualitativamente a partir da década de 80, na qual uma nova correlação de forças engendrou interesses específicos do capital, superando o "mero horizonte caótico" do nacional rumo a uma proposta transnacional.

A política do capital não se restringe mais ao domínio da circulação interna do produto nem tampouco a uma concorrência no mercado mundial com características coloniais. O que observamos, sem dúvida, é um alargamento das fronteiras nacionais a fim de consolidar políticas cooperativas que, nem de longe, se assemelham as propostas anteriores defendidas pelo capital. Verificamos uma nova espécie de colonialismo denominada por Garaudy (1993) como monoteísmo de mercado, onde o potencial norte-americano estabelece, após a dissolução da União Soviética, uma nova ordem dirigida para a produção e consumo pré-determinado por seus interesses.

A situação dos países do Terceiro Mundo nesse novo cenário internacional passa a ser problemática em função de calcar sua produção justamente nos aspectos não mais considerados competitivos no mercado internacional. Segundo Weffort (1991), os países de terceiro mundo perderam seu lugar no mundo pois alijados do potencial de

desenvolvimento tecnológico, monopólio dos países hegemônicos, não possuem condições em equiparação tanto de qualidade de produção como de concorrência no mercado mundial.

A subjetividade do sujeito histórico fica segundo Guattari (1991) desterritorializada, passando a assumir o perfil da ideologia do sistema, que se caracteriza por capitalístico em função das distorções do modelo econômico desenvolvido nos países periféricos.

As relações sociais e políticas, a partir dessa nova perspectiva econômica, que rompe a polarizações em busca de um caráter universalizante adquirem um novo perfil. Uma redefinição no eixo de poder político se evidencia, haja vista que a própria concepção de Estado e de governabilidade assumem dimensões que extrapolam o entendimento e o caráter de necessidade até então disseminados. A crise do Estado Moderno é propagada juntamente com a possibilidade de sua extinção. Como esta nova ordem se materializa em termos de uma educação ambiental e nas relações homem/natureza?

Qualquer que seja o discurso propagado é necessária a desmistificação da real intenção do capital que se caracteriza pela construção de uma riqueza genérica de cunho universal riqueza essa que se consubstancia como ideológica no sentido do mascaramento como universal quando se concretiza independentemente da relação e ênfase homem-natureza.

O Estado é despersonificado de suas atribuições de fato visto que a proposta de uma nova ordem econômica do capital se apropria de suas funções passando a gerenciar as condições de bem-estar e de melhor qualidade de vida das populações, quer sejam elas parte do primeiro mundo ou não. O espaço público (Habermas, 1990) de discussões que permite o desenvolvimento da autonomia popular é restrito à esfera dos interesses imediatos do capital, mesmo numa esfera de falso entendimento e discussão, que não ultrapassa o horizonte da manipulação ideológica, gerando uma pseudo-consciência de democratização desses espaços públicos. Mas qual Estado está em crise?

É necessário, para um maior entendimento da crise do Estado Moderno a identificação da existência do Estado Nação, que não ultrapassou a condição de construção teórica genérica, uma vez que o capitalismo o transformou, funcionalmente, em Estado Governo. Representa, assim, um Estado gerido pela classe dominante que, abstraindo a coalização das forças políticas da sociedade direciona uma suposta viabilização das questões sócio-político-econômicas a curto prazo, visando o mínimo de governabilidade num falso jogo entre democracia formal e democracia plena.

Essa crise do Estado moderno repercute em toda a estrutura da sociedade tendo uma ressonância mais efetiva nos países de Terceiro Mundo, nos quais a situação histórica desencadeia uma deformação ainda maior no seio de suas estruturas políticas.

A estrutura do discurso da democracia formal transforma-se em alicerce de manutenção das prerrogativas educacionais, utilizando as propostas alternativas de educação como mecanismo de um suposto processo de consciência social. É o que percebemos ao desvelar os interesses subjacentes na proclamada Educação Ambiental que, ao invés de se transformar em fator de real integração emancipatória dos diversos

ambientes, desencadeando um processo de emancipação em-si do sujeitos históricos e/ou grupos-sujeito, se evidencia como transmutação dessa educação em mecanismo de manipulação frente aos interesses do capital, a partir do momento em que cumpre o papel de informação dos sujeitos atribuindo a eles a responsabilidade da salvaguarda do ambiente.

A crise do Estado Moderno é a crise do Estado Governo, que não atende mais aos interesses em expansão do capitalismo em função de sua limitação de cunho burocrático-partidário, tornando-se assim incompetente para mediar as relações entre aquele e a sociedade civil.

As grandes discussões das sociedades contemporâneas, como é o caso do ambiente não só de cunho natural como também social, político e cultural ficam restritas à esfera do sistema (Habermas, 1991), isto é, ao mundo direcionado por interesses políticos e econômicos, no qual a real intenção do capital parte da construção de uma riqueza genérica de cunho universal (sem o ser) ao passo que se concretiza independentemente da ênfase natureza-homem, relegando a um plano inferior sua inserção no mundo da vida (Habermas, 1991). Para que essas lutas se descontextualizem do domínio do sistema e possam, segundo Habermas (1989, 1991) ocorrer no mundo da vida ou mundo vivido, efetivam-se discussões de amplitude tal que possibilitam o processo de emancipação e de conquista da democracia plena, da cidadania ativa, encaminhando para o resgate efetivo do Estado Nação. Esse espaço só se efetiva se reconquistado pela sociedade civil através do controle das instituições genuinamente democráticas, evitando primordialmente o processo crescente de despolíticação da subjetividade via privatização do Estado que corroi as possibilidades de sua reversão em autêntico Estado Nação.

#### IV. Subjetividades engendradas: sob que interesses e racionalidades?

Segundo Guattari (Guattari e Rolnik, 1986), temos que deixar de lidar com posições defensivas, de minorias, de sofredores, pois sobre elas não se constrói nenhum devir no sentido da subjetividade; a posição ofensiva é que nos garante este devir, aquilo que representaria pegar o problema pela raiz. É uma relação de interdependência que se firma em pólos extremados, baseada no "e...e", e não no "ou ...ou" e "e ... ou" (Guattari, 1986 p. 141; Medeiros, 1989).

Neste sentido, podemos argumentar sobre a análise viesada desenvolvida acerca do tema. Viesada nos termos em que, comprometida com certos interesses atribui determinadas ênfases seja de oposição, de submissão, de aniquilamento, de extinção, de exclusão e até de equilíbrio e de igualdade entre os componentes da "simplificada" equação Homem - Natureza. Isto nos conduz a abordagem dos interesses, entendidos como norteadores da construção e, principalmente, do uso do conhecimento nessa tensa e contraditória relação, interesses que engendram e oportunizam a formação de

norteadoras que possam contribuir na luta pela possibilidade de construção de uma proposta emancipatória e crítica que redimensione a subjetividade na intersubjetividade, contemplando indivíduo e coletivo historicamente situados, tanto em suas representações lógicas quanto nos desejos, afetos e vivências (Habermas, 1982, 1987, 1989; Guattari, 1982, 1991; Guattari e Rolnik, 1986).

O que nos aventura a entrar nesta seara, até certo ponto inóspita, é trabalhar com o entendimento e o vislumbre, como bem expressa Caetano Veloso, nosso poeta na música, de "alguma coisa fora da ordem", num sentido contra-hegemonico à montagem do capitalismo e/ou do socialismo burocrático.

Habermas e Guattari trazem de Nietzsche, a defesa de que o conceito sempre vem de fora, sendo uma necessidade do atual. Assim, "o conceito deixa de ser globalizante: em si mesmo, ele não quer dizer nada e seu significado varia em função de sua relação com a exterioridade" (Guattari e Rolnik, 1986, p. 158). Nesses termos, as racionalidades representam formas de lidar e de entender o mundo a partir de certos interesses. Essas racionalidades, mesmo quando diferentes ou opostas traduzem o sentir (as vivências subjetivas, ou como Habermas denomina, mundo ou esfera subjetiva), a forma de encarar os fatos, a verdade, representando a esfera ou mundo objetivo) e, além disso, a maneira de julgar as normas (nas quais se incluem as vivências, os fatos expressos em regras, representando a esfera ou mundo social). Neste sentir estaria a dimensão da veracidade, da autenticidade; nos fatos estaria a busca pela verdade e, nas normas, a possibilidade de julgamento sobre a legitimidade e justiça destas. Teríamos, assim, as representações do logos e do pathos, envolvendo o cognitivo, o sentimento, o desejo, a paixão, a moral. A racionalidade em sua perspectiva de razão ampliada, capta e expõe em si mesma o campo do logos e o do pathos.

Esta subjetividade representaria para Habermas, o conjunto das três esferas ou mundos, que se atualizam em seu potencial criador ou alienador via ação intersubjetiva, na prática social. Seria a esfera subjetiva, base para a partida do processo de reflexão, processo que instaura a possibilidade tanto de colonização quanto de descolonização do mundo vivido. Os dois processos representam, respectivamente, o domínio do mundo vivido e sua possibilidade de autonomização e/ou domínio do mundo do sistema com a lógica do capital, do lucro, do dinheiro, normas presentes nessa prática. Na nossa percepção, a colonização do mundo vivido via processo de ideologização<sup>1</sup> e diminuição das esferas públicas de Habermas têm significado e ação semelhante ao que Guattari denomina como individuação (alienação, culpabilização, infantilização, responsabilização social e entrada na lei dominante).

Segundo Guattari (Guattari e Rolnik, 1986), a subjetividade é essencialmente fabricada no mundo social assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares. Processo que se pode dirigir tanto para a alienação (como parte da linha de montagem e/ou reificação no capitalismo ou no socialismo burocrático) quanto para a criação de um espaço de singularização e de construção da autonomia crítica.

Exemplos marcantes neste sentido são apresentados por Rocha (1992) em "Ai de ti, Amazônia"? no qual enfatiza a exploração do capitalismo internacional sobre um dos elementos da cadeia ecológica - o homem; nestes termos, destaca os efeitos

devastadores na qualidade de vida provocados pela desenfreada exploração mineral, de recursos hídricos, agroflorestal e pecuária na região. Avançando nesta reflexão, Cordani (1992), traz para a discussão a questão dos critérios que vão definir o desenvolvimento auto-sustentável, abordando o desequilíbrio de poder entre os países no estabelecimento de tais critérios. A favor de que e de quem este desenvolvimento vai se dar? Que subjetividades engendram? Será uma subjetividade que dessingulariza e, portanto, funciona para servir ao sistema? Por sua vez, Nogueira Neto (1992), em artigo "A erradicação da miséria" mostra que uma necessidade até egoística, de equilíbrio e de sobrevivência obriga os países do I Mundo a auxiliar aos países de Terceiro Mundo. De novo, emerge a questão da subjetividade ecológica que se está produzindo, evidenciando que não se chegou, ainda, ao central no debate e encaminhamento da dimensão ecológica.

A descolonização do mundo vivido<sup>1</sup>, entendida por Habermas, em termos de sua desvinculação com a possibilidade de produção de sujeitos autônomos, assim como a singularidade<sup>3</sup> seriam parte do enfrentamento e do caminho para a superação desses processos reificantes no sentido da (des)modelização capitalística (seja ela no capitalismo ou no socialismo burocrático).

Mas afinal, o que representam certos interesses na produção de subjetividades? Como isto é engendrado? Como se produz a subjetividade individuada - moldada - de acordo com padrões em série? Como se constroem processos de resistência, que Habermas denomina de desvelamento ideológico<sup>6</sup> e, Guattari, de revolução molecular? Como isto se articula com o pensamento ecológico?

Estes interesses emergem no cotidiano, na forma pela qual o conhecimento é usado sendo, para Habermas, a evidência ou os nexos entre a teoria e a prática<sup>7</sup>; para Guattari, seriam as expressões micropolíticas na luta entre singularidade e individuação ou identidade. Nos dois se faz presente a crença de que "as ideias estão no lugar", isto é, as subjetividades que se formam podem não corresponder às que desejamos mas, certamente, elas correspondem ao que o ambiente agencia como homogeneização, como serialização ou como singularização emancipatória, autônoma, crítica e reflexiva.

A expressão "as ideias estão no lugar" indicam que, sempre, há nexos entre a teoria e a prática; o que pode ocorrer é uma suposta contradição entre a fala e o que se faz, pois, na prática, o que se fala ou faz é, na realidade e na maioria das vezes, o que se pensa.

Manifesta-se aqui o interesse norteador do uso do conhecimento gerando racionalidades que nem sempre estão explícitas no que dizemos, mas, certamente o estão com a forma e o uso deste dizer, como bem demonstra Guattari: no campo ecológico uma ação que se centra na singularização, na autonomização individual e coletiva obriga ao descentramento das relações lineares entre Homem e Natureza, não importando o sentido da força que ela expresse.

Da mesma forma, as ações contra-hegemônicas representam subjetividades que se formam em espaços de resistência, em nichos de reações, em revoluções moleculares<sup>8</sup>? em ações micropolíticas visando à construção da autonomia<sup>9</sup> reflexiva e emancipada.

Representa uma razão ampliada que supera o mero campo das representações do logos. Também aqui há nexos entre a teoria e a prática, pois ações contra-hegemônicas ou contra ideológicas guardam uma conexão entre o seu desejo, o pathos, a sua necessidade, o seu entender e a luta para a sua concretização no seio da prática social.

Habermas tem trazido para discussão o que denomina como grandes temas aglutinadores, passíveis de, na diferença, unir pessoas, grupos e instituições em torno de uma problemática que afete o planeta tais como a fome, a miséria, e, neles, os problemas ecológicos. Gualtari, por sua vez, através das suas três ecologias: a mental, a social e a ambiental propõe que se busque, com base na diferença, ressingularizar subjetividades para que se possa pensar o processo de autonomização e não a alienação ou a subjetividade capitalística. Há que ampliar, cada vez mais, espaços públicos como campos de ressonância das singularidades num processo não de individuação, mas de solução autônoma com referência ao coletivo. Do ponto de vista das subjetividades, representa um processo de retomada da singularização, da figura do sujeito encamado na prática que se preocupa com a sua existência, com a existência do outro, sem estabelecer uma relação de antagonismo ou de supremacia entre *Homem e Natureza*. Implica, de qualquer maneira, no estabelecimento de critérios centrados na vida humana, na qualidade dessa vida que implica, por sua vez, no respeito ao ambiente. Sem este, não há qualidade de vida, determinando uma lógica que não a do econômico, que não a do capital, e, portanto, não centrada numa ação instrumental ou estratégica que, por princípio, visam o sucesso e estão voltadas exclusivamente para os fins em seus produtos. Para que isso não se instaure ou se mantenha seria necessário o que Habermas denomina de desvelamento ideológico e, Gualtari trata como sendo a compreensão de desterritorialização da subjetividade capitalística, presente em todas as instâncias e níveis.

### V. As possibilidades do discurso contra-hegemônico: a retomada da ética como princípio?

O exame da questão ambiental na perspectiva da educação traz em si mesmo a dimensão ideológica mediante a qual o Homem e/ou a Natureza são posicionados, apropriados/desapropriados em suas intrincadas relações como se o homem não fizesse parte dessa mesma natureza. Compõem-se assim múltiplos e diferenciados ecossistemas em processos de oposição, de subordinação e/ou de igualdade ou suposta igualdade. A relação Homem/Natureza tem sido explorada numa tensão em que ora um ora outro é privilegiado: na maioria das vezes, o homem. Mas a que homem nos referimos? Em que ordem se insere esse homem?

Estamos postulando a superação de um Homem da Moral, que em função de interesses subjacentes às racionalidades instrumental e/ou estratégica percebe o processo conflitante de transformação como a desordem estabelecida, ou seja, a alteração da relação Homem/Natureza está determinada em um "a priori" de dominação. Em nossa

perspectiva é fundamental o resgate do Homem da Ética, que pressupõe a compreensão do horizonte do conflito, da turbulência e, acima de tudo, da diferenciação, além de percebê-lo como processo para recriar tanto a concepção em-si como também o "devenir com" e "no mundo", envolvendo um movimento de contraposição paradigmático em torno do homem e o seu ambiente, contribuindo para a conscientização e ação crítica, reflexiva e sócio-individual no ecossistema.

A luta pela ressingularização, pela emancipação crítica e reflexiva pressupõe a alteração da lógica que domina o cotidiano por outra que realmente expresse a luta pela autêntica qualidade de vida dos grupos-sujeito, entendidos em sua singularidade e, nela o coletivo. Essa luta passa pela retomada da ética como princípio, manifesta no desvelamento ideológico e retomada da ação emancipatória via compreensão da desterritorialização da subjetividade capitalística presente em todas as instâncias que começamos a vislumbrar no dia-a-dia e que nos obriga a manutenção de uma contínua ação ética, no sentido da busca da qualidade de vida de cada um e de todos, mesmo contra esta aparente ordem que se procura instalar no todo e em cada um.

O desafio se coloca, embora ainda permaneça a questão: Haverá esperança de construção, de desterritorialização dessa suposta nova ordem dessubjetivante como criação autônoma e linear e de territorialização de uma nova ordem construída por nós, espaço privilegiado do mundo da vida, que contemple a todos e a cada um, independente da sua colocação formal na cadeia ecológica?

*"Alguma coisa está fora da ordem/Fora da nova ordem mundial. Meu canto esconde-se como um bando de lanonanas na floresta / Na minha testa caem, vêm colocar-se plumas de um velho cocar / Estou de pé em cima de um monte de imundo lixo baiano / Cuspo chicleiros de bôlo no esgoto exposto do Leblon / Mas retribuo a piscadela do garoto da frente do Trianon / Eu sei que é bom / Eu não espero pelo dia em que todos os homens concordem / Apenas sei de diversas harmonias hominitas possíveis sem juízo final / Alguma coisa está fora da ordem / Fora da nova ordem mundial".*

*Música "Fora da Ordem" (Caetano Veloso, 1992).*

### NOTAS

- 1 Reflexões interdisciplinares acerca dos temas Ecologia e Educação Ambiental em seus eixos sócio-históricos e em suas dimensões apropriadas do ponto de vista ideológico, epistemológico, de desenvolvimento moral e pedagógico como parte de projeto de pesquisa; trabalho apresentado na 45ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Recife - PE, Brasil, julho de 1993.
- 2 Explicitamos o capitalismo como um ponto nodal e básico, representante de uma racionalidade que, entretanto, pode também estar presente nas experiências desenvolvidas no denominado

- socialismo de Estado ou socialismo burocrático (Habermas, 1991, 1993).
- 3 Enquanto Habermas trabalha com o entendimento de ideologia em três direções, tais como visão social de mundo, como falsa consciência e como colonização do mundo vivido via comunicação distorcida no sentido da não aceitação da pluralidade na unidade, da diferença, do outro e do próprio ou, Guattari, pelo menos em produção de 1986, entende ideologia somente na sua acepção de falsa consciência, afirmando que "a noção de ideologia não nos permite compreender essa função literalmente produtiva da subjetividade. A ideologia permanece na «esfera da representação, quando a produção essencial do CMI [capitalismo mundial integrado] não é apenas a de representação, mas a de uma modelização que diz respeito aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, às relações sociais, às relações sexuais, aos fantasmas imaginários, etc" (p. 28). Fica o critério do leitor o que para nós não se evidencia como lidar com conceitos divergentes e até opostos.
  - 4 A descolonização do mundo vivido para Habermas significa a criação cada vez maior de campos de ressonância, ampliando os espaços de esfera pública de forma a que qualquer vivência, fato ou norma possam ser questionados num clima em que as diferenças são respeitadas.
  - 5 Segundo Guattari, o que vai caracterizar um processo de singularização é "que ele capte os elementos da situação, que construa seus próprios tipos de referências práticas e teóricas, sem ficar nessa posição constante de dependência em relação ao poder global (...). [Seria a revolução molecular que] consiste em produzir as condições não só de uma vida coletiva, mas também da encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material, quanto no campo subjetivo" (1986, p. 46).
  - 6 Desvelamento ideológico para Habermas implica no tornar público as questões que impedem a construção de processos emancipatórios, via tematização de vivências, de fatos e de normas questionáveis, da ampliação dos campos de ressonância nos espaços públicos com verdades acites, passíveis de serem falíveis.
  - 7 Segundo Habermas os interesses determinam o uso dos conhecimentos, sejam eles de cunho instrumental, prático ou emancipatório: os primeiros, em sua acepção mais tradicional, estão vinculados ao mundo do sistema, da economia, do lucro, da busca do sucesso e do produto; por sua vez, o último, emancipatório vincula-se ao mundo vivido, ao espaço das relações que possibilitam o entendimento, o jogo dialético, o pensar autônomo, longe dos fundamentalismos provindos da filosofia, da religião ou de qualquer direção partidária política dogmatizada. Por sua vez, Guattari (Guattari e Rolnik, 1986, p. 133-134) reafirma a necessidade de, numa análise micropolítica, nunca usar um só modo de referência, seja ele o molar, o molecular ou de um processo de subjetivação; há múltiplos processos em cena. Assim, ele afirma "posso ficar nesta tribuna pronunciando grandes discursos emancipadores e liberadores e, ao mesmo tempo, ter um investimento de poder paranoico para me apoderar do auditório, estabelecer uma relação de sedução falocrática, racista, fascista". E, no que os dois autores concordam, no "nível da micropolítica, não funciona uma lógica maniqueísta, a partir da qual os "bons" poderiam fazer um agrupamento programático entre si para ir atacar os "maus". Nesse nível, nunca se pode confiar definitivamente num líder, numa organização, num programa: é preciso, ao contrário, criar dispositivos para que a problemática esteja sempre se colocando e se recolocando".
  - 8 Guattari, reserva as revoluções moleculares ao agenciamento da singularidade no sentido da autonomia e da reflexão; ou, ainda, como processos de diferenciação permanente. Embora enfatize os desejos, as pulsões, o inconsciente, nele como em Habermas está presente a necessidade e o questionamento das verdades em sua autenticidade, validade, legitimidade e justiça.
  - 9 Guattari emprega a ideia de autonomização, revolução molecular como parte dos processos de singularização, processos disruptores no campo da produção do desejo, movimentos de protesto contra a subjetividade capitalística através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidades, outra percepção (1986, p. 45). Habermas trata da autonomia, da emancipação crítica e reflexiva como um processo de resistência à colonização do mundo vivido, num processo simbólico de descentramento do eu na busca de construção de um outro eu (que pode ser o mesmo, qualitativamente diferenciado) e de "um nós" (que não elimina este "eu"). Os dois lidam

com a ampliação dos espaços de ressonância, com novos territórios tanto no nível micro como macropolíticos.

## REFERÊNCIAS

- Abhagnano, Nicola (1990). *Nomes e temas da filosofia contemporânea*. Lisboa: Dom Quixote, 1.
- Cundoti, Ennio (1992). *Reflexões e refrações de uma Eco*. Revista *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, Eco-92, 6 (15): 115-122.
- Collingwood, R (1992). *Ciência e filosofia: a ideia da natureza*. Lisboa, Presença.
- Cordani, Humberto (1992). *Ecus da Eco 92*. Revista de *Estudos Avançados*: USP, Eco 92, 6 (15): 97-102.
- Garudy, Roger (1992). Contra o domínio do mercado. Entrevista a Elias Fajardo. *Ecologia e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro, V. 2, nº 15, p. 43-46.
- Guattari, Félix e Rolnik, Suely (1986). *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guattari, Félix. (1992). A subjetividade é muito mais importante do que a economia. Entrevista a Elias Fajardo. *Ecologia e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro Terceiro Mundo, p. 8-10.
- Guattari, Félix. (1991). *As três ecologias*. Campinas: Papiurus.
- Guattari, Félix. (1992). *Caosmose*. Rio de Janeiro: Ed. 34.
- Habermas, Jürgen (1992). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Habermas, Jürgen (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- Habermas, Jürgen (1991). *Que significa socialismo hoje? revolução recuperadora e necessidade de revisão da esquerda*. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo: 30, jul.: 43-61.
- Habermas, Jürgen (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa. Edições 70.
- Rocha, A. (1992). Ai de ti, Amazônia. *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, Eco 92, 6 (15).
- Welfort, Francisco (1991). *Por que democracia*. São Paulo: Brasiliense.

## UNE VISION CRITIQUE DE L'ÉDUCATION POUR L'ENVIRONNEMENT OU À PEINE UN NOUVEL HABILLEMENT IDÉOLOGIQUE

### Résumé

Une proposition d'éducation idéologique pour l'émancipation critique et réflexive des professeurs et des élèves suppose un changement de la logique du profit et du pouvoir qui domine le quotidien au détriment d'une autre qui exprime la lutte pour une qualité de la vie authentique de l'individu et de la collectivité. Elle doit passer par la reprise de l'éthique comme principe pour le dévoilement idéologique et la déterritorialisation de la subjectivité capitaliste de tous et de chacun, l'a rationalité de cette proposition a pour base les études d'Habermas et Guattari qui se croisent dans les processus d'émancipation. Ce processus est lié à la théorie et à la pratique des écologies mentale, sociale et de l'environnement.



## ENVIRONMENTAL EDUCATION A CRITICAL VIEW OF IDEOLOGY AND A NEW PROPOSAL.

### Abstract

The present work about environmental education deals with teachers' and students' critical emancipation projects. These projects search for a transformation in the logic of power that supports daily relationships, in order to reach a new approach to educational theory and practice, based on ethical principles. The rationale of this approach is founded on Habermas and Guattari's theories. The authors discuss the notion of mental, social, and environmental ecology through "ideological unveiling".

## ESTUDO DE CASO: REENCONTRO DE UM PARADIGMA PERDIDO?

*Maria de Fátima Morais*

*Faculdade de Letras, Universidade do Porto*

### Resumo

O "estudo de caso" teve grande importância num período inicial da investigação em Psicologia. Depois, fortes críticas apareceram associadas ao predomínio do paradigma experimental. Actualmente, as metodologias qualitativas em geral, e o "estudo de caso" em particular, parecem estar a reassumir a sua importância na investigação psicológica. Neste artigo, analisa-se então esse percurso, definem-se os principais contornos da metodologia "estudo de caso", assim como se estabelece um confronto entre vantagens e limitações a ela inerentes. Neste contexto, procura-se-á sublinhar a pertinência actual de uma aposta nessa metodologia.

Na história da Psicologia, o estudo de caso esteve presente desde o início, quer encaremos o campo mais experimental quer o domínio da clínica ou educacional. Assim, se na Psicologia Experimental surgem nomes como o de Wundt, Pavlov, Thorndike ou Kholer, poderemos apontar também os trabalhos de Freud (recordem-se os famosos casos do Pequeno Hans ou de Anna O, por exemplo) em Psicologia Clínica ou o nome de Piaget no estudo do desenvolvimento cognitivo. No final do século passado e no início do actual (anos 20 e 30), era usual conduzir uma investigação a partir de um único ou de poucos sujeitos - isso, como refere Kazdin, era a regra e não a excepção (Kazdin, 1982; Craig & Metzger, 1979; Pinto, 1990). Contudo, foi na investigação em

psicoterapia que o estudo de caso mais se impôs, sendo mesmo aí o "único método de investigação na primeira metade do século" (Hersen & Barlow, 1976 in Runyan, 1982, p. 440).

A partir das décadas de 50/ 60, e estando este facto ligado aos avanços conseguidos na análise estatística, o paradigma da investigação experimental ou quantitativa impôs-se nas ciências sociais e humanas. Começava então a credibilidade e o desenvolvimento da investigação nesta área a aferirem-se pela existência de grandes amostras - estatisticamente significativas -, pela existência de um grupo controle, por isolamentos sofisticados de factores, relações causais e correlações. Consequentemente, a metodologia qualitativa viu emergir contra ela um feixe de críticas apontando essencialmente para a subjectividade e impossibilidade de se estabelecerem relações causais e de se generalizarem os resultados. Este tipo de metodologias, em geral, e o estudo de caso em particular, eram assim referidos frequentemente na literatura para exemplificar falhas ou, numa perspectiva mais optimista (ou condescendente) como apenas um passo prévio de investigação ou então, numa posição mais radical, como estando ausente dessas metodologias qualquer cientificidade (Runyan, 1982; Kazdin, 1982).

São porém interessantes os comentários que Lewin fez, no final da década de 50, sobre a controvérsia entre os dois tipos de metodologias (Lewin, 1959). Dizia ele: "É necessário ter presente que a validade da lei (estatística) e o carácter concreto do caso único não são contraditórios" (p. 63) e "a dinâmica de um processo deve ser sempre tirada da relação do indivíduo com a situação concreta" (p. 62). Para este autor, não havia portanto ruptura entre as leis gerais comprovadas estatisticamente e a análise de comportamentos individuais. Actualmente, o panorama parece ser bem diferente de há décadas atrás ganhando cada vez mais força as afirmações de Kurt Lewin.

Nas ciências sociais e humanas, dominadas muito tempo por métodos originários das ciências exactas, torna-se cada vez mais frequente o reconhecimento das metodologias qualitativas como sendo complementares ou mesmo alternativas ao paradigma experimental (Matthew & Huberman, 1987; Marshall & Rossman, 1990). Tomando agora especificamente o estudo de caso, e ainda no sentido de uma recente e crescente valorização da metodologia qualitativa, vários autores consideram que muitas das críticas a esse método resultam simplesmente de confusões entre a metodologia qualitativa e a quantitativa: haverá uma avaliação dos métodos qualitativos aferida a critérios somente aplicáveis aos métodos quantitativos (este aspecto será retomado posteriormente). Por outro lado, recentes aplicações da estatística ao estudo de caso têm sido feitas, sobretudo na análise de comportamentos manifestos tomando as durações ou frequências (e isto poderá ser um dado importante se se admitir a superioridade da investigação quantitativa - o que é discutível, diz-nos Runyan (1982). Também recentemente o estudo de caso tem sido alvo de preocupações relativamente a possibilidades de controlo, operacionalização e replicação, sistematizando-se e desenvolvendo-se *designs* experimentais específicos para este método (Kazdin, 1982; 1980; Craig & Metzger, 1979; Yin, 1990).

Interessante é também constatar a enorme variedade de domínios abordados em diversas ciências sociais e humanas, por esta metodologia, durante a última década.

Relatórios de trabalhos em Psicologia são publicados em campos tão distintos como a psicoterapia (Kazdin, 1980; Knight, 1992), especificando mesmo perspectivas desde a terapia do drama (Landy, 1984) à linha psicanalítica (Edelson, 1985), a neuropsicologia (Marshall & Newcomb, 1984), os comportamentos desviantes (Negre-Rigol, 1986; Bush & Cavanaugh, 1986), a avaliação e metodologia (Johnson, 1985; Abramson, 1992), processos de desenvolvimento de identidade, tomadas de decisão ou de relacionamento interpessoal (Honest & Edwards, 1987; Vari & Vecsenyi, 1984) ou as funções cognitivas. Neste último domínio, constata-se trabalhos de grande especificidade abordando, por exemplo, o funcionamento da memória (White, 1988), a aquisição da linguagem (Hovwer, 1990), a produção cognitiva em sujeitos com lesões cerebrais (Newcombe & Marshall, 1988), processos de escrita (Humes, 1985) ou competências de resolução de problemas (Hughes, 1985). Significativo será talvez também referir a existência de uma publicação periódica intitulada "Case - Analysis" e de um instituto de investigação que ainda há poucos anos atrás tinha o nome de "The Case Study Institute, Inc." (Yin, 1990).

Reflectindo todo este percurso, e mesmo independentemente do valor atribuído (ou reconhecido) à metodologia qualitativa em geral, parece que o método do estudo de caso ganha contornos de uma validade por si mesmo, ganha (ou recupera) contornos de uma *identidade própria* na investigação em Psicologia. Não podemos deixar de reparar que esse método originário de algumas das mais fortes contribuições iniciais para a Psicologia, e após atravessar um período de grande questionamento, reaparece mais autónomo e fortalecido. Ele foi, ainda muito recentemente, referido como o maior desenvolvimento no campo da avaliação na última década em comentários acerca de uma obra sobre o uso deste método na avaliação de programas (Hermany, 1992) Será então o regresso de um *paradigma perdido*? Ou, pelo menos, a afirmação da sua pertinência e autonomia após um período de crise necessário, como todas as crises, a um processo de crescimento? E face a posições radicais que ainda lhe possam questionar a pertinência e *cientificidade*, apetece reafirmar com Yin (por sinal doutorado em Psicologia Experimental...): "se este método tem limitações tão graves, porque tantos investigadores continuam a usá-lo?" (Yin, 1990, p. 10).

### Definindo o estudo de caso

O estudo de caso é um método de investigação qualitativa, baseado na observação, que pretende descrever de modo preciso o comportamento do "caso" observado. Geralmente, há um local de observação específico, os comportamentos são previamente determinados e, frequentemente, o investigador é participante nessa observação fazendo modificações ou ajustes no seu próprio comportamento de forma a avaliar o que lhe interessa (Pinto, 1990). Há autores que preferem sublinhar no estudo de caso, mais do que a recolha exaustiva de informação, a forma de sistematização e organização dessa informação sobre o "caso" no seu contexto (Runyan, 1982). De facto, falando-se de estudo de caso, está-se a incluir vários passos de investigação desde a colocação de questões a estudar e a definição de unidades de análise ("casos") até à

recolha, tratamento e tentativa de compreensão da informação sobre essas questões iniciais (Yin, 1990; Matthew & Huberman, 1987; Marshall & Rossman, 1990). Variadas técnicas surgem então para a recolha (questionários, documentos, observação directa ou participada, entrevistas), evocação (gravação vídeo ou áudio) e tratamento da informação (relatos, grelhas, gráficos) (Marshall & Rossman, 1990; Runyam, 1982; Yin, 1990).

Importante será também definir o que se entende por "caso" já que nem sempre há acordo em relação a esse conceito. Há quem considere "caso" como sendo sempre um sujeito singular (Pinto, 1990; Runyam, 1982; Craig & Metze, 1979) e quem rejeite essa definição, identificando-o globalmente com um *contexto* no qual se estudam acontecimentos ou processos podendo assim termos como "caso" uma pessoa, uma família, um programa ou uma instituição na qual focalizemos a nossa observação (Matthew & Huberman, 1987; Yin, 1990). Craig e Metze (1979) distinguem ainda dois tipos de caso, não no sentido da unidade de observação mas no do objectivo de investigação. Por um lado, temos os casos descritivos, aonde há o relato do observado; por outro, os casos experimentais aonde, para além da descrição, há a manipulação de variáveis relacionadas com os comportamentos observados. Estes últimos são sobretudo usados na investigação em psicoterapia (Kazdin, 1980; 1982). Também se pode trabalhar apenas um caso - *single case* - ou vários no mesmo estudo - *multiple case* (Matthew & Huberman, 1987; Yin, 1990).

Enquanto a metodologia quantitativa procura essencialmente relações causais e generalizáveis entre variáveis independentes e dependentes, o estudo de caso é considerado a *estratégia privilegiada* (Yin, 1990) para situações onde o *como* e o *porque* são as questões principais. Para este autor, a adequabilidade deste método passa também por outras três condições: o fenómeno a estudar ter a ver com um contexto real de vida (o que nem sempre ocorre na investigação fundamental), não requerer controle do(s) comportamento(s) observado(s) e reportar-se a dados actuais (e não retrospectivos).

O estudo de caso poderá servir diferentes objectivos. Porque fornece uma caracterização precisa de variáveis pode ajudar na identificação destas numa situação ou sugerir relações entre elas. Poderá ainda servir de base a futuros estudos controlados experimentalmente, por exemplo apontando questões sobre o desenvolvimento do comportamento, técnicas terapêuticas ou hipóteses sobre fenómenos raros ou sobre teoria em geral (Pinto, 1990; Kazdin, 1982; Runyam, 1982).

De preferência com o complemento da metodologia experimental, poderá ser útil ainda na avaliação de programas. O estudo de caso pode ter uma contribuição fundamental, por exemplo, para estudar porque as actividades de um programa foram ou não executadas pelos sujeitos (Steckler, 1989). Também a análise do comportamento individual, ajudando a compreender como um programa afecta os indivíduos, pode ser uma contribuição para a avaliação desse mesmo programa (Craig & Metze, 1979). Para uma análise intensa e exaustiva pretendida de um programa, será necessário tentar observar pormenores, concentrar neles toda a nossa atenção. Será necessário quase analisar a resolução desse programa... ao *microscópio*. Ora Montmollin fala-nos justamente nesta *redução microscópica* em sociologia quando se usam grupos pequenos para estudar fenómenos de grande grupo, de agrupamentos culturais. Tratar-se-á aqui

então de uma transposição desta forma de análise para a psicologia social: a observação do indivíduo para o entendimento de pequenos grupos que realizam programas de intervenção. Trata-se de criar uma situação que, apesar de todas as óbvias limitações de representatividade e de especificidade da vivência grupal, fornece ao psicólogo a possibilidade de uma observação directa, muito dirigida, capaz de *apanhar* processos de outra forma diluídos (Montmollin, 1959; 1960)

Não há uma forma estereotipada, rígida de condução ou exposição do estudo de caso. Pode haver assim um relatório abordando os casos separadamente ou cruzando a informação de vários casos, pode apelar-se unicamente à descrição ou optar pela ilustração em gráficos ou quadros. A condução do estudo de caso e a exposição da sua informação dependerá dos objectivos e contornos da situação específica estudada, embora salvaguardando sempre precauções nessa condução e exposição como a operacionalização de categorias a observar, a redução de informação e sistematização de dados, a precisão da descrição. Procura-se, e cada vez mais, o rigor e não a rigidez (Yin, 1990).

#### *Principais limitações e vantagens: um equilíbrio possível...*

A investigação qualitativa foi já comparada a um "incómodo atractivo", considerando-se as suas extraordinárias potencialidades mas também as suas fraquezas e incompreensões (Miles, 1983). Especificamente, há limitações, fragilidades que rodeiam o estudo de caso, as quais é necessário ter presente na reflexão da adequabilidade do método aos objectivos dos trabalhos a realizar e na condução dos mesmos. Tomando o papel do investigador, é necessária a consciência de que este método implica a recolha e o tratamento de *muita* informação, o que exigirá a aplicação e gestão de imensa energia e tempo para transformar essa informação em dados comparáveis, compreensíveis e sugestivos de reflexão. Tomando o(s) sujeito(s) alvo(s) da investigação, não podemos deixar de nos preocupar com possíveis interferências de suas características pessoais - e reactivas à situação - no sentido de consequentes enviesamentos na informação recolhida (Matthew & Huberman, 1987; Yin, 1990).

Se por outro lado, encararmos globalmente a investigação a realizar, uma outra ansiedade se nos coloca: como ter a certeza de que toda aquela informação possivelmente rica, real, holística (porque contextualizada) recolhida ... não está errada? Ela não poderia originar, numa outra pessoa, uma outra reflexão? É a ansiedade da possível subjectividade dos dados que observamos, a de não termos um suporte *normativo* que é sempre vivido como protector, reconfortante e definitivo (Yin, 1990). Esta é a base para uma das maiores críticas feitas ao estudo de caso: as dificuldades encontradas em termos de validade interna, ou seja, haver a possibilidade de um mesmo fenómeno observado suscitar explicações alternativas. Daí, não podemos falar em *causalidade* entre as variáveis trabalhadas nesta metodologia mas apenas em *relações associativas*, isto é, reflectirmos que e como o factor X parece relacionar-se com o Y mas nunca afirmando que X implica ou é implicado por Y (Craig & Metze, 1979; Yin,

1990; Pinto, 1990; Kazdin, 1980). A outra limitação fortemente apontada tem a ver com dificuldades face à validade externa, ou seja, com a impossibilidade de generalizar resultados não sendo o(s) sujeito(s) estudado(s) significativos de uma população (Yin, 1990; Pinto, 1990).

Há porém que estar atento à fundamentação de algumas destas críticas. Ela enraíza-se sobretudo no discurso justificativo das metodologias quantitativas havendo alguns conceitos simplesmente transferidos para o registo da investigação qualitativa. Por exemplo, o conceito de fidelidade no sentido de estabilidade de resultados (tão importante para os estudos quantitativos) não é aplicável ao estudo de caso (Matthew & Huberman, 1987). Falar em fidelidade na investigação é, como referem Lincoln e Guba (1985), assumir um mundo inutável e que, logicamente, pode ser replicado - estes autores contrapõem então o conceito de "dependência", como oposto e aniquilador do de fidelidade na investigação qualitativa, assumindo que o mundo está em constante mudança *dependendo* assim os resultados das condições de um contexto obrigatoriamente em mutação.

Quanto a possíveis enviesamentos da informação recolhida a partir das características individuais do(s) investigado(s), elas igualmente acontecem no paradigma quantitativo, não estando sempre esse perigo escudado pela significação estatística da amostra (Yin, 1990). Por seu lado, não se deve confundir estudo de caso com estudo de dados retrospectivos sendo neste último tipo de estudos onde o perigo da subjectividade está mais em causa (Runyam, 1982). Por último, quando se aponta a impossibilidade de generalização de resultados isto é geralmente assumido no sentido estatístico. Ora, para alguns autores, não terá sequer sentido falar em generalização estatística no estudo de caso - deverá haver sim esforços para uma *generalização analítica*, ou seja, não tentar elaborar conclusões gerais a partir de frequência de comportamentos mas aproveitar os dados qualitativos para reflectir, expandir, explorar e mesmo suportar certos discursos teóricos enfraquecendo os seus antagónicos (Yin, 1990; Honess & Edwards, 1987). Para outros, contudo, contorna-se esta crítica com a possibilidade, cada vez mais explorada, de tratamento estatístico e informático, com a replicação de casos e com o uso de planos experimentais nesta metodologia qualitativa (Kazdin, 1982; Runyam, 1982).

De qualquer das formas, transferir, sobrepor directamente conceitos de um paradigma metodológico para um outro parece-nos delicado. Criticar a ausência de alguns conceitos numa metodologia que prima por outros é como criticar alguém por não ir para o norte quando a direcção dele é o sul... São falsos problemas. Esta sobreposição de critérios poderá levantar ou traduzir dificuldades de comunicação no campo da avaliação em investigação.

As potencialidades positivas do estudo de caso não estão, porém, limitadas a respostas ou contraposições às críticas que lhe são levantadas. Esta metodologia permite a obtenção de informação muitas vezes classificada como mais rica, real, holística do que a obtida pelos métodos quantitativos. Preserva também a dimensão temporal da observação e consegue, assim, apanhar a *história no contexto* (Miles, 1983). Poderá ser um método privilegiado para *sugerir* novas hipóteses podendo estas, por seu lado, virem a ser controladas e testadas experimentalmente (Craig & Metzger, 1979; Kazdin, 1982; Runyam, 1982). Assim, a facilitação da complementaridade entre os métodos

qualitativos e quantitativos poderá ser uma outra vantagem do estudo de caso já que este fornece "informações concretas que não devem ser ignoradas no plano abstracto da investigação experimental" (Kazdin, 1982, p. 31). Kazdin (1973) fala mesmo em planos experimentais que se iniciam pelo estudo e replicação de casos originando esboços de relações entre variáveis; estas relações serão testadas posteriormente em amostras estatisticamente significativas e retomar-se-á ainda o estudo de caso para analisar mais profundamente as variações individuais face a essas relações testadas. Apresenta-nos assim a possibilidade de um movimento cíclico e integrado de produção do saber aonde o estudo de caso ocupa lugares específicos e interdependentes.

Contudo, uma outra posição sublinha a autonomia do estudo de caso para além da sua contribuição para a complementaridade (ou servidão...) face ao paradigma quantitativo. Nesta perspectiva, o estudo de caso não deverá ser encarado apenas como um passo prévio para a *investigação a sério* (quantitativa) mas assumir uma importância própria e alternativa não se podendo falar de *superioridade científica* entre os dois tipos de metodologia (Honess & Edwards, 1987; Lucente, 1987).

Tomando o estudo de caso como uma participação num plano de investigação mais longo ou como tendo um papel decisivo e suficiente numa investigação, parece-nos sobretudo importante estar atenta às suas limitações e, portanto, a esforços no sentido de as minimizar ou anular. Não entendemos estes esforços como "simples formas de tranquilizar quem tem baixa tolerância à ambiguidade" (Lincoln & Guba, 1985, p. 149); entendemo-los como obrigações reactivas a inquietações lucidamente assumidas e preventivas para fazer prevalecer a seriedade de um trabalho que não é só, como refere Miles, o de *contar histórias* (Miles, 1983)... Tornar todo o processo de trabalho explícito como se fosse para replicar, como se a todo o momento nos colocássemos no ponto de vista de um outro que acompanha tendo o nosso trabalho, parece fundamental. Fundamental será ainda acompanharmo-nos pela auto-crítica, verificando dados, concebendo possíveis enviesamentos da informação, tentando encontrar hipóteses alternativas de explicação (Lincoln & Guba, 1985). Alguns autores propõem mesmo acompanhar a recolha, tratamento e exposição da informação com uma série de interrogações que, pormenorizadamente, vão evitando a subjectividade e os enviesamentos e permitindo a sistematização e clarificação necessárias à condução, compreensibilidade e enriquecimento do trabalho. Trata-se de interrogações sobre a justificação e utilidade do estudo de caso no trabalho a levar a cabo; sobre como foi feita a escolha dos casos, o papel do investigador e suas interacções com eles; sobre a forma de recolha, análise e exposição da informação e sobre a previsão de limitações que ela pode trazer (Crano & Brewer, 1973; Marshall & Rossman, 1990).

Encarando os aspectos atractivos que revestem a informação obtida a partir do estudo de caso, a sua multiplicidade de aplicações (como vimos anteriormente) e entrevedo a possibilidade de contrabalançar fragilidades com um trabalho planificado, operacionalizado e reflectido, pensamos ser possível e desejável (re)conquistar a confiança na opção por essa metodologia em múltiplas situações. De entre variadíssimas posições que aqui transpareceram, concordamos essencialmente com Marshall e Rossman (1990) quando afirmam que trabalhar com métodos qualitativos é um *desafio*. Porque não então assumi-lo cada vez mais?!

## REFERÊNCIAS

- Abramson, P. (1992). *A case for case studies - An immigrant's journal*. London: Sage.
- Bush, K. & Cavanaugh J. (1986). The study of multiple murder: Preliminary examination of the interface between epistemology and methodology. *Journal of Interpersonal Violence*, 1, 5-23.
- Craig, J. & Metzger, L. (1979). *Methods of psychological research*. Philadelphia: W. B. Saunders Company.
- Crono, W. & Brewer, M. (1973). *Principles of research in social psychology*. N. Y.: Mc Graw Hill.
- Edelson, M. (1985). The hermeneutic turn and the single case study in psychoanalysis. *Psychoanalysis and Contemporary Thought*, 8, 567-614.
- Hermany (Ed.) (1992). *Program evaluation Kit - How to use qualitative methods in evaluation*. London: Sage.
- Honess, T. & Edwards, A. (1987). Qualitative and case study research with adolescents. In T.Honess & K. Yardley. (Eds), *Self and identity. Perspectives across the life - span*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hughes, J. N. (1985). Parents as cotherapists in think aloud. *Psychology in the Schools*, 22, 436-443.
- Humes, A. (1985). Research on the composing process. *Review of Educational Research*, 53, 201-216.
- Johnson, E. L. (1985). Struck down in their prime: The truncation of five federal longitudinal qualitative impact evaluations. *Evaluation Review*, 9, 3-20.
- Kazdin, A. E. (1973). Methodological and assessment considerations in evaluating reinforcement programs in applied settings. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 6, 517-531.
- Kazdin, A. E. (1980). *Research design in clinical psychology*. N. Y.: Harper & Row.
- Kazdin, A. E. (1982). *Single-case research designs - method for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- Knight, B. (1992). *Case histories in psychotherapy with older adults*. London: Sage.
- Landy, R. J. (1984). Conceptual and methodological issues of research in drama therapy. *Arts and Psychotherapy*, 11, 89-100.
- Lewin, K. (1959). *La psychologie dynamique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lincoln & GUBA (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lucente, R. L. (1987). Intensive case study methodology reconsidered. *Journal of Teaching in Social Work*, 1, 49-64.
- Marshall, J. & Newcomb, F. (1984). Putative problems and pure progress in neuropsychological single case studies. *Journal of Clinical Neuropsychology*, 6, 65-70.
- Marshall, C. & Rossman, G. (1990). *Designing qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Matthew, M. & Huberman, A. M. (1987). *Qualitative data analysis - A sourcebook of new methods*. Beverly Hills: Sage.
- Miles, M. (1983). Qualitative data as an attractive nuisance: The problem of analysis. In J. V. Maanen (Ed.), *Qualitative methodology*. Beverly Hills: Sage.
- Montmollin, G. (1959; 1960). Reflexion sur l'étude et l'utilisation des petits groupes: I. Le petit groupe: Moyen et objet de connaissance. II. Le petit groupe comme moyen d'action. *Bulletin du Centre de Recherches Psycho-techniques*, 8, 293 - 310; 9, 109-122.
- Montmollin, G. (1969). L'interaction sociale dans les petits groupes. In P. Fraisse & J. Piaget (Eds.), *Traité de Psychologie Expérimentale. IX*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mugny, G. & Conigatti, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Cousset: Delval.
- Negre-Rigol, P. (1986). De los relatos de vida al estudio de casos sobre la prostitución. *Revista*

*Internacional de Sociologia*, 44, 375-400.

- Newcomb, F. & Marshall, J. C. (1988). Idealisation meets psychometrics: The case for the right groups and the right individuals. Special issue: Methodological problems in cognitive neuropsychology. *Cognitive Neuropsychology*, 5, 549-564.
- Pinto, A. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Runyan, W. Mc. (1982). In defense of the case study method. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 440-446.
- Stockler, A. (1989). The use of qualitative evaluation methods to test internal validity: An example in a work site health promotion program. *Evaluation and the Health Professions*, 12, 115-133.
- Vari, A. & Vecsenyi, Y. (1984). Designing decision support in organizations. Ninth research conference on subjective probability, utility and decision making. Research perspectives on decision making under uncertainty: Basic theory, methodology, risk and applications. *Acta Psychologica*, 56, 141-151.
- White, P. (1988). The structured representation of information in long-term memory: A possible explanation for the accomplishments of "idiots savants". *New Ideas in Psychology*, 6, 3-14.
- Yin, R. (1990). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

## ÉTUDE DE CAS : RETOUR D'UN PARADIGME PERDU?

## Résumé

L' "étude de cas" a eu une grande importance pendant les premières recherches en Psychologie. Cependant, la prédominance du paradigme expérimental lui a apporté de fortes critiques. Aujourd'hui, les méthodologies qualitatives, en général, et l' "étude de cas", en particulier, semblent réassumer leur importance dans la recherche psychologique. On analyse ici ce parcours méthodologique, on définit les caractéristiques les plus importantes de l' "étude de cas" et l'on établit une confrontation entre ses avantages et ses limitations. On essayera de souligner la pertinence actuelle de cette méthodologie.

## CASE STUDY: RECOVERING A LOST PARADIGM?

## Abstract

"Case study" was very important in an initial period of research in Psychology. However, the impact of the experimental paradigm produced sharp criticism. Today, qualitative research, and "case study" in particular, seems to reassume its role in psychological research. The author analyses this methodological trend, defines the main characteristics of "case study" and points out its advantages and limitations. Its present relevance as a qualitative method is accounted for.

## O TEXTO CRIATIVO: É POSSÍVEL NA ESCOLA?

*Maria dos Prazeres Gomes*

*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

### **Resumo**

A análise das possibilidades de produção, na escola, de textos escritos é desenvolvida a partir de três ângulos: as condições normais de produção do texto na escola, a conceitualização linguístico-semiótica de texto e as implicações dela decorrentes, o relato de uma experiência pedagógica.

A resposta a essa questão envolve fatores de diversa ordem, desde o conceito de texto (criativo) à concepção que a escola tem de si, isto é, de como vê sua função numa sociedade desigual e, de modo particular, a coexistência e concorrência das múltiplas linguagens, que regem novos comportamentos sociais. Com base nisso se efetiva e se define a prática pedagógica e com base nisso se pode entendê-la.

Considerando a complexidade do problema, abordá-lo-emos sob três prímias interferentes: condições normais de produção do texto na escola, sua conceitualização linguístico-semiótica e as implicações pedagógicas dela decorrentes; relato de um efetivo exercício de criação.

### A escola: o texto (pr)escrito

O texto criativo, como, de resto, qualquer ato criativo, instaura e exige um espaço de liberdade, portanto, de alternativas, de possibilidades de escolha.

E na maioria das escolas não há escolha. Há apenas a reprodução do discurso instituído, denunciando uma automatizada, estereotipada e monológica concepção de língua e de linguagem, o que impede o aprendiz de manipular as suas novas manifestações e lhe nega a consciência dos clichês e das imposições lingüísticas e sociais. Reservada não ao sujeito, mas à coletividade, não à invenção mas à repetição, a língua, aí, não principia, não contesta, não nega: submete o indivíduo a uma fala alienada, pretensamente pessoal.

Vincando no modo lógico de organização a transitividade da língua, a escola não enfatiza senão seu exterior, desenhando na mente interpretante do aluno uma visão linear dos referentes, dos quais a língua não é mais que simples mediadora, subserviente e banal. Construído nesta imobilidade, o texto cumpre uma lei que lhe é alheia e imposta.

De fato, nos seus domínios o escrever é subalterno: está sempre a serviço de. As redações justificam-se pela pura necessidade de expor conhecimentos factuais ou teóricos, dentro do repertório de cada disciplina (os quais advêm ou do professor ou do livro) e são avaliadas, por conseguinte, em termos de conteúdo e não de clareza ou de originalidade. Salvo raras exceções, mesmo na aula de português, os exercícios não estão voltados para a organização inventiva da linguagem; quando muito, estão voltados para seu aspecto normativizador.

A inevitável consequência disso tudo é o baixo nível informacional e estético das redações de nossos alunos. E se cada geração, após no mínimo onze anos de educação escolar, chega à universidade (e sai) apresentando desempenho absolutamente insatisfatório, forçoso é concluir que, a par da nefasta e poderosíssima influência de *n* fatores (que não cabe aqui enumerar) uma parcela de responsabilidade cabe aos métodos de ensino adotados e forçoso é, pois, repensá-los, já no início da escolarização.

### A escola: o texto criativo

#### Conceito de texto (e suas conseqüências)

Signo de uma consciência relacional que reflete o complexo de pressupostos psico-sociais dos indivíduos na comunicação, bem como os elementos lingüísticos e repertoriais, o texto é um espaço interseccional, em que a língua metamorfoseia suas formas e os saberes provindos das linguagens, fazendo-se linguagem também.

Como bem o definiu Bense, "Texto é algo que é feito com a linguagem, portanto, a partir da linguagem, algo porém que, ao mesmo tempo, a transforma,

acresce, aperfeiçoa, interrompe ou reduz"<sup>1</sup>, ou, na acepção de Pignatari, "um processo de signos que tendem a eludir seus referentes tornando-se referentes de si mesmos e criando um campo referencial próprio"<sup>2</sup>.

Nessa perspectiva, o texto verbal (criativo) é um objeto lingüístico, na medida em que é feito "com" e "a partir da" língua, mas sua definição e sua prática não são possíveis por critérios estritamente lingüísticos ("o texto não é um conjunto de enunciados gramaticais ou agramaticais", lembra Kristeva): enquanto escrita inventiva, desenho de formas significantes, subverte-os e os ultrapassa; enquanto produção, é historicamente determinado, sofre a influência das linguagens (dos "media") que circulam num determinado tempo.

Isso significa conceber o texto como uma prática intertextual e intersemiótica, na qual se re-citam seus próprios sentidos e estruturas, como se re-citam os modos de organização de outros textos - contemporâneos ou anteriores - que, de certa forma, lhe servem de modelo; significa, em síntese, reconhecer a inter-relação e a dialética da linguagem em movimentos circulares de renovação.

Aí esboçada, a problemática da intertextualidade é desdobrável em seus elementos agenciadores e mutuamente interferentes: a leitura, o repertório, o modelo - condições *sine-qua-non* de uma inventiva produção textual. Estudando o processo de criação, Wallas constatou dar-se em cinco estágios basilares, o segundo dos quais - a informação ou documentação - constitui "rigorosa investigação das potencialidades da idéia germinal. O criador lê, anota, indaga, coleciona, explora"<sup>3</sup>. O verbo ler significa aqui "recolher", "colher", "espia", "reconhecer os traços", "tomar", "roubar". Ler denota, pois, uma participação agressiva, uma participação ativa do outro"<sup>4</sup>; significa, mais amplamente, empenhar todos os sentidos na decifração de mensagens provindas de qualquer campo fenomenal, apreender a intersecção formal e conceptual dos sistemas de signos. Isso implica assimilação, reação, indagação; confronto de perspectivas e de experiências, tomada de consciência de outras subjectividades, de outros modos de expressão.

A leitura de que falo é, pois, o trabalho de urdir as relações possíveis nos textos, descobrindo nexos entre uns e outros e fazendo emergir dessa descoberta o mundo como região preñhe de sentidos e valores, região que, através do trabalho humano, esculpe e define sua fisionomia, gerando mensagens que se voltam para o homem, geram-no, desafiam-no e interpelam-no.

A fase de informação está diretamente vinculada à ampliação do repertório de base, enquanto conjunto dinâmico de informações que se estende, reorganiza e recria, à medida que se opera uma seleção, uma "escolha na coleção de experiências, conhecimentos e vivências de um indivíduo ou de uma coletividade"<sup>5</sup> e se provoca, numa atitude refaccional, a dinâmica de auto-geração de interpretantes (Peirce). Segundo Lucrecia Ferrara, tal ampliação supõe uma prática efetiva da linguagem.

O conjunto dinâmico de informações, "codificado num sistema harmônico", acaba por estabelecer esquemas perceptivos, modos/modelos de conhecimento, os quais determinam o nosso modo de ver/ler o mundo e, ao mesmo tempo, vão sendo por ele

incessantemente determinados. A flexibilidade e a variedade dos modelos de leitura, que são, de resto, modelos de escritura também, dependem de um repertório contínuo de múltiplos códigos e de um pensamento sensível, relacional e crítico.

Procurando, com bases nessas considerações, refletir sobre o que ocorre na escola, concluímos ser necessariamente baixa a taxa de informação que ela permite gerar, sobretudo porque grande parte das experiências interdisciplinares ainda estão sujeitas ao fracasso, por falta de preparo dos professores e de condições técnicas e trabalhistas (o Estado não investe em educação), não sendo possível, por conseguinte, operar integralmente vários modelos de percepção e de produção, que levariam ao desenvolvimento daquele pensamento relacional a que aludimos. Claro está que a informação não é algo pronto, mas uma rede de interferências tecida com os fios do conhecido e do desconhecido, do previsível e do imprevisível.

Em relação especificamente à qualidade contencística ou estética dos textos escritos, o processo é análogo. Como a informação depende do grau de previsibilidade dos sinais (da linguagem), o qual se relaciona diretamente à capacidade de manipulação do código, e como a escola não manipula a língua escrita senão em sua face normativizadora, institucionalizada e previsível, ela não pode promover experiências textuais segundo outro modelo. Por se enclausurar em seus limites discursivos, por se recusar a desenvolver outra lógica, a par da linear, que lhe é própria, abdica desastrosamente de incrementar o desenvolvimento do conhecimento mutante, da invenção, do risco.

Nesse contexto, o aluno passa a preferir o certo ao incerto, e o certo, naturalmente, é aquilo que já se sabe. Assim, ao escrever, procura sempre fazer algo parecido com, mesmo se sua experiência e maturidade lhe permitem fazer algo diferente de. O aluno escreve como se mastigasse um prato trivial: sem espanto nem prazer.

Procurando alternativas para alterar essa situação, desenvolvemos, com base no conceito de texto apresentado, uma experiência em que teoria e prática se redefinem. Partimos da hipótese de que uma prática pedagógica de produção textual, para ser eficaz, de um lado, deve considerar as fases do processo criador<sup>4</sup>, no qual a concepção geral de um plano (bem como suas consecutivas traduções e transformações, até a escritura definitiva) e a tríade de elementos agenciadores da intertextualidade têm papel determinante; de outro, deve redescobrir a linguagem verbal, através de sua dimensão lúdica e inventiva, estética, permitindo ao sujeito criador a satisfação de seu próprio texto.

#### *Método: método em rotação*

Que método é adequado à criação do texto, isto é, qual permite articular o conjunto de informações lingüísticas e contencísticas normativizadas, cujo domínio é necessário (mas não suficiente), com a outra vertente do processo criador, que é a possibilidade, a emergência do novo? Haverá, segundo a faixa etária, o desenvolvimento intelectual, enfim, a maturidade do indivíduo, métodos alternativos ou até simultâneos de ensino-aprendizagem?

Segundo A. Moles, raramente uma invenção é fruto de apenas um método, pois no curso do trabalho eles se interpretam e alternam<sup>5</sup>. Dois, no entanto, merecem destaque: o comparativo e o sintético.

A comparação não é apenas um procedimento: é um método de descoberta, a ser empregado em relação tanto aos textos alheios, como aos próprios. "Um exame cuidadoso e direto da matéria", como recomenda Pound, é fundamental para perceber modos possíveis de organização da linguagem verbal, procedimentos ou técnicas a que é submetida para extrair determinados efeitos; em suma, é fundamental à consecução de uma plataforma conceitual, de um substrato de recursos lingüísticos e discursivos, a partir dos quais se torna possível traduzir e produzir informação nova.

Sob este ângulo, o trabalho pedagógico deve respeitar dois princípios fundamentais: o da pluralidade de textos-modelo e o desafio de superá-los. Como dissemos, a multiplicidade de modelos (verbais ou icônicos) permite ao indivíduo a experiência flexível com a linguagem e amplia seu repertório, matriz da produção textual. Simultaneamente, pelo exercício constante de observação e seleção exigido pela comparação, ele vai criando um painel próprio de valores, em relação ao qual faz a triagem qualitativa da série de textos lidos.

O "Método de Síntese" (Moles) permite a elaboração da plataforma de conceitos e de recursos lingüísticos já referida, que não é senão o lugar de cruzamento de informações, a confluência, em nível sintático-semântico e estético, dos textos lidos. Está aí o germe de um processo intertextual em diversos graus e formas. A coexistência de saberes alheios (e de sabores, portanto) nos primeiros textos é inevitável: mesmo quando se dá a síntese, em sentido estrito, os sinais de personalidade são ainda tênues: assoma nas frestas da linguagem, no modo de organização do pensamento, a lembrança de um modelo marcante. Gradativamente, porém, o exercício assíduo permite atingir uma maneira pessoal e eficaz de escrever, em que o gosto do próprio texto intenta a criação.

Refletindo sobre o seu ofício, Maiakóvski disse que "somente se se tiver uma grande reserva de preparações poética"<sup>6</sup> é possível realizar um bom trabalho; e Pound, que "só depois que a técnica se tornou uma segunda natureza e o escritor não precisa mais pensar em cada detalhe"<sup>7</sup>, a obra "brotará" vigorosa. Isso leva a pensar numa interferência direta do grau de maturidade no domínio dos mecanismos e dos segredos da língua escrita; e, também, na necessária minimização do veio racional e conformador dos métodos, para permitir o nascimento de idéias divergentes.

O Método, como aqui se propõe, é uma pesquisa de linguagem, uma busca constante, orientada no sentido de obter soluções textuais eficazmente comunicativas e inventivas, que se realimentam do carácter lúdico do trabalho criativo e da satisfação intelectual e emocional dele advindo. Ao "método de síntese", caracterizado por certo apriorismo e certa tendência à normalização, junta-se o "método de crítica", pelo qual o indivíduo recusa, total ou parcialmente, a informação, o estilo do texto dado e se propõe a uma experiência de contrafação, de negatividade; juntam-se outros, até chegar ao "método estético", que consiste em ordenar, numa perspectiva original, os elementos textuais, de modo que a configuração da linguagem, explorando a "materialidade do



signo" encerre grande taxa de informação. Assim, o exato seria falar de métodos em rotação.

### O processo

O trabalho preliminar de construção do texto efetua-se incessantemente, em aula e fora dela, tendo a existência social, que não é senão a própria existência, o campo fenomenal. O primeiro passo é o indivíduo detectar algo sobre o qual se sinta motivado a escrever e dedicar-se à concepção, à elaboração da idéia germinal e do plano do texto, que se subordina ao objetivo e aos efeitos pretendidos.

Empenhando-se algum tempo no planeamento, o aluno consegue prever as linhas gerais do texto e melhorar seu desempenho. De um lado, a intimidade com o projeto permite-lhe pensar em particularidades que concorrerão para obter o efeito desejado; de outro, após uma visada seletiva e ordenadora, torna-se mais fácil pôr o pensamento em palavras.

Nesta etapa de pre-ocupação, acendem-se em geral *insights*, algumas alternativas de produção, e pode-se, então, escolher a melhor.

Findo o planeamento, escolhida a melhor sugestão, trata-se de dar ao material a formulação exata. O primeiro rascunho é submetido a intensa depuração, a complexas e intermináveis operações de ordenação de palavras e idéias, de substituições, de reformulações, numa luta fêrrica com o corriqueiro que insiste em comparecer. A consecução da sintaxe geral do texto é um exercício intelectual cujo fundamento está no jogo de articulações formais e funcionais que o texto escrito, em seus diversos planos, requer. Explorar as possibilidades da sintaxe é explorar as possibilidades do dizer e, portanto, interferir nos modos de percepção. Assim entendida, a construção do texto é um trabalho; um trabalho que exige, extenua, mas envolve e dá prazer. Um texto radicalmente oposto àquela redação fácil e rápida em que se manifesta o descuido pela língua e em que, por conseguinte, se instala a banalidade e a mera repetição. Muitos alunos resistem, inicialmente, mas, se a prática contínua da sala de aula enfatizar esse aspecto, se oferecer condições para os alunos verem como procedem escritores, pintores, arquitetos, enfim, indivíduos que criam linguagem, a resistência cessará. Isso permitirá maior fluência discursiva, a que a habilidade técnica crescente dará organização e originalidade.

Certamente nem todos produzirão textos criativos; se conseguirem intervir minimamente no padrão oferecido, através de pequenas soluções originais, manifestas quer a nível lingüístico, quer a nível das possibilidades caligráficas e diagramáticas; se conseguirem imprimir-lhe a marca de sua subjetividade, de sua "outridade" (O. Paz), chegarão, no mínimo, a diferenciar-se, a satisfazer-se. E a auto-satisfação diante da obra é o mais poderoso impulso para reativar a criação.

Explorando criativamente as possibilidades da linguagem ou usando de forma eficaz aquilo que ela lhe permite e impõe, o indivíduo exprime sua relação com a realidade, relação esta que será tanto mais singular quanto mais ele puder driblar as

imposições da língua, violar suas normas, inventando, assim, um novo modo de dizer as coisas; inventando, assim, as coisas, inventando, enfim, uma galáxia da realidade.

### Experiência interdisciplinar

#### "Tentativas poéticas" ou a intertextualidade como método<sup>10</sup>

A proposta de fazer um livro de poesias ilustrado nasceu da necessidade de desenvolver nas crianças do 1º Grau (11 a 14 anos) a consciência do diálogo de linguagens e da coincidência de certos processos de produção textual. Particularmente pretendíamos que aprendessem um modo específico de organização da linguagem - o poético - e que traduzissem sua configuração inventiva em textos verbais e não verbais.

O trabalho durou três meses. Partimos da leitura e discussão, em classe, de "Lembrança Rural" (Cecília Meireles); lendo e relendo o poema no quadro negro, os alunos perceberam construções estranhas ao uso cotidiano e o modo de obtê-las, descobrindo, assim, algumas características da poesia.

Passamos então a exibir esse tipo de linguagem, enfatizando recursos sintáticos (inversões, intercalações, frases nominais, etc.), sonoros (rimas, aliterações, etc.), figuras de linguagem (comparações, metáforas, metonímias, etc.) e, sobretudo, o ritmo e a economia de palavras, fundamentais no texto poético (naturalmente, não nos interessava o nome do recurso utilizado, mas a sua utilização e o seu efeito).

Num terceiro momento, os alunos leram livremente (autores brasileiros) e selecionaram poemas cuja linguagem fosse inventiva. Pretendíamos não só desenvolver-lhes a capacidade de percepção do poético, como também ampliar o seu repertório através da comparação de textos - um exercício crítico - criando assim uma atmosfera propícia à produção de suas poesias.

Seguiu-se a elaboração de um "poema-montagem", reunindo e reorganizando fragmentos dos textos escolhidos. Isso não é senão um trabalho intertextual, cuja primeira vantagem é a união, num mesmo ato, da escritura e da leitura, produzindo formas e sentidos novos.

Subseqüentemente, estudamos textos que privilegiavam formas icônicas de configuração do verbal (tais como poemas visuais, concretos, colagens, etc.), tratando-os comparativamente em relação aos já abordados, e destacando a simultaneidade de recursos providos de outras linguagens que não a verbal, ou a ênfase em certos aspectos como a sonoridade, a espacialidade, etc.

A complexidade crescente da informação estética e as diferentes formas de organização foram os critérios para a entrada dos textos.

De posse de um conjunto de informações e de técnicas específicas da linguagem poética, passamos à fase central de produção. Solicitamos às crianças que

produziram poesias ora explorando o verbal (poesia metafórica), ora o visual, ora o sonoro e, se possível, coordenassem essas dimensões. Esta foi a etapa mais lenta, por exigir constante revisão dos textos, proposta pelo colega ou pelo professor na hora da partilha com o grupo, e desejada pelo aluno, ao perceber as falhas de alguns trechos. À medida que os consideravam acabados, entregavam-nos ao professor.

Após dois meses, chegamos à fase não-verbal. As crianças passaram a fazer esboços bastante acabados, para traduzir em desenhos, pintura, colagem, etc., os poemas. Recorriam a técnicas aprendidas nas aulas de Artes Plásticas e obedeciam a uma única exigência: a de fugir ao convencional. Cada um, segundo a sua capacidade de criação e de manuseio de materiais, fez o melhor que pôde.

Iniciou-se então um novo ciclo de criação: o da elaboração do livro. Em grupo, foram cuidadosamente analisados tanto os textos verbais quanto os esboços de ilustração, a fim de seleccionar os melhores de cada um.

A arte-final dos trabalhos não-verbais ficou a cargo do mais hábil.

Cada grupo empenhou-se em conseguir o melhor título, a capa mais original, enfim, em fazer o livro mais bonito, de modo que a sua confecção foi excitante, mas não isenta de pequenos problemas e de brigas com alguns (poucos) indiferentes ao processo.

Entregues, os livros circularam pelas classes para que todos pudessem apreciar e avaliar o produto. Foi um momento de descoberta de novas possibilidades de fazer (eles foram feitos numa tentativa rigorosa de segredo e de individualidade), momento de orgulho, de insatisfação, em alguns casos, e propiciou uma reflexão coletiva sobre o sentido do trabalho e sobre o (des)empenho de cada um. De modo geral, sentiram-se felizes, estimulados e compensados.

Os livros ficaram expostos duas semanas no corredor central da escola, e todos os dias havia alunos, pais e professores a lê-los e a apreciar aquela festa de palavras, de formas, de cores, de ideias.

#### Alguns poemas:

##### MISTÉRIO

(Ana Júlia Dantas)

Ver de dia  
Ver de noite  
Verde noite  
Negro dia.  
Raio de lua  
Luar  
Luar azul  
de  
repente  
um  
tiro  
seco.

(Poema-montagem feito a partir de "Ponteiro" - Manuel Bandeira, "A lua é de Raul" - Cecília Meireles e "Pássaro em Vertical" - Libério Neves).

#### MINHA SÃO PAULO QUERIDA

Maria Amélia de Souza Maia e Villar (6ª série A)

Hoje me enchi de emoção

Minha cidade natal.

Conheci teu coração,

E vi que não pareces tão mal.

Eu que te via,

Sempre tão fria e vazia,

Hoje te conheci melhor,

E na lembrança te guardo de córi!

O Teatro Municipal, com seus enfeites em ouro,  
Nas Ruas Direita e São Bento, o povo correndo em coro,  
Os vitrais da Catedral, que tem a praça da Sé por quintal,  
O Pátio do Colégio, o teu primeiro sinal!

Hoje me enchi de emoção,

Minha cidade natal.

Conheci teu coração.

E senti uma felicidade brutal!

#### SONHANDO SÁBADO

Carlos Eduardo de Magalhães

Sempre sonho sábado.

Sonhos, simples sonhos.

Sou sonhador, somente sábado.

Sexta, sonho não sei.

Sonhando, sinto sábado.

Sábado, sinto sonho.

Sonhando sou sábio,

Sinto

Sou

Sei

Sonhando sábado.

#### CARNAVAL

Cláudia Patrícia Ferreira

Certo dia em uma estrada

Vi um triste pierrot

com a fantasia molhada

de tanto que ele chorou.

Certo dia em uma esquina  
vi uma triste colombina  
com a fantasia rasgada  
por brigar com uma menina.

E andando pela vida  
Por estradas e esquinas  
Pierrots e colombinas  
Tristes com suas sinas.

#### O COMPASSO

*Guy Georges Maduets*

Com o compasso  
Dou um passo  
Arrumo um traço  
E faço um laço

No compasso  
Uma ponta é de aço  
E a outra pra que se fite  
É toda de grafite

Com compassos  
Foram feitos  
Os repassos  
Dos defeitos

Com o compasso  
No meu peito  
Foi gravado  
Em respeito

Por onde passa  
O meu compasso  
Ele traça  
Um abraço.

## NOTAS

- 1 Bense, Max (1971). "Teoria do Texto e Textos Visuais", In *Pequena Estática*. São Paulo: Ed. Perspectiva/EDUSP.
- 2 Eignatari, Décio (1976). "Semiótica ou Teoria dos Signos" in *Informação, Linguagem, Comunicação*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- 3 Kneller, G. F. (1968). *Arte e Ciência da Criatividade*. São Paulo: TBRASA, p. 63.
- 4 Kristeva, Júlia (1974). *Introdução à Semântica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, p. 98.
- 5 Ferrara, Lucrécia (1982). *A Estratégia dos Signos*. São Paulo: Ed. Perspectiva.
- 6 Para maiores esclarecimentos sobre as fases e a natureza do processo criador, ver Kneller, op. cit. e Moles, *A Criação Científica*.
- 7 Moles, A. - *A Criação Científica*. São Paulo: Ed. Perspectiva. Há um capítulo dedicado aos métodos heurísticos.
- 8 Maiakóvski, W. (1971). "Como fazer Versos?". In Schnaiderman, Boris (ed.). *A Poética de Maiakóvski*. São Paulo: Ed. Perspectiva, p. 175.
- 9 Pound, E. (1970). *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, p. 23.
- 10 Experiência realizada no Externato de Nossa Senhora do Morumbi, São Paulo, com alunos das 6<sup>as</sup> séries do primeiro grau, matutinas e vespertinas.

## LE TEXTE CRÉATIF EST-IL POSSIBLE À L'ÉCOLE ?

### Résumé

L'analyse des possibilités de production, à l'école, de textes écrits est développée à partir de trois points : les conditions normales de production du texte à l'école, la conceptualisation linguistico-sémiotique de texte et ses implications, le rapport d'une expérience pédagogique.

## CREATIVE TEXTS: IS THEIR PRODUCTION POSSIBLE IN SCHOOL?

### Abstract

The possibility of producing creative written texts in school is examined from three angles: the ordinary conditions of text production in schools, the linguistic semiotic conceptualization of text and its implications, and the report of a pedagogical experiment.

## THE ACQUISITION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE BY CLASSROOM LEARNERS

*Maria Rosa Torras*

*Universitat de Barcelona, Espanha*

### **Abstract**

The aim of this article is to study the effect of formal teaching in the acquisition of English as a foreign language by Spanish students in their last year of E.G.B. (Educación General Básica in the Spanish Educational System). The main conclusion is that learning a foreign language in a classroom context is a complex, gradual and dynamic process through which the learner builds approximative systems to the target language. The interlanguage of the subjects of the study demonstrates similar characteristics to those presented by natural learners in the initial phases of acquisition. Therefore it can be concluded that the interlanguage produced by the formal students does not reflect all the target linguistic features that they have been exposed to through instruction.

The acquisition of a second language can take place within different contexts and under different conditions. Second language research literature often distinguishes between two types of language acquisition contexts : natural and formal. Natural acquisition occurs during everyday communication without receiving any guidance (spontaneous, informal, untutored language learning) whereas formal acquisition takes place in a context where the target language is not normally in use and which is open to systematic and intentional intervention (foreign, guided, tutored or classroom language learning).

The main difference between these two contexts of language acquisition can be found within the second context where a deliberate attempt to teach and learn a language prevails. The natural context lacks this deliberate aspect as it is through immersion in the social context, where the language is used for communication, that the learner acquires the target language. The type of input received and the interaction established by the learner is a consequence of the social context.

In the case of formal learners input and interaction are generally confined to the classroom; input is manipulated, specially during the first years (selection and sequencing of linguistic forms, controlled practice, etc.) and communicative interaction and classroom discourse are affected by the specific characteristics of those relationships established between teacher/pupils and pupil/pupil within the school context. However the main source of input and interaction for natural learners is obtained from the environment in which they are living and where the target language is used as a means of communication. Natural learners are exposed to a vast and varied amount of input from which they will have to extract the forms which are required to fulfill their communication needs.

A crucial question emerges from this distinction: do learners in these different contexts learn in a similar or different way?; this question leads to other questions which are fundamental not only for the researcher but also for the language teacher: what is the impact of formal instruction on the acquisition of a L2? to what extent are formal learners prepared to use their linguistic resources in a spontaneous and creative way? Is there a one to one correspondance between what teachers teach and what learners learn?

Second language acquisition research has focused more on natural than formal learners. Nevertheless attempts have been made to provide partial answers to those questions previously mentioned. The majority of research contributions (Fathman, 1978; Makino, 1979; Pica, 1983 a, b; Felix & Hahn, 1984; Lightbown, 1983, 85; Felix, 1981; Weinert, 1987; Pienemann, 1987; Havranek, 1989; Eubank, 1989) indicate that there are no significant differences in the way natural or formal learners process language during acquisition, though some do indicate superficial differences.

The aim of this paper is to study the effect of formal teaching on the acquisition of English as a foreign language in a school context.

The basic hypothesis is that learners do not learn what they are taught, they extract from what is being taught to them those elements they are prepared to integrate and assimilate in correspondance with their development stage of their interlanguage system. The interlanguage system is observed through spontaneous and creative production, therefore the best way to understand the characteristics of the learners interlanguage is to analyse their spontaneous production.

A complementary hypothesis is that FL classroom learners follow basically the same process of language development as natural learners. This hypothesis leads to the assumption that didactic interventions in the classroom do not substantially modify the development process of the interlanguage, rather they act as the source of input from which learners construct their system.

## Procedure

The cross-sectional data were obtained from a sample of 72 bilingual Spanish/Catalan students (38 boys and 34 girls) who were learning English as an obligatory subject at different schools within Barcelona and its province. Aged 13-14 years old, they had been studying English for 3 years as a compulsory subject according to the Spanish Educational Law, which in terms of exposure time corresponds approximately to 270h. In order to select the sample three criteria were adopted. The students should:

- a) Not have lived or live in a natural English-speaking environment (stays abroad, English-speaking relatives, etc.)
- b) Not attend extra English language lessons either with private teachers or in language schools.
- c) Have received a positive assessment in English from their English teachers at school.

The first point is justified by the need to select strict formal learners, whilst the second allows for control of exposure time and the third facilitates awareness of that level which can be attained under classroom conditions.

The teachers in the different schools followed a similar didactic approach, determined by the possibilities and limitations of the school context: number of students (30-38), timetable (3 hours per week) and the treatment of English as a school subject (textbook, homework, written exams, etc.). The main characteristics of their teaching approach were:

- Formal study of the language. Deductive and/or inductive presentation of grammar rules and their practice through exercises *ad hoc*.
- Use of audiolingual techniques: listening to dialogues with and without written texts, individual or group repetition, questions and answers about the text, drills to practise structures, etc.
- Use of controlled language to convey meaningful interactions between teacher/pupils and to a less extent pupil/pupil.
- Memorizing *formulae* to fulfill communicative functions such as personal identification, asking permission, etc.
- A very limited use of English for organizing classroom activities and an absence of use for social purposes.
- The general prevailing attitude of teachers was that errors had to be corrected.
- Some of the teachers used more varied activities than others such as songs, drama, role-play, projects, etc. but the use of linguistic forms was always highly controlled.
- The students had few oportunities to use their linguistic resources to produce oral and written spontaneous language.

Four different oral elicitation instruments were designed to obtain spontaneous oral production from the students:

- **Interview 1.** The subjects were asked questions by the researcher about various prefixed topics: identification, family background, daily routine and holidays.
- **Interview 2.** The subjects were asked to interview the researcher giving them complete freedom to ask whatever they wanted. The purpose of this task was to ensure that the subjects would produce questions.
- **Pictures.** The subjects had to describe the differences between three pairs of similar pictures.
- **Story.** The subjects had to devise a story for a given cartoon.

The tasks were administered individually by the researcher outside the classrooms and were audio recorded. The behaviour of the subjects during the administration of the tasks was highly influenced by the school context. The subjects were more concerned in performing well and accurately than in communicating. Most subjects found it difficult to treat English as a means of communication; they seemed to ask, answer questions, describe or narrate as if they were fulfilling classroom exercises without attempting to negotiate meaning. Some of them refused to give answers on the grounds that they had not done "it" yet in class. The researcher attempted to facilitate communication and thus oral production by means of non verbal encouragement such as nodding and looking interested and verbal assistance when appeals were made or communication was blocked.

The recorded data were later transcribed following the conventions listed in Appendix 1.

## Results

Two dimensions were considered during data analysis:

- A) A **structural dimension**: analysis of the data as an interlanguage system
- B) A **discursive dimension**: analysis of the general characteristics of this interlanguage in relation to the processes implied in oral production.

### A) Structural Dimension

The oral production of the subjects shows itself as a **reduced, variable and evolving system**.

a) It constitutes a **reduced system** at both morpholexical and syntactic levels.

As far as **morpholexis** is concerned the subjects used to omit morphemes and function words and made use of a very limited lexicon. For instance the subjects used the base form of the verb in more than 50% of the contexts created to express past or future time and omitted suffixes and auxiliary verbs where these were obligatory.

- e.g. 14 I: what does your father do?  
S: my father\* work in a\*\*...

- 51 I: what did you do yesterday?  
S: ...I walk for Pinxola\* then [ehm] eat at three\* and four I go to the cinema  
62 I: and here? what has happened?  
S: he eat a breakfast (he has eaten the breakfast)

However an opposite phenomenon can be observed with **overuse** of some suffixes by the subjects (especially **-ing**) and function words like forms of the verb *to be*, articles, prepositions, etc.

- e.g. 39 S: the girl\* [ehm]\*\* prepare to\*\* to\* bread  
37 S: I am I am have a a\* two a two brothers and ones sister  
59 S: and this mother preparing a eating\* and drinking

On the other hand their lexicon is extremely limited. This can be observed in the reduced number of topics talked about. For example when the subjects were asked to talk about their daily activities they used to limit their answers to the daily journey to and from school.

- e.g. 53 S: eight o'clock went to school and nine o'clock go in in the school and half past one go in my home at three o'clock go in school and half past five go my house

The limitation of lexical resources can also be observed through the analysis of communication strategies such as:

**Foreignizing**: the learners use a non target language form but adapt it to make it appear like a target language form. e.g. /pailot/ for *ball* (L1 Catalan *pilota*)

**Code-switching**: the learners insert a word from their L1 in their L2 production. Ex: The children go to the *valle* (L1 Spanish *valle*/L2 *valley*).

**Substitution**: the learners replace one L2 word for another L2 word (e.g. *box* for *basket*).

**Pronunciation similarity**: the learners use L2 forms which sound very similar to the intended form. (e.g. *meat* for *eat*, *work* for *walk*).

**Direct appeal**: the learners request assistance from the interlocutor to find the lexical item. (e.g. *com se diu "agafar"?* = How do you say "agafar"?).

Concerning **syntax** the interlanguage system of the learners appears to be simplified presenting the following characteristics:

- The subjects made minimum use of complex sentences (only 9% (31/ 3273) of the sentences produced are complex ones). This may be due to the great difficulty that the learners experienced in using sentence connectors.

- e.g. 29 S: it's important to know English because we \* we are\*\* to England England we need speak English

- Propositional elements within the sentence were sometimes reduced, leaving them to be inferred by the listener from contextual clues.

e.g. 2 S: the the girls\*\*\* not not\*\*\* a glass (the girls haven't got a glass

- The learners made invariant use of canonic word order (SVO) in complete and incomplete declarative sentences as well as in interrogative sentences.

e.g. 35 S: [elun] her dog [elun] eating\* eating\* the the eat (they\*\* they\*\* they...they preparing\* a:\*\* a: from dinner

1 S: you have a brothers?

The strict attachment of the learners to this rigid word order allowed meaning to be maintained in spite of those morphological deviations and difficulties experienced by the learners during the process of oral production (pauses, repetitions, draws, etc).

b) The learners' interlanguage manifests itself as a variable system both at a formal and contextual level.

**Formal variability** refers to the instability of form/function relationships. This phenomenon was investigated by looking at the relationship between verbal forms and the functions fulfilled by them. For instance, the subjects used the simple verb form to express ongoing activity, habitual activity, past reference, past reference linked to the present and future reference. But at the same time these range of functions were also expressed by other verb forms or combination of forms.

**Contextual variability** is determined by situational factors such as the type of task, physical context, the interviewer or the linguistic context. Though the study of contextual variability was not considered in this study there is overt evidence that suggests that the type of task determines the subjects' production. The task STORY elicited more complex sentences than INTERVIEW 1, 2 and PICTURES, probably because of the demands of narrative discourse.

c) Finally the interlanguage of the subjects appears as an evolving system during the initial stages of development.

The term "interlanguage" refers to two related but different concepts. On the one hand the term refers to the structural system which the learner adopts at any given stage. The term can also refer to a series of interlocking systems -interlanguage continuum- through which the learners progressively develop their interlanguage in the direction of the target language (Nemser, 1971; Selinker, 1972; Corder, 1971).

Because this is a cross-sectional study it is not possible to provide a profile of the subjects' interlanguage development. Nevertheless, the detection and description of the developmental stage attained by the learners as a group can be considered. To do this and following the development profiles given by Ellis (1985) and Piencmann, Johnston and Brindley (1988), five developmental stages have been established (Fig. 1).

|  |   |
|--|---|
|  | F |
|  | O |
|  | R |
| 1 - Isolated words, routines   | R |
| 2 - Propositional reduction  | M |
| - Basic syntax   | U |
| - Sentence expansion by placing adverbials at the beginning or/and end of the sentence | L |
| - Omission of morphemes and function words   | A |
| - Morphological instability  | I |
| 3 - Disappearance of propositional reduction   | C |
| - Break down of canonic word order. Questions with initial inversion                   |   |
| - Morphological instability  | S |
| 4 - Word order patterns  | P |
| - Morphological development  | E |
| 5 - Complex sentence structures  | E |
|  | C |
|  | H |

Fig. 1 - Stages of interlanguage development

A series of broad stages can be identified through which interlanguage rules become more and more similar to the target language. Thus, learners first (1) operate with isolated words and *formulae* (unanalysed units). In the second stage (2) learners start creating language but their utterances are propositionally reduced — that is constituents are omitted. Little by little learners expand their propositions to include all the constituents required applying the canonical word order SVO to both declarative and interrogative sentences. During this stage much morphological instability is observed as learners may sometimes use morphemes and function words correctly although they may at the same time omit these words where obligatory or may use them erratically. During the third stage (3) propositions include all the required constituents and learners start varying word order in accordance with the word order pattern of the target language; for instance inverted Yes/No questions begin to appear. During this third stage morphological instability is still a reality. In the fourth stage (4) learners progressively acquire word order patterns and begin to develop the morphology of the target language. Finally (5) the learners acquire the complex sentence structures of the target language. From the beginning and throughout the stages learners use unanalysed language (formulaic speech).

The interlanguage produced by the subjects presented those characteristics

corresponding to the second stage:

- Some reduced propositions still appeared

e.g. 4 S: I three sisters (I have three sisters)

- Invariant word order (canonical word order SVO) was applied to most sentences, even to those that demanded a reordering of their constituents such as interrogative sentences.

e.g. 13 S: and\*\* you\*\* like\* like your work?

- Sentences were expanded with adverbials placed at the beginning or end of their sentences without breaking the basic word order pattern

e.g. 31 S: in winter\* [ehm] sometimes I read music

- There was much morphological instability

e.g. 14 S: [ehm] the childrens\* [ehm]

I: what are the children doing?

S: they are going\* doing a sandwich

I: a sandwich. Why do you think they are preparing the sandwiches?

S: (ahj) because they are\* [ehm] they going\* to the\* to the country

I: and what's mother doing?

S: the mother [ehm] drink [ehm]\*\* the coffee

I: and what's the girl doing here?

S: the girl is\* [ehm] eat\* the bread

- The use of formulaic speech was wide spread

e.g. 5 S: I don't know

51 S: what do you do \*\*\*yesterday?

### B) Discourse dimension

The interlanguage not only has a structural dimension but it also has a discourse dimension. If the learners, as demonstrated here have a limited linguistic system it is obvious in the light of the recorded and transcribed data that they also experienced difficulties when producing oral discourse. The global oral production of the subjects presents "hesitation phenomena" (Wiese, 1984) (pauses, repetitions, drawls, etc) that affect the execution of oral discourse. In addition, other observed phenomena such as false starts and changes in sentence plan or topic affect the level of discourse planning.

Moreover manifesting this hesitant behaviour in discourse planning and production, the learners applied monitoring strategies to self-correct their own production. Their corrections focused on morphology and lexis and very little attention

was paid to pronunciation or even meaning. It is worth mentioning that most of the subjects used their L1 with an auto-regulation function. The subjects inserted in their L2 production L1 words such as *sí* (yes), *no* (no) to keep control of what to them was right or wrong.

e.g. 58 S: when the children go went\* come\* (no) went

1 S: the boys\* prepare\* [ehm]\* food (aij) food (sí)

or used other expressions as "a veure" (let me see), "com se diu ara" (how can I say this), or use exclamations (ahj, aij) to show that they had understood or used a wrong form.

The subjects seemed to be more concerned with form than content probably because of the influence of the school context where accuracy receives so much attention. This fact sometimes results in a lack of coherence. For instance in INTERVIEW 2 where the subjects were given the floor and had to interview the researcher, the learners selected topics and asked questions according to their linguistic resources, specially memorised routines and patterns with the result that there was a constant change of topic. Similarly learners asked questions which were pragmatically inappropriate. The task became more of an exercise to ask questions (any question) than an interview. The following example demonstrates these characteristics.

e.g. 54 S: (a veure) you\*\* you\*\* what is your name?

I: My name is Rosa

S: [ehm] you are a son\* [ehm]\* any son?

I: No, I have no sons. I have two daughters. Two daughters. Two girls.

S: (ahj) [ehm] what\* what is\* what's what (no) what\*\* how\* how is name\* of (no) you have a brothers?

I: Yes, I have a brother and I have one sister

S: and\* he is\* he is\* he is\* he is\* (aij) what is his name?

I: His name is Josep and my sister's name is Angels

S: [ehm] [ehm] how are you?

I: Very well

S: [ehm]\*\* [ehm] what\*\* what\*\*\* what\* (no) what(no)\*\*\* you work in\* in the school?

I: Yes, I work in a school

S: and\*\* and\* in the class?

I: Yes, in a class

S: and\*\* "qui..." what class? <

I: In Escola del Professorat. Now (una altra pregunta) the last question

S: [ehm]\*\* you have a car?

I: Yes, I have a Peugeot



## Discussion

All these phenomena in both their structural and discourse dimension will be analysed in the light of a language production model. Several authors (Anderson, 1985; Clark and Clark, 1977; Levelt, 1989; van Dijk, 1980; De Beaugrande, 1980; Belinchón, Rivière and Igoa, 1991), have offered models of language production. The model we propose in Fig. 2 constitutes a synthesis and adaptation of those contributions concerning textual linguistics and cognitive psychology.

The model in Fig. 2 proposes a series of transformative processing operations that intervene in order to translate the speaker's intentions into overt discourse and is named as a whole, discourse processing.

These transformative operations involve the knowledge and use of a number of different resources and skills. First of all *declarative knowledge* is implied: knowledge about the world, the context, the interlocutor, discourse styles, grammar rules, lexicon, etc. (left-side of Fig. 2). But in a more specific way *procedural knowledge* is involved about the different transformation systems that intervene in discourse production: textual, semantic, syntactic, morphological, etc. processing (right-side of Fig. 2). These transformative operations follow three phases: planning, encoding and articulating. Generally a top-down processing is followed from the elaboration of some communicative goal (planning) through the translation of the conceptual structure into a linguistic one (encoding) and finally by their motor execution (articulating).

The native speaker has automatized most of the components underlying speech processing, especially those at the low levels (encoding and articulating). This automaticity allows the components to work in parallel, which is of primary importance for the generation of fluent speech and allows the speakers to devote their attentional resources to the planning level.

### i) (Macrostructural level)

| PLANNING             |                    |                      |
|----------------------|--------------------|----------------------|
| KNOWLEDGE            |                    | PROCESSING           |
| Contextual knowledge | COMMUNICATIVE GOAL | Pragmatic processing |
| Encyclopedia         | TOPIC SELECTION    | Semantic processing  |
| Textual knowledge    | DISCOURSE MODEL    | Textual processing   |
|                      | MACROPROPOSITION   |                      |

### ii) (Microstructural level)

| ENCODING              |  |                         |
|-----------------------|--|-------------------------|
| Grammatical knowledge | SYNTACTIC STRUCTURE                                  | Syntactic processing    |
| Lexicon (morphemes)   | SELECTION OF CONTENT WORDS, AFFIXES & FUNCTION WORDS | Morpholexic processing  |
| Phonetic knowledge    | PHONOLOGICAL SEGMENTATION                            | Phonological processing |
|                       | MICROPROPOSITION                                     |                         |

### iii) (Overt structure)

| ARTICULATING            |                     |                  |
|-------------------------|---------------------|------------------|
| Oral/written modalities | MOTOR INSTRUCTIONS  | Motor processing |
|                         | TEXT OR PROPOSITION |                  |

Fig. 2 - A model of discourse production

This is not so for the language learners who lack automatization and therefore have to apply a controlled processing to accede to their linguistic knowledge that in addition may be incomplete and ill defined. For this reason specific characteristics of

interlanguage are due to the level of encoding. This is clearly seen by the pauses, repetitions, drawls, etc. that the learners make to obtain the time they need for controlled processing. Another phenomenon that also affects learner's language is the self-correction that learners apply on their own production. Both external and internal speech turn speakers into "listeners to themselves" and through their comprehension system they are able to detect the possible deviations of their production and proceed to their correction.

All in all both lack of automatization and the existence of an ill defined system will result in a slow and hesitant speech with pauses and self-corrections difficult for the listener to follow.

Native speakers may also present these symptoms, but with the great difference that most of the time they are located at the planning level. This may be due to an unfamiliar context, unknown topic, lack of knowledge of discourse style, etc. Second language learners may have the same problems as natives speakers at the macrostructural level but at the same time they experience difficulties at the microstructural level in the syntactic, morphological and phonetic transformations needed linguistically to shape their conceptual communicative intentions. These difficulties at the level of encoding not only result in hesitant speech but may also influence the planning phase, thus establishing a bottom-up relationship which may lead to changes in the plan, topic or at worst blocking communication completely.

Second language learners try to lighten the burden of producing language in these conditions by applying production strategies. The analysis of the interlanguage produced by the subjects in this study highlighted the following strategies:

1 - They applied controlled processes so that they gave themselves time to look up and process morpholexical and syntactic elements. This controlled processing was clearly seen in the pauses, drawls, repetitions and monitoring that filled in the subjects' global production. As an example here is an excerpt of the task STORY told by one of the subjects.

e.g. 58 S: there were two\* two boys and\* they wanted\* go to the mountain and his mother\* [ehm] write them [ehm] where where it| where was the mountain and\* they they went: to dinner\* when: the children go went\* come\* (no) went went [ehm] they say they say goodbye to his mother\* when they arrive to the mountain\*\* and\* and\* sec\* [ehm] that {bueno} was\* in\*\* in the basket and they had no (ai) they no had dinner

2 - In spite of applying controlled processes to retrieve the required forms, they sometimes retrieved and used inadequate ones. The linguistic system of the subjects had incorporated forms but had not yet developed a full relationship between the forms and the functions they can fulfil according to the target language rules. That is why on so many occasions the subjects retrieved forms from this instable system that were not adequate for their intended meanings but the subjects still used them as alternatives.

3 - The subjects simplified language production by simplifying even more their interlanguage system. Sometimes they reduced propositional elements that could be inferred by the context

e.g. 45 S: in the sea not clouds  
49 I: and what's the girl doing?  
S: cut (she is cutting bread)

or omitted morphemes and function words focusing their attention on content elements

e.g. 59 I: what has happened?  
S: he eat the breakfast  
50 I: what did you do yesterday?  
S: I go Cafella  
53 S: because\*\* very important (because English is very important)

4 - The subjects used formulaic language which consists of unanalysed units of speech that learners have memorized. The advantage of this is that learners do not have to go through the process of encoding as the linguistic production is "ready-made". Learners only have to match the "ready-made unit" and their intended meaning. The subjects used the two types of formulaic speech as described by Ellis (1985):

- **Routines:** units that are totally unanalysed and learnt as a whole. The subjects of this study employed these to a great extent during task Interview 2. Probably the difficulty of processing interrogative structures compelled them to reduce their questions to the ones they had memorized as for example *what's your name?*, *how old are you?* *where are you from?* *how do you do?* The lack of planning pauses, the incapability of transferring them to other linguistic contexts and the inadequate pragmatic use they sometimes made, confirm that those language units were used as *formulae*.

- **Patterns:** these differ from *routines* in that they have one or more open slots that the learners fill according to their intended meanings.

e.g. 24 S: do you like\* [ehm] [ehm] this\* this school  
17 S: and\* and\*\* do you like to\* [ehm] to take the Olympics "jocs" in this country?  
5 S: what do you do\* when you have time free?  
29 S: what do you do\*\* last year?  
10 S: what do you do\*\*\* tomorrow?

### Concluding comments

The analysis of the students' spontaneous production has allowed for the observation of the construction process of a linguistic system, which is named interlanguage.

In general the global production of the learners is slow and hesitant, sometimes difficult to follow by the listener and is attributed to the lack of declarative and

procedural knowledge which affects the whole process of oral production.

The analysis of the characteristics of their idiosyncratic linguistic system or interlanguage, shows similar processes to those observed in natural learners during the first stages of development: the use of a simplified linguistic system both at a morphological and syntactic level, the presence of free variability of forms and the use of formulaic speech.

The analysis has also manifested that subjects overuse some specific morphological elements. This characteristic, could be attributed to the peculiarities of classroom input. The classroom learner receives a more reduced input than natural learners in which certain forms become more prominent through teaching materials, teacher's presentation and in the output that the same learners produce through controlled exercises. Classroom teaching may not affect the basic process of acquisition but may foster the assimilation of certain forms as a result of the quantitative and qualitative factors of classroom input. The learners may use these forms in free variation, sometimes to cover adequate functions but also as alternatives to express other functions or even when the form is not needed. Nevertheless this is an issue that requires more research.

To consider the linguistic system as an approximative system to the target language and not as an inadequate and erroneous one requires an epistemologic change concerning language teacher training as it is advisable to favour this instable and aproximative production as a necessary way towards acquisition and because it is not possible if the learner does not try and verify his own hypothesis.

## APPENDIX

Conventions used for transcription

- E: words spoken by the interviewer  
 S: words spoken by the students  
 \* slight pause  
 \*\* longer pause  
 \*\*\* unusually long pause  
 ..... extremely long pause  
 [ehm] filled pause  
 : lengthening of sound  
 (words) words not spoken by the subjects but inferred by the interviewer  
 (words) autoregulation words in L1  
 "jocs" inserted L1 words

## REFERENCES

- Anderson, S. (1985). *Cognitive Psychology and its implications* (2nd ed.) New York: Freeman.
- Beaugrande, R. de (1980). *Text discourse and process. Toward a multidisciplinary science of texts*. New Jersey: Ablex Publ. Co.
- Belinchon, M., Rivière, A. & Igoa, J. M. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Clark, H. & Clark, E. (1977). *Psychology and language: an introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL IX*, 149-159.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Eubank, L. (1989). The acquisition of German negation by formal language learners. In B. van Patten, T. Dvorač & S. Less (Eds.) *Foreign Language Learning: A Research Perspective*. Rowley, Mass. Newbury House.
- Fathman, A. (1978). ESL and EFL learning: similar or dissimilar? In C. Blatchford & J. Schacter (Eds.) *On TESOL '78 Policies, programs, practices*. Washington DC: TESOL.
- Felix, S. W. (1981). The effect of formal instruction on second language acquisition. *Language Learning*, 31, 1, 87-112.
- Felix, S. W. & Hahn, A. (1984). Natural processes in classroom second-language learning. *Applied Linguistics*, Vol. 6, 3, 223-238.
- Havranek, G. (1989). Watching the learner language evolve: The developing verbal system. In G. Willems & P. Riley (eds.) *Foreign language learning and teaching in Europe*. Amsterdam: Free University Press.
- Levclt, W. J. M. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. London: Bradford Books.
- Lightbown, P. (1983). Exploring relationships between developmental and instructional sequences in second language acquisition. In R. Seliger & M. Long (Eds.) *Classroom oriented research*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Lightbown, P. (1985). Input and acquisition for second language learners in and out of classrooms. *Applied Linguistics*, 6, 263-273.
- Makino, T. (1979). English morpheme acquisition order of Japanese secondary school students. *TESOL Quarterly*, 13: 428.
- Nemser, W. (1971). Aproximate systems of foreign language learners. *IRAL*, 9, 115-123.
- Pica, T. (1983a). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. *Language Learning*, 33, 465-497.
- Pica, T. (1983b). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6, 3: 214-221.
- Pienemann, M. (1987). Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *Australian Review of Applied Linguistics*, 10/2: 83-113.
- Pienemann, M., Johnston, M. & Brindley, G. (1988). Constructing an acquisition based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (2): 217-43.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL X*, 209-230.
- Van Dijk, T. A. (1980). The semantics and pragmatics of functional coherence in discourse. In J. Boyd & A. Ferrara (Eds.) *Speech act and theory: ten years later*. Versus, 26/27, 49-65.
- Weinert, R. (1984). Processes in Classroom Second Language Development: The acquisition of negation in German. In R. Ellis (Ed.) *Second Language Acquisition in Context*. London: Prentice Hall.
- Wurst, R. (1984). Language Production in foreign and native languages: Same or different? In H.W. Dechert, D. Möhle & M. Rampach (Eds.) *Second Language Productions*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

## A AQUISIÇÃO DO INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

### Resumo

É objectivo do presente artigo estudar o efeito do ensino formal na aquisição da língua inglesa como língua estrangeira, em alunos no último ano da E.G.B. (Educação General Básica do Sistema Educativo Espanhol). Concluiu-se que a aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto pedagógico constitui um processo complexo, gradual e dinâmico, ao longo do qual o aluno constrói sistemas aproximativos ao da língua alvo. As características da interlíngua dos sujeitos assemelham-se às dos falantes nativos durante as fases iniciais de aquisição linguística. Poder-se-á concluir que a interlíngua produzida pelos alunos não reflecte todos os traços linguísticos a que foram expostos através do ensino formal.

## L'ACQUISITION DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE EN CONTEXTE PÉDAGOGIQUE

### Résumé

L'objectif de cet article est d'étudier l'effet de l'enseignement formel sur l'acquisition de l'anglais langue étrangère par les élèves de la dernière année de l'E.G.B. (Éducation Générale de Base du Système Éducatif Espagnol). On conclut que l'apprentissage d'une langue étrangère en contexte pédagogique constitue un processus complexe, graduel et dynamique, au cours duquel l'élève construit des systèmes approximatifs à celui de la langue cible. Les caractéristiques de l'interlangue des sujets ressemblent à celles des sujets parlants natifs durant les phases initiales de l'acquisition linguistique. On peut en conclure que l'interlangue produite par les élèves ne reflète pas tous les traits linguistiques auxquels ils ont été exposés à travers l'enseignement formel.

## O RELATÓRIO COMO UM MEIO DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO 3º CICLO

*Maria da Luz Castro*

*Escola Secundária D. Dinis, Lisboa*

*Mariana P. Pereira*

*Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa*

### Resumo

Describe-se parte de um estudo exploratório que foca as demonstrações experimentais nas aulas de Física e Química do 3º ciclo do ensino básico. Pretendeu-se detectar o modo como os alunos percebem as demonstrações que observam, detectar possíveis relações entre a sua percepção e o modo como decorre a apresentação da demonstração e também identificar os elementos que os alunos retêm a curto prazo da demonstração que observam. Adoptou-se um método essencialmente qualitativo, do tipo descritivo. Foram utilizados 204 relatórios elaborados por alunos de três turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano e entrevistados seis professores. O estudo revelou discordâncias entre o modo como os alunos percebiam as demonstrações que observam e o que o professor apresenta na demonstração, nos aspectos relativos ao conteúdo e ao material. Este estudo revelou também as potencialidades do relatório como meio de avaliação da percepção que o aluno tem da demonstração, da própria demonstração e da sua concepção.

É geralmente aceite que o trabalho prático deve fazer parte das aulas das disciplinas de ciência. As demonstrações experimentais aparecem colocadas em primeiro lugar como o tipo de trabalho prático mais utilizado por professores

portugueses de Física e Química (Pereira, 1981; Cachapus, Malaquias, Martins, Thomas e Vasconcelos, 1989; Pereira, 1990), ou dentro dos mais utilizados por professores portugueses de Ciências do 2º ciclo (Miguéns, 1991; Miguéns e Garrett, 1991). Nos novos programas é dada relevância especial ao trabalho prático realizado pelos alunos o que é manifesto na introdução de aulas de Físico-Químicas com desdobramento das turmas (Despacho 134/ME/92) e no peso atribuído à avaliação do trabalho prático: 30% das provas de avaliação sumativa a efectuar pelo professor no final de cada período escolar e no final de cada ciclo, na avaliação sumativa extraordinária e na avaliação aferida (DGEBS, 1992, pp. 44-45). Com estas modificações inseridas nos programas, embora se possa prever, nas escolas portuguesas, uma maior incidência de inclusão de trabalho prático realizado pelos alunos, entende-se que as demonstrações continuarão a ter um papel importante.

De facto, se por um lado não existem elementos que garantam que os recursos materiais aumentem de forma significativa nas escolas para permitir o trabalho prático individual ou em pequenos grupos de forma generalizada, por outro lado, 75% do tempo curricular da disciplina de Físico-Químicas no 8º ano, e 66% no 9º ano, poderá ser constituído por aulas de carácter teórico ou teórico/experimental. Consequentemente, pode considerar-se que a demonstração experimental realizada pelo professor continue a ter lugar nas aulas de Física e Química. Por outro lado, ainda, a orientação dada no programa, com a inclusão de aulas de trabalho experimental realizado pelos alunos e com aulas de natureza teórico-prática, pode exigir do professor uma maior clareza na definição de critérios de selecção do tipo de trabalho prático que utiliza nas suas aulas.

Com a utilização do relatório como instrumento de recolha de dados procurou-se no estudo realizado por Castro em 1993 detectar o tipo de informação que tal instrumento pode fornecer ao professor e ao aluno no processo de avaliação formativa associada à demonstração e inferir implicações na prática pedagógica em aulas com demonstrações experimentais.

### Revisão da literatura

Woolnough e Toh (1990), ao abordarem a questão da avaliação dos alunos relativamente ao trabalho prático de investigação, propõem o relatório elaborado pelo aluno como meio holístico de avaliação. A proposta resulta da pesquisa levada a efeito pelos autores com um grupo de 61 alunos incidindo sobre três tipos de relatórios caracterizados segundo o grau de liberdade de resposta: relatórios em que se lhes pedia simplesmente a descrição do que haviam realizado; relatórios sujeitos a uma orientação segundo categorias consideradas gerais para qualquer trabalho de investigação prática (ensaios preliminares, plano, execução, interpretação, comunicação e "feedback"); e relatórios com uma orientação mais fechada, com etapas correspondentes a questões colocadas ao aluno especificamente sobre os vários passos da investigação particular

efectuada. Do estudo efectuado, os autores concluem ser o segundo tipo de relatório referido o que mostrou corresponder melhor ao modo como o trabalho foi conduzido pelos alunos, permitindo um elevado grau de confiança como instrumento de avaliação.

Toh (1991), ao descrever um estudo sobre o efeito do conhecimento tácito e explícito no desempenho de alunos de 13 anos em trabalho de investigação em ciência, menciona o uso do relatório como instrumento de investigação. Segundo o autor, há alunos com dificuldade em tornarem verbalmente explícito o que de facto realizaram, o que pode ser devido a falta de vocabulário apropriado, ou ao facto de as ideias que utilizaram na realização do trabalho não lhes terem sido devidamente explicitadas por via da instrução. Johnstone e Letton (1991) referem também o uso do relatório, elaborado pelo aluno, como instrumento de recolha de dados num estudo que efectuaram sobre as limitações no processamento de informação de um grupo de alunos universitários relativamente a um trabalho laboratorial de Química que haviam realizado. Os autores analisaram os relatórios e as instruções fornecidas aos alunos para a realização do trabalho e descreveram as interpretações dos alunos para executarem as instruções e daram sentido às observações efectuadas. Identificaram informações inadequadas nas instruções, nomeadamente o que classificam como ruídos de "digressão" e "semânticos" que, em combinação com os dados obtidos das observações, deixam pouco espaço na memória de trabalho para a interpretação. Segundo os autores, esta ocorrência influencia o nível de processamento de informação conseguido pelo aluno, expresso no relatório pelas suas características essencialmente descritivas. Os autores atribuem ao professor a ocorrência destas situações e propõem medidas que julgam dever implementar para as obviar.

Relativamente a demonstrações experimentais, o relatório foi utilizado como meio de avaliação formativa por Ramos e Ribeiro (1989) num estudo realizado com alunos do 1º ciclo. As autoras constataram que as representações verbais e pictóricas apresentadas nos relatórios dos alunos não correspondiam, em muitos casos, ao que o professor havia apresentado e pretendia transmitir, levando a detectar aspectos da organização da demonstração que poderiam ter conduzido às interpretações dadas por aqueles alunos.

### Metodologia

Neste estudo seguiram-se cinco demonstrações experimentais, cada uma delas realizada em duas turmas do mesmo nível de escolaridade, estando cada demonstração a cargo do mesmo professor. As demonstrações foram duas no 9º ano - equilíbrio da alavanca interfixa e roldana fixa - e três no 8º ano - reacção de ácido-base, reacção dos ácidos sobre os metais e associação de pilhas em série. Na aula, após efectuar a demonstração e dialogar com os alunos sobre ela, o professor solicitava aos alunos que elaborassem um pequeno relatório onde figurasse a descrição da experiência realizada, o esquema da mesma e as conclusões respectivas. Para cada uma das demonstrações os

alunos dedicaram 10 a 15 minutos à elaboração do relatório. Com os relatórios elaborados pelos alunos pretendia-se detectar o que eles retêm a curto prazo da demonstração que observam e que informações fornecem ao professor para a avaliação formativa.

As aulas foram acompanhadas a partir de uma sala anexa, através de audição via rádio. Utilizou-se um microfone colocado na mesa do professor e orientado por forma a captar as participações orais, quer do professor, quer dos alunos; o discurso oral da aula foi seguido através de um par de auscultadores ligados ao rádio e simultaneamente foi gravado em fita magnética (cassete áudio). Enquanto se seguia a aula via rádio tomava-se apontamentos sobre pormenores que, ao serem ouvidos sem serem vistos, careciam de algum esclarecimento.

Antes de efectuar a análise dos relatórios de cada demonstração, procedeu-se à audição do registo em fita magnética da aula em que havia decorrido. Sempre que necessário procedeu-se posteriormente a outras audições do registo da aula ou de partes dela para esclarecimento de dúvidas que iam surgindo da leitura dos relatórios.

Fez-se análise de conteúdo dos relatórios partindo-se de três categorias denominadas descrição, esquema e conclusão. Entrevistaram-se seis professores de Físico-Química sobre vários aspectos relacionados com aulas em que realizaram demonstrações. Aqui, referimos apenas a parte das entrevistas sobre os meios que o professor habitualmente utiliza para a avaliação da aprendizagem dos alunos a partir da demonstração. A metodologia seguida foi testada num estudo piloto em que participaram cinco professores e dezoito alunos de uma mesma turma do 3º ciclo, não coincidente com nenhuma das referidas acima.

## Resultados

### O que dizem os professores

Os relatórios foram mencionados pelos professores, nas entrevistas, como sendo raramente utilizados como meio de avaliação por serem morosos de elaborar e de avaliar, mas foram vistos como um meio de obter informação sobre a compreensão que os alunos têm da demonstração que observaram. A avaliação da própria demonstração foi tida não só em função do grau de concordância do seu resultado com a teoria, como também do interesse que desperta nos alunos e é por eles manifestado. Nos relatórios os professores disseram notar dificuldades ao nível da descrição da experiência, quer em texto quer em esquema.

### Da análise dos relatórios

Foram analisados 204 relatórios elaborados pelos alunos relativamente às demonstrações observadas. Para cada uma das categorias definiram-se subcategorias a partir dos aspectos que, da leitura dos relatórios, ressaltavam como surpreendentes, comuns a muitos alunos ou evidenciando contrastes. As subcategorias assim definidas resultaram diferentes para as cinco demonstrações. Identificou-se, em cada relatório, os núcleos de sentido correspondentes às subcategorias definidas e fizeram-se inferências a partir dos dados. Os quadros 1 a 5 exemplificam o modo como foi feita a síntese do registo dos dados extraídos dos relatórios para cada uma das demonstrações.

Quadro 1 - Grelha de análise dos relatórios sobre a condição de equilíbrio da alavanca interfixa - 9º M

| Aluno | Descrição                |                               |                                   |  | Esquema  |                                   |  | Conclusão            |                     | Localização do erro |      |
|-------|--------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|--|----------|-----------------------------------|--|----------------------|---------------------|---------------------|------|
|       | Referência a um conceito | Referência a vários conceitos | Referência à unidade/módulo/trago | Referência ao trago como unidade básica da estrutura | Imprimir | Referência à unidade/módulo/trago | Referência ao trago como método de funcionamento | Relação quantitativa | Relação qualitativa | Cíclico             | Fixa |
| 1     |                          | aval                          | X                                 |  | aval     |                                   | X  |                      |                     | 1º                  | 2º   |
| 2     |                          | aval                          |                                   |  | aval     |                                   |  | X                    |                     | 1º                  | 1º   |
| 3     | aval                     |                               |                                   | X  | aval     | X                                 | X  | X                    |                     | 2º                  | 2º   |
| 4     |                          | aval                          |                                   |  | aval     |                                   | X  | Conceitual           |                     | 2º                  | 2º   |
| 5     |                          | aval                          |                                   |  | aval     |                                   |  | X                    | X                   | 2º                  | 2º   |
| 6     | aval                     |                               |                                   | X  | aval     |                                   | X  | X                    |                     | 1º                  | 2º   |

Quadro 2 - Grelha de análise dos relatórios sobre a roldana fixa - 9º J

| Aluno | Descrição                |                               |  |                           |                               | Esquema  |                  |                  | Conclusão              |                         |       |          | Localização do erro |      |
|-------|--------------------------|-------------------------------|--|---------------------------|-------------------------------|----------|------------------|------------------|------------------------|-------------------------|-------|----------|---------------------|------|
|       | Referência a um conceito | Referência a vários conceitos | Referência à condição de funcionamento | Referência à unidade de W | Referência à unidade de força | Completo | Relação entre as | Forma das forças | Condição de equilíbrio | Ignorância das unidades | Veraz | Condição | Cíclico             | Fixa |
| 1     |                          | aval                          |  |                           | objetivo                      | aval     | a                | r                |                        |                         | X     |          | 2º                  | 2º   |
| 2     |                          | aval                          |  |                           |                               | aval     | a                | r                | X                      |                         | X     |          | 2º                  | 1º   |
| 3     |                          | aval                          |  |                           |                               | aval     | a                | e                | r                      |                         | X     |          | 2º                  | 2º   |
| 4     | aval                     |                               | e                                      |                           | objetivo                      |          |                  |                  |                        | X                       |       |          | 2º                  | 2º   |
| 5     | aval                     |                               | e                                      |                           |                               |          |                  |                  | e                      |                         |       |          | 2º                  | 2º   |
| 6     |                          | aval                          | X                                      |                           | objetivo                      | aval     | e                | r                |                        |                         |       |          | 2º                  | 2º   |

Quadro 3 - Grelha de análise dos relatórios sobre a reacção ácido-base - 8.º I

| Aluno | Descrição                   |                             |                               | Esquema  |         |         |           |         |             | Conclusão |                |            |                      |      |
|-------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------|---------|---------|-----------|---------|-------------|-----------|----------------|------------|----------------------|------|
|       | Referência ao nome do ácido | Referência ao nome do ácido | Referência ao tipo de reacção | Complexo | Reacção |         | Indicador |         | Observações | Exemplo   | Variação de pH | Cada 50 ml | Localização do aluno |      |
|       |                             |                             |                               |          | Equação | Símbolo | Equação   | Símbolo |             |           |                |            | Classe               | Nota |
| 1     | x                           | x                           |                               | x        | x       | x       |           |         |             | x         |                |            | 2.º                  | 21   |
| 2     | x                           | x                           |                               | x        | x       | x       |           |         |             |           |                |            | 2.º                  | 16   |
| 3     | x                           | x                           | x                             | x        | x       | x       |           |         |             |           |                |            | 2.º                  | 17   |
| 4     | x                           | x                           |                               | x        | x       | x       |           |         |             |           |                |            | 2.º                  | 21   |
| 5     | x                           | x                           |                               | x        | x       | x       |           |         |             |           |                |            | 2.º                  | 20   |
| 6     | x                           | x                           |                               | x        | x       | x       |           |         |             |           |                |            | 2.º                  | 19   |

Quadro 4 - Grelha de análise dos relatórios sobre a acção dos ácidos sobre os metais - 8.º H

| Aluno | Descrição              |                                 |                       | Esquema  |                          |                     |                     | Conclusão            |                        |                     |                      |        |      |
|-------|------------------------|---------------------------------|-----------------------|----------|--------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|------------------------|---------------------|----------------------|--------|------|
|       | Referência ao processo | Referência aos dados associados | Menção de uma reacção | Complexo | Representação da reacção | Indicador utilizado | Descrição do estado | Descrição da reacção | Comparação dos valores | Relação qualitativa | Relação quantitativa | Classe | Nota |
| 1     | x                      | x                               |                       |          |                          |                     |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 2     | x                      | x                               | menção                | x        |                          | capim               |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 3     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim               |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 4     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim               |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 5     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim e capim       |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 6     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim e capim       |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 7     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim e capim       |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |
| 8     | x                      | x                               |                       | x        |                          | capim               |                     |                      |                        |                     |                      |        |      |

Quadro 5 - Grelha de análise dos relatórios sobre a associação de pilhas - 8.º M

| Aluno | Descrição              |                                 | Esquema  |                    |                   |                    |                               | Conclusão           |                     |                      | Localização do aluno |      |
|-------|------------------------|---------------------------------|----------|--------------------|-------------------|--------------------|-------------------------------|---------------------|---------------------|----------------------|----------------------|------|
|       | Referência ao processo | Referência aos dados associados | Complexo | Equação do sistema | Equação da célula | Relação ao sistema | Medição da força eletromotriz | Descrição dos dados | Relação qualitativa | Relação quantitativa | Classe               | Nota |
| 1     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             | x                   |                     |                      | 2.º                  | 19   |
| 2     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 2.º                  | 20   |
| 3     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 2.º                  | 20   |
| 4     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 1.º                  | 22   |
| 5     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 1.º                  | 21   |
| 6     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 2.º                  | 21   |
| 7     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 1.º                  | 21   |
| 8     | x                      | x                               | x        | x                  |                   |                    | x                             |                     |                     |                      | 2.º                  | 19   |

## Conclusões

Dos resultados da análise dos relatórios evidenciaram-se alguns pontos. Estes dizem respeito à localização do aluno na sala de aula, à existência de material acessório na mesa da demonstração, às dificuldades dos alunos na utilização de processos, à sequência das etapas da demonstração, a informações que parecem funcionar como ruído, à terminologia usada pelos alunos, ao grau de clareza dos esquemas.

A localização do aluno na sala de aula parece não ter afectado a conclusão final apresentada no relatório para cada demonstração o que vai de encontro à opinião dos professores entrevistados de que não notam influência da maior ou menor proximidade do aluno à demonstração na qualidade do relatório.

Parece, no entanto, ter alguma influência na valorização dada pelos alunos aos dados recolhidos e aos pormenores do material registados. Detectou-se, em três demonstrações, uma possível influência da posição do aluno, em relação ao local de realização da demonstração, no registo de pormenores do equipamento e na referência aos valores dos dados recolhidos durante os ensaios demonstrados. Nos relatórios dos alunos localizados nas posições mais desfavoráveis, isto é, mais afastadas da demonstração, verificou-se existir uma maior incidência de referências mais pobres face aos dados resultantes de medições e a pormenores do equipamento, sem se constatar, no entanto, qualquer influência na formulação da conclusão final, tal como se verificou nos relatórios dos outros alunos. Acresce que, no estudo piloto, a análise dos relatórios fez-nos pensar ter havido influência da posição do aluno em relação à demonstração na percepção do fenómeno físico e nomeadamente em casos de posições demasiado à esquerda ou demasiado à direita.

A existência de material acessório na mesa da demonstração parece atrair a atenção de alguns alunos que incluem a representação desse material no esquema que fazem da demonstração, dedicando-lhe tempo e dando-lhe importância. Contudo, não há evidência de que exista uma relação directa entre este facto e a não representação dos elementos principais dessa demonstração.

Notou-se a existência de dificuldades dos alunos na utilização dos processos no estudo de fenómenos físicos e químicos, nomeadamente ao nível da observação. Há aspectos de rigor na observação e respectivos registos que os alunos mostram não ter em conta ao elaborarem os relatórios, quer na descrição da demonstração, quer no esquema. Estão neste caso dois aspectos: a referência ao intervalo de tempo de ocorrência de um fenómeno observado; e a discrepância entre os valores lidos numa situação experimental e a marcação dessa leitura na representação do aparelho de medida usado nessa situação.

A sequência dada pelo professor às várias etapas no decorrer de uma demonstração parece influenciar a ênfase atribuída pelos alunos a cada uma dessas etapas, às medições feitas e aos conhecimentos obtidos. Isto sugere que pode não ser indiferente a sequência escolhida para o desenvolver da demonstração. Esta conclusão reporta-se ao caso da demonstração do equilíbrio da roldana fixa: na turma em que a medição dos deslocamentos das forças e dos cálculos do trabalho foram feitos em

conjunto para os três ensaios, os alunos referiram estas etapas ao descreverem a demonstração, muito mais frequentemente do que os da outra turma, onde as medições e os cálculos haviam sido feitos separadamente. Pelo contrário, foi nesta última turma que muito mais alunos apresentaram a conclusão da igualdade dos valores do trabalho.

Nas "Conclusões" da demonstração expressas nos relatórios os alunos mostraram cingir-se às conclusões formuladas na aula pelo professor. Na única demonstração em que o professor não enunciou qualquer conclusão geral da demonstração realizada (acção dos ácidos sobre os metais), a conclusão apresentada nos relatórios assumiu seis formas diferentes; a maioria (66%) foi considerada cientificamente correcta, embora com formas distintas relativas ao grau de generalidade e de complexidade das classificações estabelecidas pelos alunos.

Houve um elevado número de alunos que mencionou nos relatórios certos termos e valores, introduzidos pelo professor nas demonstrações, atribuindo-lhes significado incorrecto, ou sem os ligarem ao desenrolar da demonstração. Quer numa situação, quer na outra, não se notou qualquer influência nas conclusões apresentadas pelos mesmos alunos comparativamente a outros. Assim, face aos objectivos atribuídos a essas demonstrações, aqueles termos e valores poderão ser considerados prescindíveis para o desenrolar da demonstração; estão neste caso os termos "braço" e "unidade de medida do braço", na demonstração do equilíbrio da alavanca, e os volumes das soluções ácida e básica na demonstração da reacção de ácido-base, abordada qualitativamente. No caso da demonstração da condição de equilíbrio da alavanca interfixa, a unidade de medida do braço, 4,8 cm, usada doze vezes em cada uma das aulas, surgiu nos relatórios como informação memorizada, mas sem uso adequado pelo memorizador, parecendo estar desligada da função em que foi usada durante a aula. Teriam os alunos necessidade de instrução explícita do conceito de unidade de medida e sua aplicação, para a poderem referir de forma também explícita no contexto em que a utilizaram? Seria vantajoso usar a medição directa em centímetros - isto é, recorrer à unidade de medida já conhecida dos alunos, o cm - ou usar somente as expressões "uma unidade", "duas unidades", sem a introdução de uma outra unidade de medida, 4,8 cm, embora correndo o risco de erros de leitura? Quanto ao uso do termo "braço", ao ser usado de forma incorrecta pela maioria dos alunos, na descrição e no esquema do relatório, sugere que pode ter funcionado como ruído e portanto ser dispensável para o entendimento da condição de equilíbrio da alavanca interfixa.

De um modo geral não se detectou nos textos dos relatórios o emprego, pelos alunos, de terminologia coloquial em detrimento da académica usada na aula. Foi interessante verificar que a utilização de termos coloquiais inadequados ao teor da demonstração foi notório num único caso: o da acção dos ácidos sobre os metais. Este incluía ocorrências semelhantes a outras conhecidas do dia a dia, como sejam a libertação de bolhas gasosas e, nos relatórios desta demonstração, as expressões "ferveu" e "bolhas de ar" foram referidas por vários alunos.

A maioria dos alunos, nas representações em esquema que efectuou, identificou claramente as demonstrações a que se referiam, notando-se, no entanto, maior fidelidade nos esquemas respeitantes às demonstrações de Física do que nos respeitantes às

demonstrações de Química. Nestas, os reagentes e os produtos das reacções químicas não foram representados nos esquemas pela maioria dos alunos.

Nalguns casos, ao realizar a análise dos relatórios, notaram-se lacunas que foram esclarecidas com entrevistas aos alunos. Está neste caso a não alusão, pelos alunos, ao intervalo de tempo entre o início da adição da solução de hidróxido de sódio à solução de ácido clorídrico e a mudança de cor do indicador, nos relatórios da demonstração de ácido-base. Contudo, noutros casos não foi viável entrevistar os alunos por não se ter podido efectuar a análise dos relatórios num prazo muito curto após a sua realização, o que poderia ter levado ao esclarecimento de aspectos pouco claros emergentes dessa análise. Neste caso está a "conclusão" dos relatórios da demonstração da acção dos ácidos sobre os metais relativamente à qual os alunos que a apresentaram em termos de descrição dos dados eram todos de uma mesma turma.

### *Implicações para a prática pedagógica*

Os aspectos que ressaltaram da análise dos relatórios relativos às demonstrações observadas levam-nos a concluir que os relatórios elaborados pelos alunos mostram ser um veículo rico de informações sobre o modo como eles percebem as demonstrações. Os relatórios permitem detectar possíveis influências, na percepção que os alunos têm da demonstração, da organização da aula - relativamente à distribuição dos alunos e do material - da sequência do conteúdo, da actividade dos alunos e da utilização que fazem das suas capacidades para compreenderem as demonstrações na aula, nomeadamente ao nível da observação e da classificação.

A utilização dos relatórios pode, no nosso entender, alargar o campo de aplicação mencionado pelos professores entrevistados, nomeadamente ao nível da avaliação da compreensão da demonstração por parte dos alunos e da sua capacidade de descrição. A exploração do relatório, na prática pedagógica, merece ser repensada por forma a fornecer elementos atendendo a todas as suas potencialidades avaliativas. O relatório, com a componente de expressão livre que o caracteriza, mostra ser um meio que dificilmente pode ser substituído por qualquer dos outros mais frequentemente usados - questões orais, testes escritos e fichas de trabalho. O elevado grau de liberdade na expressão do aluno inerente ao relatório permite extrair d'este informação alheia à expectativa do professor e, portanto, não condicionada por ele, contendo um teor de ideosinrasia que enforma a percepção de cada aluno.

A observação da demonstração conduz a formas da sua compreensão por parte dos alunos que não são comuns a todos eles. Os relatórios permitem identificar, para além de aspectos singulares, outros comuns a um número elevado de alunos, sendo por vezes surpreendentes por não corresponderem ao conteúdo transmitido durante a demonstração. Constituem, assim, uma valiosa ajuda para o professor na avaliação do modo como a demonstração decorreu e como os alunos a perceberam.



Na demonstração, há elementos introduzidos com funções bem definidas que, face aos objectivos atribuídos à demonstração, parecem funcionar como "ruídos". Os professores podem detectá-los a partir de referências que aparecem nos relatórios. O reconhecimento desses "ruídos" pode constituir um importante contributo na reflexão sobre o plano da demonstração e nas alterações a implementar, permitindo também identificar dificuldades dos alunos. A evidência, notada em algumas das demonstrações, de que os alunos dão importância e tendem a reter informações, mesmo quando são irrelevantes para o encadeamento e os objectivos da demonstração, poderá constituir um alerta para o professor ajudando-o a tomar decisões sobre a selecção do conteúdo das demonstrações eliminando potenciais "ruídos", como é o caso de medições consideradas dispensáveis.

Nos relatórios há indícios de que perante sequências diferentes do mesmo conteúdo da demonstração os alunos atribuem ênfases diferentes às medições efectuadas, bem como às conclusões obtidas. Neste sentido, o professor ao extrair dos relatórios o conhecimento de como os alunos percebem a informação, organizada em sequências diferentes, adquire elementos que o podem ajudar a seleccionar a melhor sequência a utilizar face aos objectivos que atribui à demonstração.

Parece haver evidências de que a localização desfavorável dos alunos em relação à demonstração pode dificultar o exercício da sua capacidade de observação e registo. Assim, ao considerar os objectivos da demonstração relacionados com a capacidade de observação, o professor deverá proporcionar localizações favoráveis aos alunos; sendo esta medida impossível, o professor deverá reconhecer que os objectivos que identificou para a demonstração ficam limitados apenas a alguns alunos.

Os relatórios fornecem elementos, a partir dos quais se denota, nos alunos, falta de rigor na observação e respectivos registos de ocorrências. Embora com diferenças entre as várias demonstrações, há elementos comuns a algumas delas como, por exemplo, a leitura de escalas de aparelhos. O professor ao identificar essas ocorrências e o modo como os alunos as apreendem, através da descrição e do esquema da demonstração, pode ficar na posse de um importante guia para a avaliação formativa dos alunos e para a orientação a dar-lhes como observadores de demonstrações.

O relatório parece, portanto, ser útil como meio de avaliação formativa. Pode fornecer pistas ao professor sobre o significado atribuído pelos alunos ao conteúdo e à organização da demonstração e servir para detectar os pontos fracos da apresentação da demonstração face aos objectivos que lhe são atribuídos.

## REFERÊNCIAS

- Cachapuz, A. F., Malaquias, J., Martins, I., Thomas, M. e Vasconcelos, N. (1989). O trabalho experimental nas aulas de Física e Química: uma perspectiva nacional. *Gazeta de Física*, 12 (2), 65-69.
- Castro, M. L. (1993). *Demonstrações experimentais: percepção de professores e de alunos*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- D.G.E.B.S. (1992). *Programa de Física-Químicas (8º ano) - Para aplicação em regime de experiência pedagógica - Ano lectivo 1992/93*. Lisboa: D.G.E.B.S.
- Johnstone, A. H. e Jetton, K. M. (1991). Practical measures for practical work. *Education in Chemistry*, 28 (3), 81-83.
- Miguéns, M. (1991). Actividades práticas na educação em ciência: que modalidades. *Aprender*, 14, 39-44.
- Miguéns, M. e Garrett, M. (1991). Prácticas en la enseñanza de las ciencias. Problemas y posibilidades. *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (3), 229-236.
- Pereira, M. P. (1981). *Teaching and learning difficulties in chemical equilibrium in secondary schools in Portugal*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). University of East Anglia, Norwich.
- Pereira, M. P. (1990). *Equilíbrio Químico. Dificuldades de aprendizagem e sugestões didácticas* (2ª ed.). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Química.
- Ramos, M. M. S. e Ribeiro (actualmente Castro) M. L. C. (1989). Introdução de processos científicos na escola primária. In M. Pereira (Ed.), *Formação de professores de Química/Ciências - desafios para um mundo em mudança*, (pp. 177-184). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Química.
- Toh, K. (1991). Factors affecting success in science investigations. In B. E. Woolnough (Ed.), *Practical Science* (pp. 89-100). Milton Keynes: Open University Press.
- Woolnough, B. e Toh, K. (1990). Alternative approaches to assessment of practical work in science. *School Science Review*, 71 (256), 127-131.

## LE RAPPORT COMME MOYEN D'ÉVALUATION FORMATIVE POUR LE TROISIEME CYCLE

### Résumé

On décrit une partie d'une étude sur les démonstrations expérimentales dans les classes de Physique et de Chimie. On essaie de détecter comment les élèves perçoivent les démonstrations qu'ils observent, de détecter les relations possibles entre leurs perceptions et comment la démonstration est présentée à la classe et aussi d'identifier les éléments que les élèves retiennent à court terme de la démonstration qu'ils observent. On a utilisé 204 rapports élaborés par les élèves de trois classes de la 8ème année de scolarité et deux classes de la 9ème année de scolarité et on a réalisé des entretiens avec six professeurs. L'étude a révélé des désaccords entre la façon selon laquelle les élèves perçoivent les démonstrations qu'ils observent et ce que le professeur présente, relativement au contenu et au matériel de la démonstration. Cette étude a révélé aussi les potentialités du rapport comme moyen d'évaluation formative de la perception que les élèves ont de la démonstration, de la démonstration en elle-même et de sa conception.

## FORMATIVE EVALUATION THROUGH REPORTS

### Abstract

Part of a study on 8th and 9th grade Physics and Chemistry experimental demonstrations is described. It was carried out to detect pupils' perceptions of demonstrations they observe, detect possible relations between their perception and the way demonstrations are presented, and identify the aspects that students retain on a short term from the demonstrations they observe. A qualitative method of a descriptive type was used. 204 students' reports from three 8th grade classes and two 9th grade classes were analysed and six teachers were interviewed. The study revealed some discrepancies between the way students perceive demonstrations that they observe and what teachers present on those demonstrations, both in terms of content and material. The study also revealed the potential value of reports as a means of formative evaluation of student perception of demonstrations, demonstrations themselves and their conception.

## LA OPTIMIZACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 0-3 AÑOS EN LA ESCUELA INFANTIL.

*Paz Viquer Seguí*  
*Emilia Serra Desfilis*  
*Universidad de Valencia, España*

### Resumen

Este artículo presenta una investigación en la que se revisa la reforma del sistema educativo español para enmarcar el surgimiento de una nueva etapa educativa: la educación infantil, etapa que comienza desde el nacimiento del niño y que termina a los seis años con la entrada en la escolarización obligatoria. Se presenta el currículum de esta nueva etapa y se elabora un diseño del ambiente optimizador del desarrollo del niño para el primer ciclo de la misma, constando este de dos partes: un diseño por objetivos y un diseño de la organización escolar.

El siguiente artículo presenta una investigación, al cabo de la cual se ha elaborado un diseño del ambiente optimizador del desarrollo del niño de 0-3 años en la escuela infantil.

La elección del tema surgió tras la detección de una gran necesidad ya que lo más a menudo, nuestros niños pequeños han estado aparcados en centros con un carácter meramente asistencial y de ningún modo educativo.

Sin embargo, a partir de investigaciones llevadas a cabo desde la Psicología, se ha desvelado mucho respecto al desarrollo evolutivo del niño y se sabe que los primeros años tienen un valor modulador fundamental en la personalidad futura. Se conoce asimismo su función en la prevención de desigualdades sociales y de fracasos en niveles educativos posteriores.

Como intento de solución a esta situación y a otras insuficiencias del sistema educativo español, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) elaboró en 1987, el Proyecto de Reforma de la Enseñanza. En él encontramos importantes innovaciones:

- se considera que los niños desde su nacimiento son sujetos de educación y que por lo tanto es un asunto de su competencia
- se introduce una nueva etapa, la Educación Infantil que va desde el nacimiento hasta los seis años de edad, y consta de dos ciclos de 0 a 3 y de 3 a 6.

El trabajo de investigación que presentamos, se inscribe en esta nueva etapa, en él se ha pretendido elaborar un diseño del ambiente optimizador del desarrollo infantil que puede servir como guía para los directores y educadores de escuelas infantiles para el ciclo de cero a tres años, con el espíritu de que la escuela infantil posea una intencionalidad educativa pudiendo aprender nuestros niños más pequeños en el mejor de los ambientes posibles.

Para ello, el trabajo consta de tres partes fundamentales:

- Un análisis del sistema educativo español y su reforma, para enmarcar el surgimiento de la nueva etapa educativa.
- Una revisión de la etapa Educación Infantil, en cuanto a ideas fundamentales, evolución de la misma y un análisis del currículum.
- Un diseño del ambiente optimizador del desarrollo.

### *El sistema educativo español y su reforma*

En el primer apartado, se expone la situación educativa actual mostrando la necesidad de la reforma como respuesta a los cambios de nuestra sociedad y nuestro entorno, y de los problemas concretos de nuestra enseñanza, indicándose que los problemas educativos de los distintos niveles no se pueden solucionar con la actual normativa. Se analiza el proyecto de reforma del MEC.

Los objetivos principales de la reforma son los siguientes:

- El aumento de la calidad de la enseñanza.
- La consideración de la etapa anterior a los seis años como educativa.
- La extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años.
- La reforma de la enseñanza secundaria postobligatoria.

Se trata de un proyecto abierto al debate con dos puntos claves en su contenido: una reforma de la estructura, y una reforma del currículum.

#### *a) La reforma de la ordenación.*

El sistema educativo queda configurado en tres etapas:

- la educación infantil (0-6 años), de carácter no obligatorio,
- la educación primaria (6-12 años),
- la educación secundaria con dos etapas, la primera obligatoria hasta los dieciséis y la segunda de 16 a 18 post-obligatoria, con dos modalidades: el Bachillerato y la Educación Técnico-Profesional.

#### *b) La reforma del currículum.*

La reforma se refiere ante todo a los contenidos pretendiendo incidir en la calidad de la enseñanza.

El currículum es el proyecto que determina los objetivos de la educación, teniendo dos funciones básicas: hacer explícitas las intenciones del sistema educativo y servir como guía para orientar la práctica pedagógica.

El nuevo modelo curricular de la reforma es abierto y flexible, el MEC define unos aspectos prescriptivos mínimos que deben de adecuar los equipos docentes a los contextos específicos de aplicación. Se establece un reparto de competencias con tres niveles de concreción en la elaboración del diseño curricular:

b-1. *El Diseño Curricular Base*, es el proyecto que preside y guía las actividades educativas. Consta de cinco elementos:

- los objetivos generales de etapa (las intenciones educativas)
- las áreas curriculares (áreas en las que se organizan los diferentes ámbitos de conocimientos)
- los objetivos generales de área
- los bloques de contenido (lo que se debe de trabajar)
- las orientaciones didácticas y para la evaluación.

El modelo está basado en una concepción constructivista del aprendizaje, en la que es fundamental contemplar los conocimientos previos de los alumnos y adecuar los procedimientos de enseñanza a sus necesidades y contextos específicos.

b-2. *El Proyecto curricular de centro*, la concreción del diseño curricular base adecuado a un contexto específico.

b-3. *La Programación de actividades*, labor del profesor.

## La educación infantil

Hoy en día se considera fundamental la educación temprana por su carácter integrador de las diversas variables que influyen en el desarrollo de los niños, integra las acciones educativas de la familia, del centro educativo y de la comunidad.

Sin embargo, la escolarización temprana por la que se aboga debe de cumplir una serie de requisitos; debe de ser: (Castillejo, 1989)

- parcial, solo el tiempo necesario
- especializada
- vinculada a las necesidades y carencias personales
- controlada en el proceso y en el resultado
- tecnicada con acciones encaminadas a conseguir los objetivos educativos
- preventiva

Se vuelve necesaria una escolarización controlada y que los centros educativos se ajusten a unos criterios optimizadores del desarrollo.

El pilar fundamental sería el currículum en la educación infantil.

La Psicología evolutiva es la disciplina principal para su conocimiento debido a la rapidez de los cambios en estas edades. No hay una teoría única que explique todo el desarrollo infantil siendo interpretados los datos desde diversas teorías que responden a modelos globales sobre el desarrollo. Hay tres grandes modelos de explicación del desarrollo humano:

- el modelo ambientalista, para el cual el desarrollo es un producto del aprendizaje inducido por el ambiente
- el modelo genecista, el desarrollo es la maduración de la conducta previamente regulada por factores genéticos
- el modelo interaccionista, el desarrollo es el producto de una interacción recíproca entre organismo y ambiente.

El modelo de currículum de la reforma es genecista y basado en las teorías de J. Piaget.

Para la realización del diseño optimizador del desarrollo tenemos dos referentes a tener en cuenta: el Diseño Curricular Base del MEC y la Propuesta de Diseño Curricular de la Generalitat Valenciana.

### Diseño curricular base del MEC

Se expone brevemente, teniendo en cuenta el mayor conocimiento de este diseño.

La educación infantil (0-6 años), es el primer tramo del sistema educativo, es una etapa no obligatoria pero con sentido educativo y el objetivo de los centros es el de proporcionar experiencias que apoyen y complementen las vividas en la familia.

Las finalidades de la etapa son:

- Aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo del niño, potenciándolas y afianzándolas a través de la acción educativa.
- Dotar a los niños de competencias, destrezas, hábitos y actitudes que puedan facilitar su posterior adaptación a la escuela primaria.

La segunda se supedita siempre a la primera, siendo el objetivo principal la intencionalidad de promoción y de ampliación del desarrollo.

En cuanto a la estructura curricular, se considera como una etapa integrada, que parte de dos ideas básicas: que el desarrollo del niño es un proceso continuo y que los cambios no se producen de modo uniforme en todos los niños. A su vez, la etapa se estructura en dos ciclos de 0-3 y de 3-6 años.

### Propuesta de diseño curricular de la Generalitat Valenciana

#### La Estructura curricular

El currículum se estructura en tres ciclos y seis etapas aproximándose a los niveles de organización de las estructuras de conocimiento del niño.

- *Primer ciclo:* 45 días-2 años. El tipo de organización cognitiva es sensoriomotriz o práctica, estando constituida por esquemas sensoriomotores que se organizan en el plano de una acción práctica sin suponer una representación conceptual.
- *Segundo ciclo:* 2-4 años. La estructura cognitiva predominante es la representativo-simbólica. El niño tiene que utilizar las imágenes mentales y el lenguaje para la evocación de la meta perseguida y los medios a emplear.
- *Tercer ciclo:* 4-6 años. La estructura cognitiva predominante es la representativo-funcional.

#### Nucleos, objetivos y conductas de consecución

Los nucleos son una forma de delimitar y organizar el contenido, a la vez que elementos alrededor de los cuales van a ordenarse los objetivos curriculares. Se establecen dos nucleos:

1. El niño y los demás con quien vive.
2. El niño y el habitat en el que crece.

Los *objetivos curriculares* son procesos de crecimiento personal que se quieren promover, provocar y facilitar, son las metas de la acción educadora. Se establecen doce objetivos:

1. Actuar con creciente autonomía y confianza en sí mismo.
2. Reconocer y diferenciar los roles de las personas con quien convive y los grupos sociales en los que aparecen.
3. Integrarse con los demás en la actividad cotidiana y compartir pautas de convivencia social y cultural.
4. Utilizar el lenguaje como medio de interacción y comunicación con los demás.
5. Concienciar, utilizar, estructurar y cuidar el cuerpo adecuándolo a los requerimientos de la acción cotidiana.
6. Explorar, utilizar, reconocer, estructurar y cuidar los elementos de la naturaleza.
7. Explorar, descubrir y reconocer elementos y fenómenos de la naturaleza en el medio circundante.
8. Explorar, descubrir y reconocer los espacios vitales estableciendo relaciones espaciales.
9. Establecer, descubrir y reconocer relaciones y secuencias temporales en acontecimientos próximos vividos.
10. Reconocer la utilidad del lenguaje oral y escrito.
11. Descubrir y aplicar relaciones cualitativas y cuantitativas en la organización de la realidad inmediata.
12. Descubrir, escuchar, representar y producir sonidos musicales.

Las Conductas de consecución: son los niveles mínimos necesarios para conseguir un objetivo en un momento determinado del proceso.

### *Diseño del ambiente optimizador*

El diseño se ha realizado desde el modelo contextual dialéctico. Para este modelo, el individuo es un todo organizado, pero en continuo cambio. El desarrollo es concebido como el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto con un medio históricamente constituido, siendo el cambio evolutivo el resultado de la relación dialéctica de todos los factores implicados en el desarrollo. Este modelo nos permite diseñar un contexto que va a influir en el desarrollo del niño, teniendo en cuenta a su vez que el niño va a influir sobre el contexto.

Para la realización del mismo se han analizado dos puntos por separado:

- El Diseño por objetivos.
- El Diseño de la organización escolar.

### *Diseño por objetivos*

Tomando uno a uno cada objetivo de la escuela infantil para el ciclo 0-3 años, se ha analizado: como se produce la adquisición de la habilidad enunciada en el objetivo, en el niño, cual es su evolución, se han considerado una serie de orientaciones generales en las que se da un asesoramiento y unas pautas de actuación, se señala el material y los recursos adecuados, y por último se proponen una serie de tareas y procedimientos mediante los cuales se podría llevar a cabo el desarrollo de la acción educativa.

### *Diseño de la organización escolar*

A partir del Diseño Curricular Base de la Generalitat Valenciana, que propone una serie de normas que sustentan la organización escolar, vamos a proponer un diseño de la organización escolar adaptado a las necesidades y características de los niños desde los cuarenta y cinco días hasta los tres años de edad.

Entendemos por organización, la disposición y estructuración de los elementos y recursos que intervienen en la realización de las finalidades y propósitos educativos.

Se han analizado los siguientes aspectos de organización de la escuela infantil:

- Organización de los recursos y equipamientos materiales, en cuanto a la ubicación y a las dependencias y los equipamientos de las mismas
- Organización de los recursos humanos.
- Organización funcional.
- Organización de los niños.
- Relación con los padres.

Desde un acercamiento ecológico consideramos fundamental el ambiente, por lo que nos vamos a detener a continuación a analizar el ecosistema, es decir la organización de los recursos y de los equipamientos materiales, dejando para una futura ocasión los demás aspectos organizativos.

En el Diseño, se parte de una concepción de la Escuela Infantil como una empresa educativa destinada a ofrecer servicio a las familias con criterios de eficiencia y rentabilidad, por ello, es necesario un ambiente que optimice al máximo las posibilidades del niño.

Se considera que los recursos y equipamientos materiales son condicionantes de la educación, por lo que la ubicación, las características arquitectónicas y su equipamiento son "sistemas de medios materiales que objetivan, contienen y orientan la acción educativa." (Generalitat Valenciana, 1987).

Todas las instalaciones y equipamientos deben de cumplir tres condiciones básicas: seguridad física, evitándose al máximo toda situación de riesgo, seguridad

psíquica garantizada mediante un ambiente alegre y acogedor, por último, que cumplan el requisito de libertad e independencia, evitándose los obstáculos.

#### - La ubicación

Un punto fundamental para la organización de la Escuela Infantil es su localización geográfica. Se considera oportuno que los centros no se ubiquen fuera de los núcleos urbanos, sino que se localicen lo más cercanos posible al centro de la actividad social de la población, para poder emplear el menor tiempo posible en desplazamientos a la vez que favorecer la inserción en la comunidad inmediata del niño.

#### - Dependencias y equipamiento de las mismas

Vamos a considerar las diferentes dependencias necesarias para el funcionamiento de la Escuela Infantil, así como su equipamiento respectivo. Las principales dependencias son las siguientes:

- salas
- comedor
- patio
- lavabos
- sala de adultos
- sala de reuniones
- sala de atención a padres
- servicios complementarios: despacho de dirección y cocina

#### La sala

Se define como el habitat ocupado por un grupo de niños y su educador, por lo que deben de haber tantas salas como grupos.

Vamos a comenzar señalando una serie de características que consideramos que deben de cumplir todas las salas independientemente de la edad del niño, a continuación, haremos el diseño de la sala en función de la edad, por lo que habrá tres tipos de salas diferentes:

- la de los niños entre los cuarenta y cinco días y el año,
- la de los niños entre un año y dos años,
- la de los niños entre dos y tres años.

Existen una serie de dimensiones físicas que influyen en el proceso de aprendizaje, estas son las siguientes (Quilles, 1987):

- El *espacio*, por lo que va a ser fundamental la distribución y disposición del material en la sala. Asimismo la medida de la sala dependerá de la edad del niño.

- El *tiempo*, las actividades que se lleven a cabo, tienen que adaptarse temporalmente a las necesidades de los niños.
- El *sonido*, este tiene que llegar por igual a todos los niños.
- La *temperatura*, para permitir que los niños vayan ligeritos de ropa, esta tiene que ser entre los diecinueve grados y los veintidos.
- El *color de las salas*, debe de ser cálido por lo que los tonos terrosos, crudos, amarillo muy pálido y rosa son los más adecuados.
- La *iluminación*, todas las salas deben de tener abundante luz natural, además lógicamente deben de disponer de luz artificial indirecta que podrá modificarse en intensidad a través de un temporizador.
- Los *elementos decorativos*, son un elemento esencial para crear el clima de la sala. Las paredes se pueden decorar con realizaciones de los niños o con motivos infantiles, evitando el abigarramiento de las paredes que lo único que logran es una dispersión de la atención. Es importante que los niños en la medida de sus posibilidades participen en la decoración de la sala y en el caso de los más pequeños que lo hagan sus padres.
- Consideramos otro elemento de suma importancia, la *ventilación*, todas las salas deberán de tener ventanas al exterior y un adecuado sistema de ventilación. Es muy aconsejable que todas las salas tengan acceso directo al patio interior o bien a amplias terrazas.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que el niño va a ser protagonista de la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con los *objetos* de su entorno, por lo que todo ambiente que quiera potenciar el desarrollo del niño debe de:

- Disponer de objetos que respondan a la acción sobre ellos: objetos móviles, sonajeros... para los más pequeños y materiales que se transformen al manipularse para los más mayores.
- Permitir las conductas exploratorias, a través de espacios libres de barreras, evitando demasiado mobiliario que dificulte las conductas motoras, creando un ambiente seguro, sin ventanas accesibles a los niños, sin enchufes sin protección.
- Con gran cantidad y variedad de estimulación, procurando que la estimulación sea variada pero recordando la necesidad de regularidad y de la presencia de aspectos que permanezcan constantes, por ello son muy importantes las rutinas diarias. "La novedad solo tiene sentido si se ofrece inserta en el contexto de regularidades." (Moreno, 1989).
- Los ambientes flexiblemente estructurados son los más favorecedores del desarrollo.
- El ambiente además debe de tener en cuenta los dos aspectos básicos del niño, ser individual con unas características y necesidades propias y ser que se relaciona, por lo que en la escuela deben de haber espacios que atiendan a

la individualidad, que desarrollen el propio ser de cada niño, tales como un espejo, un expositor de los trabajos del niño, fotos de los niños, y por otra parte, espacios que faciliten la interacción con personas, con objetos, y con el medio mediante salidas donde vive el niño y llevando el medio a clase (Grupo Bartulos, 1989).

Los *objetos*, instrumentos para ayudar al despertar intelectual del niño, son uno de los instrumentos que tiene la escuela para llevar a cabo su tarea educativa, siendo lo importante no el material en sí, sino lo que hace el niño con él.

Deben de cumplir una serie de características:

- desde el punto de vista material: deben de ser higiénicos, no peligrosos, no tóxicos, duraderos y asequibles, atractivos, alegres, fáciles de manejar...
- desde el punto de vista pedagógico: que sean polivalentes en su utilidad, motivadores, que fomenten la sociabilidad y que respondan al momento en el que se encuentra el niño,
- y por último, en cuanto a la disposición deben de estar accesibles y visibles, clasificados, cliquetados y descentralizados. (Grupo Bartulos, 1989).

En último lugar señalar que el *mobiliario* debe de tener un fácil acceso, ser transformable, higiénico, cómodo, identificable y usable por los niños.

### *La sala de los niños menores del año*

Esta sala debe de tener condiciones que garanticen el desarrollo psicomotor, faciliten las relaciones con los demás niños y cubran las condiciones higiénicas.

Con este grupo de niños no hay actividades programadas, sino que se observa su desarrollo a partir de los juegos, y se actúa siempre individualmente, en base a la observación efectuada.

Se deben de considerar las comidas como el gran momento de la interacción con los niños, así como el momento del cambio de ropa, este se debe de aprovechar como una oportunidad para que experimente con su cuerpo el placer de estar limpio y más tarde el de la colaboración.

El niño debe de estar en la cuna solo para dormir, y tener el sueño garantizado a cualquier hora que lo necesite.

#### *Características específicas de esta sala.*

- La sala debe de tener un tamaño en el que haya cuatro o cinco metros cuadrados por cada niño, a la vez que no debe de ser ni demasiado pequeña, ni demasiado grande. Debe de tener mucha luz natural, una adecuada ventilación, a ser posible una puerta de acceso al patio interior, pocos ruidos externos y un ambiente tranquilo y relajado.
- Es absolutamente necesario un sitio independiente dedicado solo para dormir pero no aislado, desde donde puedan ver y ser vistos y oídos.

- La temperatura debe de ser entre los diecinueve y los veinte grados, para que los niños puedan llevar muy poca ropa que facilite sus movimientos.
- Debe de haber un rincón para cambiar al niño, junto a la tabla de cambiar se debe de colocar un espejo grande.
- Un rincón para preparar las comidas, perfectamente protegido.
- Un espacio amplio para estar en el suelo, cubierto con una colchoneta grande de cuatro o cinco centímetros de altura que además sea dura, y que se le acoplen fundas lavables. Se coloca pegada a la pared en la cual habrá otro espejo de un metro de alto por el largo de la colchoneta, y barras en las que el niño puede asirse para intentar levantarse. Se colocará una barandilla para aislar la colchoneta y para que se pongan de pie.
- Los objetos que se dispondrá son los siguientes (Ciurana, 1985) y (Joan, 1983).
  - Objetos para desarrollar los sentidos y manipular:
    - sonajeros, de plástico, metal y madera
    - crócalos, objetos que suenen, sean ligeros y fáciles de coger móviles, sonoros, relucientes, de colores vivos
    - cuando se puede sentar, a los seis o siete meses objetos para coger, chupar, golpear, hacerlos rodar, llenar y vaciar, abrir y cerrar.
    - objetos de metal, como cucharas coladores, tapaderas...
    - objetos de madera: cajas de tamaños distintos, carretes de hilo, cajas, cubos, bobinas, cepillos...
    - objetos de trapo: muñecos y animales
    - objetos de goma y de espuma
    - muñecos musicales para colgar o desplazar
    - objetos enserados en una cinta para colgar en la cuna
    - tenteliosos
    - objetos naturales, esponja, frutas, pñas, plumas de aves
    - objetos de ropa, cuero, goma
    - tacos de madera pequeños (3x3x3) y medianos (6x6x6) de colores
    - pinturas, todas ellas tienen que ser no tóxicas
    - objetos huecos de diferentes tamaños para introducirlos unos en otros
    - cajas o botes de varios tamaños
    - pirámides rusas
    - cordones de un metro, de tacto suave y colores vivos
    - telas, retales de colores vivos y tacto suave
    - ovillos de lana sin pelo, también de colores vivos
    - papel de celofán que suene mucho

- láminas muy simples, de imágenes aisladas y claras
- cuentos o láminas pequeñas, duras y con imágenes simples
- títeres
- Objetos para cantar, cancionero de cuna, cancionero popular, un pandero, una campanilla, un triángulo, un radiocasette...
- Objetos para moverse y desplazarse:
  - almohadones
  - pelotas y otros objetos que rueden
  - arrastres, con mango o con cordel
  - caballos y animales de balancín
  - globos o molinos de viento
  - saltador
  - un balón enorme de playa para el trabajo psicomotor
  - triciclos sin pedales o vehículo grande para sentarse encima
  - carrito para empujar y transportarse unos a otros
  - rampa con dos o tres escalones de quince cm de altura
  - trepador o escalera con una separación entre barras de veinte centímetros
  - todo tipo de objetos que rueden, carretes, bolas que hagan ruido
  - pértigas o barras para colgar objetos a los que puedan golpear, mover, tirar de ellos.
- Se dispondrá de un rodillo de noventa centímetros de largo por treinta de diámetro, de goma espuma dura forrado de tela, un rodillo de seis centímetros por quince de diámetro con las mismas características, cojines de varios tamaños y formas...
- En el patio habrá un rinconcito seguro y protegido para estos niños, un banoño grande para arena, arroz o agua, neumáticos...

#### *Sala de los niños entre el año y los dos años de edad*

- Esta sala tiene que contar con tres o cuatro metros cuadrados por niño. Debe de disponer como la de los niños menores del año de una zona de cunas, aislada pero visible del resto de la sala.
- Deberá de contar asimismo con una tabla de cambiar en la que se le añadirá un espejo.
- Una gran colchoneta con cojines de todo tipo, también con su respectivo espejo, y el resto del suelo enmoquetado o alfombrado para evitar que se hagan daño en las caídas.
- La sala dispondrá de gran cantidad y variedad de objetos.

- El material y equipamiento debe de ser adecuado al tamaño del niño, las mesas y las sillas deben de ser apropiadas a su altura y ligeras, los lavabos deben de ser bajos.
- Las cestas y los estantes asimismo deben de estar a su altura, así como los cajones, ya que los niños con la aparición de la marcha descubren la posibilidad de explorar el espacio más próximo, abriendo todo lo que encuentren, por lo que es importante evitar al máximo los peligros.
- A medida que la marcha se hace más segura y autónoma, el niño necesita barras rígidas fijadas en la pared para asirse.
- La sala debe de disponer de los siguientes materiales. (Joan, 1983).
- En cuanto a los objetos para desarrollar los sentidos y manipular, se dispondrá de los mismos que hemos citado para la sala de los niños hasta el año.
- Los objetos para moverse y desplazarse, también los mismos, además habrán palas, cubos, rasquetas...
  - triciclos y vehículos sin pedales.
  - balones grandes, pelotas de distintos tamaños y formas
  - una escalera y/o un trepador con separación entre peldaños de unos veinticinco centímetros
  - tobogán bajito, rampas
  - cajones de verduras, para entrar y salir
  - tubos para pasar por dentro
  - arrastres desmontables
  - neumáticos
  - juegos de balanceo, columpios y barcas
- Objetos para la precisión y coordinación de movimientos.
  - construcciones de corcho, espuma, plástico en piezas grandes
  - tacos de madera de distintos tamaños y formas
  - juegos para enestar: anillas, figuras geométricas
  - aros de plástico rígidos de varios tamaños
  - encajes de formas geométricas para introducir en un recipiente
  - encajes planos con piezas grandes, figuras, animales
- Objetos para fomentar la imitación: teléfono, muñecas, cunas, coches, vestidos, coches, trenes, vehículos sin movimiento propio, buzones de varios tamaños, animales de trapo, títeres, cacharritos de cocina, de tienda, de médicos, de peluquería, de granja, de garaje.
- Objetos que favorezcan la expresión y la comunicación: materiales para amasar y dar formas.
- Objetos varios:



- cordones y telas suaves de colores y formas variadas
- bancos de carpintero para golpear
- Objetos para los trabajos manuales:
  - papeles de todo tipo, para arrugar, rasgar, doblar, pintar, cortar
  - tempera atóxica, ceras blandas, plastilina, arcilla, encerado y tizas
- Objetos para los ratos tranquilos:
  - láminas con imágenes, acciones, escenas simples y conocidas
  - cuentos
  - cancioneros de cuna, y populares
  - cancioneros didácticos de imitación y conocimiento del cuerpo y representación de acciones
  - panderos, campanillas, triángulos, crótalos, tambores, claves...

#### *Sala de los niños de dos a tres años*

En cuanto al tamaño, la sala debe de tener de dos y medio a tres metros cuadrados por niño.

No hay que olvidar que las posibilidades de comunicación están mediatizadas por los aspectos físicos de la sala y por la forma de distribución del mobiliario y del material, por lo que es importante señalar una serie de puntos que consideramos de interés (Sarramona, 1989):

- el mobiliario debe de ser simple para permitir transformaciones dentro de la sala.
- los armarios y las estanterías a la altura de los niños, permiten que este pueda disponer libremente del material necesario, así como que participe en la ordenación y clasificación del material. (Ros, 1980).
- es interesante que la sala disponga de un mueble con cajoncitos uno para cada niño, para allí poder guardar todo aquello que no quiere compartir que trae de su casa, meter su bocadillo...
- perchas bajas para su ropa.

Consideramos que la sala debe de tener dos zonas diferenciadas:

- a - Una zona central con mesas y sillas para todos que varía en función de las actividades a realizar, siendo dos posiciones básicas las más adecuadas:
  - la disposición semicircular que fomenta la comunicación de todos los niños entre sí y con el educador. Ésta se utiliza fundamentalmente en las sesiones colectivas, en las representaciones...
  - la disposición en pequeños grupos, que será la más habitual debido a la edad de los niños, ya que estos tienen dificultad de comunicarse en grandes grupos.

- b - A su alrededor, sectores/rincones, es decir espacios más pequeños y separados entre sí por muebles. Se establecen diferentes espacios en el interior de la sala donde los niños realizan en pequeños grupos o individualmente tareas, este modo de trabajo favorece el diálogo niño-educador y el de los niños entre sí.

Desde una perspectiva constructivista hay tres necesidades esenciales que se deben de cumplir. (Giner, Urios, 1990).

- *La necesidad de tener en cuenta el principio del aprendizaje activo.* Este sistema tiene una serie de ventajas importantes:

- cubre la necesidad del niño de moverse en diferentes espacios,
- cubre la necesidad de manipulación material de los objetos,
- integra tanto un trabajo manual como intelectual,
- desarrolla la autonomía,
- posibilita el acceso más fácil al material,
- permite el seguimiento más preciso de la evolución del niño,
- contribuye a la socialización.

- *La necesidad del aprendizaje grupal.* Para que el desarrollo potencial se incremente son necesarios los grupos de trabajo, ya que está comprobado que los aprendizajes adquiridos bajo una dimensión social favorecen la confrontación de puntos de vista, diversidad de perspectivas ante los conflictos y variedad de soluciones para resolverlos, (Belart y Rosell, 1988).

- *La necesidad de un aprendizaje significativo* que conecte la experiencia del niño con los aprendizajes formales.

Por lo que consideramos, que la forma de trabajo en sectores/rincones es la más interesante; para ello, el niño debe de encontrar en los rincones materiales o utensilios que lo inviten a experimentar, manipular y que exciten sus capacidades imaginativas y creativas. (Pujol y Figueras, 1988).

Los rincones van a posibilitar que el niño aprenda mediante su propia acción y a través del descubrimiento personal, "ofrecen la posibilidad de realizar una actividad autoestructurante, promueven la interacción grupal y brindan al niño una gran variedad de contextos o escenarios a partir de los cuales se pueden trabajar diferentes situaciones" (Belart y Rosell, 1988).

A continuación vamos a señalar los principales sectores/rincones que se podrían formar teniendo en cuenta que no son "inamovibles", sino que es tarea del educador variar, transformar o hacer desaparecer los rincones observando las necesidades de los niños.

Es importante tener en cuenta que los límites de los sectores deben estar bien definidos, lo cual se puede conseguir mediante estantes de poca altura que sirven a su vez para guardar el material o, a través de pantallas estables.

Los materiales deben estar accesibles a los niños, deben de guardarse siempre en el mismo sitio y estar señalado el lugar con etiquetas con dibujos, o con imágenes. Se

recomienda que se recubra el primer metro y medio de la pared de la sala con corebo, ya que así los niños pueden exponer sus trabajos.

Se pueden establecer siete rincones:

- A. Rincón de plástica.
- B. Rincón de música.
- C. Rincón tranquilo, biblioteca.
- D. Rincón del juego simbólico.
- E. Rincón sensoriomotor y de bloques.
- F. Rincón de prélogico.
- G. Rincón de agua.

#### A) Rincón de plástica

En él, se harán las actividades de pintura, collage, modelado, trabajos manuales, dibujo...

Deberá de disponer de una mesa sólida de poca altura, espacio para colgar los baberos de los niños, es conveniente que tenga un lavabo o como mínimo un depósito de agua y un suelo de cerámica fácil de limpiar. Se puede instalar un tendedero de poleas de forma que se tiendan los trabajos para secarse sin molestar a los que trabajen después. Los pequeños instrumentos, como lápices, gomas, clips, pabillos, pueden guardarse en paneles de tela con múltiples bolsillos.

Los materiales que podemos colocar en el área de arte, son los siguientes:

- papeles de diferentes tamaños y texturas.
- materiales para mezclar y pintar: pinturas, botellas de plástico, frascos vacíos para mezclar las pinturas, platos de papel, pinceles, esponjas...
- materiales para mantener unidas las cosas y para separarlas: elásticos, tijeras con punta redonda, pegamento blanco para niños...
- materiales para hacer representaciones tridimensionales: barro, arcilla, plastilina, accesorios para trabajar la plastilina, tubos de cartulina, pedazos de telas, de piel, de fieltro, bolas de algodón, cartones de huevos, cajas de zapatos, pedazos de madera...
- materiales para hacer representaciones bidimensionales: lápices para colorear, colores al pastel, pinceles, ceras, rotuladores, marcadores mágicos solubles al agua, revistas y catálogos...

#### B) Rincón de música

En él, los niños cantarán, escucharán música, bailarán...

El material disponible debe de ser el siguiente: maracas, triángulos, cascabeles, panderetas de tres tamaños diferentes, tambores también de tres tamaños, xilófonos, campanas... Además deberá de haber un tocadiscos sencillo, algunos discos de música para niños y sinfonías. Asimismo habrá un radiocasette, cintas grabadas y vírgenes. Es muy importante que los enchufes no estén al alcance de los niños.

#### C) Rincón tranquilo/biblioteca

Este rincón deberá de encontrarse lo más lejos posible de las áreas ruidosas de la sala, y debe de ser un lugar cálido y acogedor, se puede colocar un banco bajo con una colchoneta y disponer de numerosos cojines.

Será el lugar donde se inventen los cuentos, se escuchen poesías, se "lean" los libros infantiles.

Debe de estar muy bien dotado de imágenes de todo tipo, fotografías, cromos, láminas, se puede disponer de letras móviles para que jueguen con ellas y empiecen a conocerlas. Asimismo habrán libros de cuentos, de poesías, de canciones de forma que los niños que evidentemente todavía no leen, se familiaricen con los libros como si fueran un juguete más.

#### D) Rincón del juego simbólico

En él se va a favorecer la imitación, la representación, la imaginación. El recinto estará enmoquetado y debe de tener entre seis y ocho metros cuadrados y puede constar de tres tipos de materiales:

- los domésticos, habiendo un pequeño rincón que reproduzca una casa: en él habrán muñecas, una cocina de cocinar, una nevera, el fregadero, cacharros de todos los tamaños, utensilios de cocina de tamaño normal, cosas para cocinar. Es importante que haya una mesa en este rincón.
- las profesiones, habrán cajas con el material más común de las profesiones más conocidas, la del médico, del tendero...
- la de juego dramático, se dispondrá de un espejo de un metro de ancho por un metro treinta de alto, junto a él un cesto con ropas de todo tipo para disfrazarse. Se debe de disponer de numerosas telas y material de deshecho además de muñecas, camas de muñecas, armarios de muñecas, baberos, ropa de bebés, un teléfono, dinero de jugar, una caja de televisión, coches, gafas sin cristales, títeres...

#### E) Rincón sensoriomotor y de bloques

Deberá de contar con el espacio suficiente para que se puedan hacer rompecabezas, torres de cubos, construcciones, sin peligro de que alguien pase y lo desmonte.

El material que debe de haber es el siguiente: muñecos de encaje, puzzles muy sencillos de dos o tres piezas, arrastres, sacos...

- materiales para la construcción: bloques grandes, rampas y tablas, bloques unitarios, bloques de cartulina, pedazos de alfombra, de tablas, cajas, tubos...
- materiales para armar y desarmar: camiones y coches de plástico desarmables, mecanos grandes...
- materiales para llenar y vaciar: camiones de volteo, casa de muñecas, bloques pequeños, piedras, autos, muñecos, animales, cajas, canastas, cubetas...

- materiales para simular: autos y camiones de todas las clases y tamaños, vehículos de construcción, aviones, helicópteros, trenes, barcos, autobuses, muñecos de la casa de los muñecos y sus mobiliarios, animales de madera, de plástico o de trapo...

### F) Rincón pretológico

En él se inicia el niño a las actividades de conteo, clasificación y seriación.

- Se debe de disponer de materiales que los niños puedan clasificar:
- materiales reales con los que puedan investigar y descubrir, tales como herramientas, utensilios, alimentos...
- conjuntos de materiales idénticos
- conjuntos de materiales similares
- conjuntos de materiales que puedan clasificarse de diversas formas.

Asimismo deben de haber materiales que el niño pueda seriar:

- materiales que se puedan comparar fácilmente, cosas iguales grandes y pequeñas
- materiales que vienen en tres o cuatro tamaños
- juegos ordenados de materiales que se acoplan

Por último, el rincón debe de estar equipado con materiales que el niño pueda contar:

- materiales continuos
- materiales discontinuos
- materiales que guardan correspondencia de uno a uno
- conjuntos de objetos computables: numerosas chapas, fichas o botones, legumbres...

### G) Rincón del agua

En verano, en el exterior se puede colocar una especie de pila grande en la que los niños pueden jugar con el agua y con arena e ir descubriendo sus características. Se puede disponer de botes, embudos, coladores, cubetas, jeringas, botellas, cubos y palas, rastrillos, muñecos de plástico, tazas, cucharas...

Estos serían los principales rincones que se proponen para la sala de los niños entre los dos y los tres años. Además, se puede disponer en otro armario de una serie de material que no pertenece a ningún área en concreto, como el siguiente: balones y pelotas de varios tamaños, globos...

- Por último señalar que cuando hayan en la sala niños con necesidades educativas especiales se debe de adaptar la sala de clases para hacerlos más asequibles el espacio y los materiales. De esta forma en función del impedimento del niño, se tendrán que realizar unas modificaciones.

- Para los niños con *impedimentos visuales*, es fundamental que sepan que la ubicación del equipo y de los materiales no cambia y que cuando se hace el cambio es gradual, familiarizando inmediatamente al niño de cualquier cambio.
- Para los niños con *impedimentos auditivos*, se debe de lograr que la sala absorba los ruidos en la mayor medida posible. Las alfombras, las cortinas y el techado acústico ayudan a absorber el ruido.
- Para los niños con *impedimentos físicos* no podemos realizar una generalización, ya que los impedimentos son muy diferentes entre ellos, por lo que se debe de considerar cada uno de ellos para ver que modificaciones específicas requieren.
- En último lugar, para los niños con *impedimentos mentales* hay que tener en cuenta que les es muy difícil manejar los cambios, por lo que estos deben de hacerse de una forma gradual, ayudándoles a anticiparlos y proporcionándoles los medios para afrontarlos.

### El comedor

Este se utilizará para los niños mayores del año. El espacio deberá permitir reunir a los niños por sectores, cada grupo teniendo un espacio fijo en el comedor.

### El patio

Es el espacio de la escuela que está al aire libre. Anteriormente ya hemos aconsejado que lo ideal sería que todas las salas tuvieran acceso directo al patio, y si esto no fuera posible por razones de espacio, como ser una escuela con dos pisos, que las que no tuvieran acceso al exterior lo tuvieran a amplias terrazas, convenientemente protegidas.

En el patio, el niño realiza juegos y actividades de igual forma que en la sala.

Debe de haber un lugar especialmente protegido y resguardado para los niños menores de un año que todavía no andan.

Es absolutamente imprescindible que posca instalación de agua corriente.

Es importante que se varien los materiales del suelo, que hayan zonas más blandas y zonas más duras, la gravilla suelta se debe de excluir siempre.

El patio debe de ser un lugar soleado, pero con sombras en las que guarecerse del sol, se puede organizar por sectores de actividades, debe de ofrecer rincones y recursos funcionalmente pensados, como un arenal, por ejemplo que en verano se puede llenar de agua y servir de mini piscina, debe de haber una serie de material, y un lugar de almacenamiento del mismo por la noche y los días lluviosos.

Los equipamientos deben de ser multifuncionales en la medida de lo posible y se debe de disponer de elementos móviles que el niño puede manejar y transportar, como pelotas, cubos, rastrillos. (Lartaz y Figuerola, 1988).

Deben de haber cosas para treparse o columpiarse, cosas para deslizarse, cosas para meterse dentro o pasar por debajo, cosas para empujar y montar sobre ellas, cosas para arrojar y dirigir...

### *Los lavabos*

Evidentemente en la sala de los niños menores del año, no es necesario que hayan orinales, lo que si que es interesante es que haya una pila al lado de la zona de cambiar, para facilitar la limpieza de los niños.

En la sala de los niños desde el año hasta los dos años, hay gran diferencia entre los más pequeños y los mayores ya que alguno de los mayores alguno de ellos puede que empiece ya a controlar esfínteres, por lo que se dispondrá de orinales en la sala.

Por último en la sala de los niños de dos a tres años, si que debe de haber una habitación con acceso directo a la sala, con un water por niño, estos evidentemente serán de tamaño reducido.

En las tres salas debe de disponerse de un lugar en el que colocar los utensilios de higiene personal de cada niño, tales como mudas, cepillo de dientes...

### *Sala de adultos*

Se trata del lugar de trabajo del personal de la escuela, donde se realiza el trabajo individual, el del equipo, y también la zona de descanso en los momentos libres del personal.

### *Sala de reuniones.*

Debe de ser una sala grande, en la que se reúnen los padres, o el personal de la escuela, debe de ser un lugar amplio y ventilado, y poseer luz directa.

### *Sala de atención a padres*

Es la sala en la que se atiende a los padres de forma individualizada, lo ideal es que esta se sitúe cerca de la entrada del edificio.

### *Sala de servicios complementarios*

Los principales servicios complementarios son: el despacho de dirección, el despacho del psicólogo, el del pediatra y la cocina.

Desde un acercamiento ecológico consideramos fundamental el ambiente, por ello nos hemos detenido en el análisis del ecosistema, es decir en la organización de los recursos y de los equipamientos materiales, dejando para una futura ocasión los demás aspectos organizativos de la escuela infantil.

A modo de conclusión podemos señalar que consideramos necesario luchar por una Escuela Infantil con criterios y recursos adecuados, concebida como un elemento que participa activamente en la evolución de los niños, para lo cual debemos crear las condiciones necesarias para optimizar su desarrollo.

## REFERENCIAS

6

- Belart, M.; Rosell, M. (1988). Los rincones de juego en el parvulario. *Cuadernos de pedagogía*, 160, 64-69.
- Castillejo, B. (1989). La educación infantil. En Varios. *Pedagogía de la escuela infantil*. Madrid: Santillana.
- Ciurana, C.; Joan, A. (1985). En la guardería y el parvulario. El material escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 126, 15-17.
- Generalitat Valenciana (1987). *Proposta de disseny curricular per a l'educació infantil*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- Giner, A.; Urios, R. (1990). Talleres y rincones. *Cuadernos de Pedagogía*, 180, 55-57.
- Grupo Bartulos (1989). El aula como espacio. *Cuadernos de Pedagogía*, 174, 44-47.
- Hernan, M.; Garcia, P. (1984). Como se educa en una escuela infantil. *Cuadernos de Pedagogía*, 115-116, 43-47.
- Joan, A. (1983). El juego, los juguetes y los más pequeños. *Cuadernos de Pedagogía*, 99, 10-13.
- Larraz, A.; Figuerola, J. (1988). El acondicionamiento de los patios de recreo. *Cuadernos de pedagogía*, 159, 24-29.
- MEC (1989). *Libro blanco: Para la reforma del sistema educativo*. Madrid.
- MEC (1989). *Diseño curricular base: Educación Infantil*. Madrid.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Propuesta para debate*. Madrid.
- Moruno, A. (1982). Notas para el trabajo con los más pequeños. *Cuadernos de pedagogía*, 95, 66-68.
- Pujol, M. A.; Figueres, C. (1988). Los rincones de trabajo. *Cuadernos de Pedagogía*, 156, 38-41.
- Quiles, M. N. (1987). Ambiente físico y aprendizaje escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 152, 50-53.
- Ros, R. (1980). El parvulario como institución. En Varios. *La primera educación. Guía del maestro de 0-6 años*. Pablo del Río.
- Sarramona (1986). Bases pedagógicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 139, 19-21.

## L'OPTIMISATION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT DE 0 À 3 ANS À L'ÉCOLE

### Résumé

Cet article présente une recherche où l'on revise la réforme du système éducatif espagnol pour mettre en relief le surgissement d'une nouvelle étape éducative : l'éducation enfantine, étape qui commence dès la naissance de l'enfant et qui se termine à six ans quand il entre à l'école de base. On présente le curriculum de cette nouvelle étape et on élabore un schéma de l'environnement d'optimisation du développement de l'enfant pour le premier cycle de cette étape qui se divise en deux parties : un schéma par objectifs et un schéma de l'organisation scolaire.

## PROMOTING THE DEVELOPMENT OF SMALL CHILDREN IN NURSERY SCHOOLS

### Abstract

The article investigates the reform of the Spanish educational system in order to point out a new stage: children education, extending from birth to compulsory school. The authors present the curriculum for this stage and characterize the environment which will promote the optimal development of children up to the age of three. Two components are stressed: objectives and school organization.

## RECENSÕES CRÍTICAS

Rorty, Richard, *Essays on Heidegger and others-Philosophical Papers*, Volume 2, Cambridge University Press.

Esta obra de Richard Rorty constitui o segundo volume, composto por uma colecção de artigos por ele escritos ao longo da década de 80 que, tal como no primeiro volume intitulado *Objectivity, Relativism and Truth*, são agrupados por diferentes unidades temáticas. Neste segundo volume Rorty dedica a primeira parte a Heidegger, a segunda parte a Derrida e a terceira parte a teorias sociais e atitudes políticas de várias figuras contemporâneas (Habermas, Lyotard, Unger, Castoriadis e Foucault).

Na primeira parte, Rorty tenta evidenciar a posição de Heidegger face à tradição filosófica.

A tradição ontoteológica, iniciada por Platão, que postula uma realidade a-histórica à qual um dado vocabulário filosófico pode, ou não ser adequado, considera a questão da investigação uma questão de alcançar certezas, conhecimentos claros e evidentes acerca de realidades imutáveis e universais como o Ser, a Verdade e o Bem. O objecto da investigação escapa totalmente ao factor tempo e opõe-se ao meramente aparente e contingente que, por ser frágil e transitório, é simplesmente negligenciado. Segundo esta tradição realista/objectivista, adepta de uma concepção de verdade como correspondência, as palavras que usamos na experiência de compreensão do mundo não são importantes, importantes são as realidades que elas significam.

Heidegger em *Ser e Tempo* revela-se contra esta forma de encarar o objectivo do pensamento filosófico. O objecto da investigação não é uma realidade imutável; Heidegger recupera o factor tempo e o factor contingência e diz-nos que "somente enquanto o ser aí é (isto é apenas enquanto uma compreensão do ser é onticamente possível) há ser"<sup>1</sup> e "o Ser (e não as entidades) é algo que é apenas enquanto a verdade é. E a verdade é apenas enquanto o ser aí é. Ser e verdade são equiprimordialmente"<sup>2</sup>. A busca da verdade deixa de ser entendida como uma experiência metodológica em que o sujeito na sua auto-transparência se faz centro produtor/fundamentador de sentido e passa a ser entendida como uma experiência ontológica/fenomenológica; uma experiência de escuta, de disponibilidade perante o objecto que revela o ser. E, porque o ser se revela e se dá a conhecer na linguagem, contrariamente à tradição ontoteológica, a

linguagem adquire um papel essencial. Assim, Heidegger considera que "a tarefa da filosofia é preservar a força das palavras mais elementares nas quais o Dasein se expressa"<sup>3</sup>. Temos de ser capazes de ouvir as palavras mais elementares porque é nelas que o ser se dá a conhecer. Em Heidegger a linguagem não introduz um sentido novo conteúdo, é antes um conteúdo que se desvela e se revela significante na linguagem. A palavra não domina o objecto nem tão pouco o representa, a palavra torna-o presente, manifesta-o. Não há uma realidade a-histórica à qual a linguagem tem que adequar-se, nem há uma linguagem adequada<sup>4</sup>. Devemos "lembrar-nos de que a linguagem que falamos não é a única linguagem possível que à volta da nossa abertura, permitida pelas nossas compreensões do ser, há uma abertura maior de outras possíveis compreensões do ser; para além do mundo avaliável pelas nossas palavras elementares há o silêncio de outras ainda não faladas" (p. 46). Poderemos então dizer que a linguagem desvela e vela o ser. Para que a possamos entender como desocultamento do ser devemos pensar o espaço lógico e o domínio de possibilidades da linguagem como aberto acompanhando, segundo Rorty, o contínuo recombina de novas metáforas na nossa teia de crenças e desejos. "A conveniente honra a pagar às metáforas novas e vibrantemente vivas é ajudá-las a tornarem-se mortas tão depressa quanto possível, reduzindo-as rapidamente a instrumentos do progresso social" (p. 17).

Rorty considera que, segundo esta visão heideggeriana, "o objectivo do pensamento filosófico é libertar-nos da linguagem que presentemente usamos, lembrando-nos que esta linguagem não é a linguagem da razão humana, mas é o critério dos pensadores do nosso passado histórico (...) lembrando-nos a sua contingência" (p. 116).

Opondo-se à filosofia tradicional, que concebe a existência de realidades-átomos, no sentido de serem o que são independentemente das suas relações a outras entidades e que conseqüentemente acredita na possibilidade de descobrir a estrutura inalterável da realidade à qual se deve adequar o pensamento, Heidegger apresenta uma visão holista na medida em que insiste na inseparabilidade do ser-af dos seus projectos e da sua linguagem. Rorty considera, por isso, a primeira divisão de *Ser e Tempo* "a primeira tentativa de encontrar um modo de pensar as coisas não logocêntrico e não ontoteológico" (p. 59).

Na segunda parte Rorty procura analisar o pensamento de Derrida com o objectivo de descobrir "se ele é um muito mal entendido filósofo da reflexão transcendental, ou um muito mal entendido nominalista, uma espécie de Wittgenstein francês" (p. 128).

O grande tema de Derrida é a possibilidade de um texto aberto, "um escrito sem presença, sem ausência, sem causa, sem telos, um escrito que contraria toda a dialéctica, toda a teologia, toda a teleologia, toda a ontologia, tal escrito seria a literatura não mais oposta à filosofia, literatura que inclui a filosofia"<sup>5</sup>. As características deste escrito conduzem a um dilema do qual Derrida está consciente. Este escrito sem arquê e sem telos será também sem assunto e, por isso, nada nos dirá da filosofia; se nos diz tem arquê e tem telos e, assim sendo, este novo texto será mais um metavocabulário, mais um lechamento filosófico.

Derrida pensa ultrapassar este dilema, fazendo o que Heidegger pretendeu fazer

e não conseguiu, escrever sobre filosofia a-filosoficamente sendo um pensador pós-filosófico; ultrapassar a tradição ontoteológica "falando várias linguagens e produzindo vários textos ao mesmo tempo"<sup>6</sup>. Rorty considera que Derrida partiu de uma premissa totalmente errada - ao considerar que o discurso logocêntrico da tradição ontoteológica tem estado aprisionado dentro de metáforas que permanecem imutáveis desde os gregos, e uma vez que a sua influência na nossa linguagem e hábitos de pensamento é totalmente penetrante, este discurso é uma força terrível e opressora que tem impedido a irrupção do novo e não familiar em todas as áreas da cultura. Ora como nos diz Rorty "esta sequência de textos, como a que faz a história dos tratados astronómicos, ou os tratados épicos, ou os discursos políticos tem sido marcada pela alternância usual entre momentos "revolucionários", "literários" e "poéticos" e espaços normais, banais e construtivos. Falar várias linguagens ao mesmo tempo e escrever vários textos ao mesmo tempo é o que todos os pensadores/importantes, revolucionários e originais têm feito. Os físicos, políticos e filósofos revolucionários têm sempre tomado palavras e têm-nas posto em novas formas. Têm dado razão aos seus oponentes conservadores de os acusar de introduzir estranhos novos sentidos a expressões familiares, não mais jogando pelas regras, usando mais a retórica do que a lógica, mais a imaginação do que o argumento" (p. 98). A literatura ou momento poético ocorre em todas as áreas da cultura; este é o momento em que as coisas não vão bem, quando uma nova geração insatisfeita começa a problematizar, a criar neologismos que satisfaçam os novos contextos, quando acontece o que T. Kuhn chama "anomalias". Deixa de fazer sentido desenhar distinções entre filosofia e literatura ou entre ciência e literatura, entre discurso imutável repressivo e fechado e um discurso marcado pela abertura e interminabilidade; pois estas distinções já pouco têm a ver com as formas de vida intelectual de hoje. Segundo estas "o desenvolvimento de um novo vocabulário que sustentará os novos casos perplexos não é um assunto de escapar da filosofia, da estrutura do pensamento prévio mas simplesmente de recombinação da nossa teia de uso linguístico - os nossos hábitos de responder a marcas e ruídos com outras marcas e ruídos. Algumas recombinações são relativamente fáceis e indolores outras são dramáticas e perturbadoras" (p. 109).

O pensamento de Derrida, por um lado, apresenta pontos de convergência com as ideias defendidas pelos pragmatistas como Rorty, mas por outro lado Derrida parece ter traído o seu próprio projecto ao construir um discurso com facetas metalinguísticas e ao reivindicar "análises rigorosas". Embora admita que Derrida usou muito palavras como "rigoroso", Rorty considera que Derrida se foi afastando do estilo académico dos seus primeiros trabalhos e critica Rodolphe Gasché por indicar Derrida apresentando "condições de possibilidade para o uso da linguagem" considerando-o assim um filósofo transcendental. Para os pragmatistas não faz sentido a noção de descobrir "uma condição de possibilidade da linguagem; (...) pois eles pensam a linguagem mais como um instrumento do que como um meio, e pensam o conceito como um uso regular de uma marca ou ruído. (...) Podem sempre fazer um velho jogo de linguagem parecer mau, pensando um melhor - substituir um velho instrumento por um novo, usando uma palavra velha num novo sentido, de uma forma nova ou substituindo-o por uma palavra nova. (...) Não há razão para pensar que há um grande meta-

vocabulário" (pp. 12-127). Não será esta a concepção de linguagem que levou Derrida a construir um discurso diferente, enigmático, cômico onde tudo aparece como um jogo, onde o sério aparece como brincadeira? Rorty não parece seguro sob qual ângulo se deve ler Derrida, se como nominalista se como um filósofo transcendental, mas inclina-se mais pela primeira alternativa.

A terceira parte apresenta um conteúdo diversificado e de difícil sistematização, uma vez que é constituído por várias visões sociopolíticas.

Liotard considera a filosofia do consensus de Habermas mais uma metanarrativa, na medida em que Habermas pensa ser necessário "preservar pelo menos um padrão para a explicação da corrupção de todos os padrões razoáveis". Segundo Habermas, se não temos um padrão que escape à crítica, a distinção entre teoria e ideologia perde a sua força e, se não temos esta distinção então temos de abandonar a noção de "criticismo racional" das instituições existentes. Tudo o que Habermas considerará como guardando uma "aproximação teórica" será considerado por Lyotard como uma metanarrativa. Tudo o que abandona uma tal aproximação será considerado por Habermas como mais ou menos irracionalista porque abandona as noções que têm sido usadas para justificar as várias reformas que têm marcado a história das democracias ocidentais (...). Abandonar um ponto de partida que é senão transcendental pelo menos "universalístico" parece a Habermas atrair as esperanças sociais que têm sido centrais à política liberal" (pp. 164-165).

Rorty considera que esta necessidade de "legitimar" é fruto da tradição filosófica que divide a cultura em três esferas de valores; ciência, moral e arte. Rorty considera ser necessário "tentar criar um novo canon - um canon em que a marca de um "grande filósofo" fosse sabedoria de novas possibilidades sociais, religiosas e intelectuais como opostas ao desenvolvimento de um novo cordão dialéctico em metafísica ou em epistemologia" (p. 174).

Enquanto Habermas pretende legitimar as instituições sociais em algo universalmente humano, Foucault, tal como Dewey, diz-nos que "as democracias liberais podiam trabalhar melhor se deixassem de dar auto-justificações universalistas, se deixassem de apelar a noções como "racionalidade" e "natureza humana" (p. 193). Segundo Rorty, Foucault enquanto um intelectual romântico encontra a sua identidade moral nas instituições democráticas em que vive, mas não considera que a sua identidade moral exaure a sua auto-descrição; pois a coisa mais importante em relação a si mesmo não é a sua relação aos outros, mas sim a sua relação a si, a sua busca privada de autonomia. Isto não significa "cortar os laços que, para propostas de acção pública, nos une com os concidadãos. Nem significa necessariamente deixar de ter boa-fé no vocabulário político usado pela massa dos nossos concidadãos" (p. 194). Na opinião de Rorty, significa apenas que não há um dado central, a-histórico, contingente que justifique e legitime "certos arranjos políticos", certas instituições. Significa que podemos ser humanos sem ser universalistas, sem acreditar que há uma humanidade comum que nos une uns aos outros.

Unger e Castoriadis são apresentados como críticos das instituições que,

segundo Rorty, se opõem aos críticos da chamada Escola do Ressentimento<sup>4</sup>. A reacção destes últimos "à inércia e impotência americana é mais a raiva, desprezo e uso do que eles chamam "discurso subversivo e oposicionista" do que sugestões de como fazer as coisas de modo diferente" (p. 179). Unger e Castoriadis são vistos como críticos activos e interventivos que apresentam alternativas para transformar as instituições actuais "em instituições mais flexíveis e mais decentes" (p. 182). O livro de Unger *The Exemplary Instability of the World* não oferece uma teoria da sociedade ou da modernidade mas oferece um conjunto de sugestões concretas para arriscados experimentos sociais, e dirige-se contra aqueles que pensam que o mundo está demasiado velho para ser salvo por tais arriscados experimentos.

## NOTAS

Os parêntesis rectos são de minha autoria.

1 Heidegger citado em R. Rorty, *op. cit.*, p. 36.

2 *ibid.*, p. 33.

3 *ibid.*, p. 16.

4 Como nos diz Donald Davidson "Não há tal coisa como uma linguagem, não se a linguagem é algo como os filósofos ... têm suposto. Temos de abandonar a ideia de uma estrutura claramente definida que os utilizadores da linguagem dominam e depois aplicam aos casos" D. Davidson, citado em R. Rorty, *op. cit.*, p. 50). Rorty considera que Frege e o primeiro Wittgenstein (*Tractatus*) são os filósofos que primeiramente nos impuseram a ideia de que existe uma tal estrutura claramente definida, e considera o último Wittgenstein, Quine e D. Davidson os filósofos que nos libertaram desta ideia. Enquanto o *Tractatus* começa por nos dizer que os problemas da filosofia são postos porque a lógica da nossa linguagem é mal entendida, nas *Investigações Filosóficas* Wittgenstein ridiculariza a ideia de que existe uma tal lógica para estudar, isto é, a ideia de que a lógica é "a incomparável essência da linguagem".

5 Derrida citado em R. Rorty, *op. cit.*, p. 9.

6 *ibid.*, p. 97.

7 Habermas citado em R. Rorty, *op. cit.*, p. 164.

8 Harold Bloom chama Escola do Ressentimento aos críticos das instituições americanas admiradores do pensamento social de Althusser, de Heidegger e de Foucault.

*Maria da Conceição Antunes*

## XV Congresso Internacional de História da Educação

De 21 a 25 de Julho de 1993 decorreu em Lisboa o XV<sup>o</sup> Congresso Internacional de História da Educação (ISCHE XV- The International Standing Conference for the History of Education) cuja responsabilidade e organização estiveram a cargo da Secção Portuguesa de História da Educação, muito especialmente do seu Coordenador Professor António Nóvoa, assessorado por uma Comissão Executiva. Os trabalhos decorreram na Faculdade de Ciências e na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Entre os cerca de três centenas de participantes e depois de contadas as comunicações dos membros do Comité Executivo da Associação Internacional de História, foram aceites 170 comunicações. Participaram historiadores oriundos de cerca de cinquenta países de todos os continentes, nomeadamente África, Ásia e Austrália.

A temática geral do Congresso foi "a educação no encontro dos Povos e das Culturas: a Experiência colonial (séc. XVI-XX)" [Education Encounters of Peoples and Cultures: The Colonial Experience (16th-20th centuries)], compreendendo os seguintes temas: colonização, ideologias e acção educativa; processos de independência e acção educativa; a educação e o "outro" (aproximações históricas); metodologias e meios de investigação na história da educação colonial. Os trabalhos decorreram sob a forma de conferências, em número de cinco, e num total de trinta e dois seminários.

Numa breve apresentação do Congresso, o seu Presidente Professor António Nóvoa revolveu um triplo objectivo para a atribuição da organização do Congresso a Lisboa e para a escolha do tema da educação colonial: a) contribuir para a reorganização da Associação Internacional de História, muito especialmente para a sua abertura a nível mundial, uma vez que tem estado muito centrada nos países europeus; b) incentivar a internacionalização da comunidade científica portuguesa, quer no espaço europeu, quer a outras realidades culturais e geográficas, nomeadamente no que se refere à educação colonial; c) contribuir, tomando a educação colonial como "um dos trilhos possíveis", para uma renovação metodológica da História da Educação, num triplo sentido:

- 1) intentar uma complexificação e uma diversificação das análises e discursos, mobilizando outras disciplinas científicas e abrindo-as à pluralidade das perspectivas e dos diferentes actores em presença;
- 2) reinvenção de "novas agendas" de investigação que envolvem mudanças de atitude do investigador, superando o espaço nacional para caminhar recíproca e articuladamente, mobilizando o local e o universal e olhando para um tempo longo, rompendo por consequência com o tempo e o espaço tradicionais da História da Educação e acercando-se da complexidade dos processos educativos e das diferentes realidades sociopolíticas;
- 3) a constituição, por parte da História da Educação colonial, de uma via de renovação metodológica pelo desafio aberto a novas temáticas, novos métodos de trabalho e novas fontes de informação, onde "cada vez há menos limites e menos barreiras para o trabalho historiográfico em educação..."

As duas conferências de abertura e as três conferências que abriram os debates no decurso do Congresso traçaram em parte os contornos da problemática, uma vez que as duas primeiras se centravam sobretudo na política de dois países colonizadores, a Bélgica e Portugal, enquanto que as três restantes conferências se aproximaram do ângulo de visão das nações colonizadas e da sua libertação, nomeadamente a Colômbia, os Estados Unidos da América do Norte e o México. "[...] Such an analysis [the historical analysis of the history of colonial education] comes in my view down to the answering of at least three questions: (i) what was the educational policy of the "motherland" in the colony and how was it reflected in the education offered? (ii) what educational processes were started among the autochthons through what channels? (iii) what educational effects ultimately resulted from the large-scale civilizing work?" - M. Depaepe.

Os seminários foram muito ricos e diversificados, quer no que se refere às temáticas, quer no que respeita a contributos de diversos especialistas e a métodos. As comunicações foram arrumadas em catorze temas diferentes, um dos quais (as universidades) se distribuiu por cinco sessões, tendo os três outros temas (identidade nacional, religião, política colonial) sido distribuídos por quatro sessões cada um. Finalmente, enquanto os temas "movimento pedagógico, individualidades, ideologia colonial, colonização, desenvolvimento/investigação" preenchiavam dois grupos de trabalho cada um, os temas "instituições, migração, professores, representações e retratos, multiculturalismo" confinaram-se a um grupo de trabalho/tema.

A conferência de encerramento esteve a cargo de Dominique Julia que abordou as práticas escolares utilizando uma metodologia histórica complexa, ao cruzar planos diacrónicos e sincrónicos, sob uma multidimensionalidade que envolvia contextos, práticas e políticas culturais, e também dimensões sócio-profissionais. Muito embora fazendo um apelo à historiografia e aos marcos históricos de raiz francófona, este especialista traçou quadros de desenvolvimento suficientemente amplos, capazes de estimular a reflexão da diversidade de historiadores presentes, no que fez jus à perspectiva de internacionalização do Congresso.

Uma palavra ainda no que concerne o aspecto social deste Congresso. Foram realizadas visitas organizadas ao Castelo de S. Jorge (com um pequeno cocktail de vinho do Porto), ao Mosteiro dos Jerónimos e à Torre de Belém. Efectuou-se também um passeio pelo rio Tejo, a bordo de um ferry-boat. Os participantes foram transportados em autocarros de dois andares, o que deu um ar simpático aos passeios, possibilitando também uma visão mais ampla da cidade a quem viajava na parte de cima do autocarro. Todas as visitas tiveram um carácter informal, com diálogo e comentários participados por todos. A organização preparou ainda um jantar ao ar livre no recinto da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; a comida foi bem portuguesa e no fim cantou-se e dançaram-se músicas de vários países - demonstrando que a investigação científica é bem compatível com a alegria de viver!

O balanço foi, pois, francamente positivo. Nós contribuimos com as seguintes comunicações, respectivamente: "Cultura Escrita e Missionação. O estado dos Conventos Beneditinos do Brasil no século XVIII" e "O sistema escolar colonial em Angola".



## Congresso Internacional sobre Etologia e Conhecimento

O congresso "Etologia e conoscenza - La ricerca nelle scienze cognitive" realizou-se nos dias 19, 20 e 21 de Novembro de 1993 em S. Quirico d'Orcia e Bagno Vignoni, perto de Siena, em Itália. Tendo sido organizado pela Universidade de Siena (UNIVERSITA DEGLI STUDI DI SIENA), este congresso, como o tema a que está subordinado indica, dirigia-se a um leque variado de investigadores de áreas que iam desde a etologia (designadamente estudos em mamíferos superiores), passando pela psiquiatria, psicologia cognitiva, culminando na epistemologia cognitiva (construção de modelos abstractos, lógico-indutivos, lógico-dedutivos, abductivos, possibilidade -ou não- de construção de modelos de inteligência artificial, a participação activa do observador-cientista nas explicações/compreensões científicas, etc). As apresentações orais e escritas apresentadas cobriam um campo vasto de disciplinas, o que estimulou um debate bastante diversificado e enriquecedor para todos os participantes.

Além das comunicações apresentadas sob a forma oral e escrita, outras houve que o foram sob a forma de *poster*. As comunicações orais estiveram sujeitas a tradução simultânea, estando a cargo exclusivo de especialistas mundiais das áreas de saber já mencionadas; de seguida foram sujeitas à apreciação de um outro especialista e, por fim, sujeitas a debate público. O Prof. Doutor Óscar Gonçalves, do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, foi um dos especialistas convidados para coordenar uma das mesas de comunicações, a saber: "Consciousness, intersubjectivity and imitation" de J. Richer, "Change processes in self-knowledge" de V. F. Guidano e "The evolution of cognitive science" de M. Mahoney. Da nossa parte, participámos com a apresentação de dois *posters* com os seguintes temas: "Exploration of personal constructs about self in change" e "Epistemologic structure of autopoietic systems".

*Eugénia Fernandes e Clara Costa Oliveira*

Fernandes, Rogério (1994). *Os caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras, do Pombalismo a 1820*, Porto: Porto Editora.

Apresentada e defendida, em 1988, com o título "O Ensino de Primeiras Letras em Portugal (1800-1820)", fora recentemente publicada a tese de doutoramento de Rogério Fernandes, com um texto ligeiramente alterado e agora sob o título "Os Caminhos do ABC. Sociedade Portuguesa e Ensino das Primeiras Letras, do Pombalismo a 1820". Subsidiada pelo Instituto de Inovação Educacional, a edição está a cargo da Porto Editora, convertendo as mais de setecentas páginas de texto, incluindo documentação anexa, num volume de agradável aspecto gráfico e fácil manuseio.

O autor inicia o trabalho sumariando genericamente as marcas de longa duração do analfabetismo no seio da sociedade portuguesa, entre 1890 e 1970, para situar a sua abordagem, cerca de um século para trás, tentando uma explicação a partir da génese de traços estruturais que se prolongam até a actualidade. Não são todavia as questões teóricas que verdadeiramente fazem mover o autor que sob o pressuposto «do nosso atraso educacional» intenta uma análise: «(a) da organização e estruturação da escola primária portuguesa e do seu repartimento social e regional; (b) das políticas educativas de que resultaram transformações, ou, pelo contrário, períodos de estase, senão mesmo de retrocesso; (c) da dialéctica social da transformação ou dos seus opostos» (p. 15). É por conseguinte a partir de uma elaboração conceptual muito clara que o autor interroga e colige um volume de informação extraordinariamente fértil para todo o período em análise. Seguramente para muitas questões, revelar-se-ão infrutíferas as tentativas de outros investigadores ampliarem a quantidade de informação, para o mesmo período. Se a preocupação mais ampla do autor foi «estudar a evolução do processo de alfabetização», daí o título, muito sugestivo, quicá algo extenso, em relação à tese, a problemática central engendra-se na «interligação dialéctica» da «unidade Escola Sociedade».

Duas grandes partes constituem o corpo desta tese: I - Do Legado Pombalino à Primeira: Reestruturação Oitocentista; II - Uma Fase de Aceleração Pré-Revolucionária. E se o aprofundamento das questões teóricas não se afigura como preocupação central do autor, não pode deixar de manifestar-se alguma perplexidade face à titulação escolhida para designar a segunda parte do trabalho, podendo induzir alguma confusão entre causa e efeito. De facto muito embora se façam sentir em Portugal todas as influências das convulsões liberais, pelas mais diversas formas e vias, nomeadamente através das invasões napoleónicas, continua a ser necessário perguntar-se em que medida o aumento da procura e a efectiva melhoria das taxas de alfabetização, nomeadamente por parte de alguns sectores sócio-culturais em especial, não constitui um factor fundamental para o despoletar da revolução liberal. Em que medida a geração jovem/adulta que leva a cabo a Revolução Liberal de 1820 não apresenta índices de alfabetização superiores aos das gerações anteriores? Aliás não é de excluir alguma

## 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 diskette, poderá enviar o original sem sublinhados e impressão a laser ou em fita de carbono. Quadros, figuras, resumos, agradecimentos, notas e referências bibliográficas devem ser apresentados em páginas separadas.

**Capa.** Na primeira página do trabalho, devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedente os 35 caracteres), nome(s) e afiliação(ões) institucional(is) do(s) autor(es), morada actual do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência, separadas 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 diskette para o ambiente *Macintosh* (qualquer programa).

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

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

**Referências.** Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras *a*, *b*, *c*, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Flaget (1964) fez notar ..." ou "... Krulwie 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: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

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

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

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

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

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

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

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.