

ÍNDICE

Editorial	1
<i>José Ribeiro Dias</i>	
The moral dimensions of citizenship education	5
<i>Cees A. Klaassen</i>	
Práticas de construção da autonomia da escola	23
<i>Carlos Vilar Estêvão, Almerindo Junela Afonso, & Rui Vieira de Castro</i>	
Alguns aspectos da relação entre a consciência metalinguística e a leitura	59
<i>Maria de Lurdes Cabral de Sousa</i>	
Do pensamento à filosofia	77
<i>João José Matos Boavida</i>	
Problemes d'autorité: quelles justifications?	91
<i>Jean Houssaye</i>	
Origens e formação cultural e educacional dos Beneditinos do Brasil no período colonial	107
<i>Justino Pereira de Magalhães</i>	
Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior	119
<i>Valdemar Sguissardi</i>	
O director de turma na escola Portuguesa: da grandiloquência dos discursos ao vazio de poderes	139
<i>Virgínio de Sá</i>	
O 5º ano das licenciaturas em ensino algumas reflexões e uma proposta de reorganização	165
<i>Elfrida Ralha, Graciete Dias, José A. Pacheco, Lúcio C. Lima, Manuel Pereira dos Santos, Manuel Silva, Raquel Valença & Rui Vieira de Castro</i>	
Recensões	177

REVISTA DE

EDUCAÇÃO
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

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

DIRECTOR

José Ribeiro Dias

DIRECTORES-ADJUNTOS

Manuel Sequeira, Alcínio C. Lima

CONSELHO DE REDACÇÃO

Justino de Magalhães, Ruf Vieira de Castro, Almerindo J. Afonso, Álvaro Gomes

SECRETARIADO

Custódia Rocha, Isabel Flávia Vieira, Jacques da Silva, José Ferreira Alves,
José Precioso, Maria João Gomes, Manuel Barbosa

CONSELHO CONSULTIVO

Albano Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Birtolo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Duarte Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*
Elias Branco, *Universidade do Minho, Portugal*
Eunice Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Florence Pierunek, *University of R. Columbia, Canada*
Frank Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
Gaston Milabaret, *Université de Caen, França*
Gilbert de Lamshere, *Université de Liège, Bélgica*
Hermine Sichel, *Université de Genève, Suíça*
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
Isabel Afonso, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Ivar A. Bjorgen, *Universidade de Oslo, Noruega*
João Formosinho, *Universidade do Minho, Portugal*
Jouqim Haisrijin Raine, *Universidade do Porto, Portugal*
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*
José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*

Kudriyn Salimova, *Acad. of Pedagogical Sciences, Rússia*
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*
Licínio Lima, *Universidade do Minho, Portugal*
Luis Joyce-Moriz, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Manuel Almeida Veiga, *Universidade do Minho, Portugal*
Manuel Cuiça Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Manuel Patrício, *Universidade de Évora, Portugal*
Manuel Viagas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Mureel Pustic, *Université de Nantes, França*
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Octavi Fulfal, *Universidad A. de Barcelona, Espanha*
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*
Oscar Seralini, *Universidade de Assunção, Portugal*
Paula Menyuk, *Boston University, E.U.A.*
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*
Ronald Hambleton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Stefan Haglund, *University of Snodväll, Suécia*

A *Revista Portuguesa de Educação* é editada semestralmente pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal.
Assinatura Anual (2 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulso - 1.000\$00.
Tiragem: 1.000 exemplares.
Livros e publicações: Faremos referência a livros e outras publicações de que nos sejam enviados exemplares.
Redacção, Composição, Administração e Publicidade: Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 Braga, Portugal. Telef.: (053) 604241; Fax: (053) 678967 - U MINHO P

Capa e Orientação Gráfica: Jorge Miranda

Execução Gráfica: João Gonçalves

A publicação deste Número foi subsidiada pelo INJCT.

© 1995, Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

EDITORIAL

O CINQUENTENÁRIO DA UNESCO E O TESOURO ESCONDIDO NA EDUCAÇÃO

José Ribeiro Dias

Universidade do Minho, Portugal

Celebramos, em 1996, 50 anos de vida da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A própria Organização, como ponto alto das Comemorações que estão a decorrer, preparou e acaba de publicar o *Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors -- L'Éducation, Un Trésor est caché dedans*, Paris, Éditions Odile Jacob, 1996, já traduzido em português com o título *Educação, um Tesouro a descobrir*, Porto, Ed. ASA, 1996.

Na parte final do texto e sob o título *Missão renovada da UNESCO*, o Relatório lembra o passado e prevê o futuro da Organização.

Quanto ao passado:

"A originalidade da UNESCO reside no leque das suas competências - a educação, mas também a cultura, a investigação e a ciência, a comunicação -

que fazem dela uma organização intelectual em sentido lato, menos sujeita que outras a uma visão unicamente economicista dos problemas. A sua polivalência corresponde à complexidade do mundo contemporâneo em que tantos fenómenos se encontram em relação simbiótica. Autoridade moral, criadora de normas internacionais, está tão atenta ao desenvolvimento humano como ao simples progresso material."

Relativamente ao futuro:

"Fortalecida por esta percepção directa do mundo contemporâneo, a UNESCO poderá exercer, plenamente, o seu magistério moral. A Comissão pensa, de facto, que a vocação ética da UNESCO, que surge como prioridade no seu documento constitutivo, se acha hoje fortalecida por novas missões que se impõem à educação no mundo moderno, quer se trate de promover o desenvolvimento sustentável, de garantir a coesão social, de estimular, a todos os níveis, a participação democrática, ou de dar resposta aos imperativos da mundialização. Em todos estes domínios, as finalidades sociais da educação não devem nunca fazer perder de vista a primazia do ser humano...."

No que diz respeito directamente à educação, nesta segunda metade do século e para além das inúmeras iniciativas, reuniões, conferências e intervenções, a acção da UNESCO ficou assinalada, exactamente a meio e no final do período, pela publicação de dois relatórios de avaliação global que, na economia da linguagem corrente, estão a ficar conhecidos pelos nomes dos presidentes das comissões que os elaboraram: Edgar Faure e Jacques Delors.

Na sequência da II Guerra Mundial, encontramos-nos envolvidos num longo processo de civilização e de cultura marcado pela vontade de reconstrução nacional, uma certa visão estratégica que atribui à educação a primeira prioridade, o desencadear das grandes reformas do sistema educativo (décadas 40-50), o êxito destas reformas na medida em que, pela primeira vez na história, o nível de desenvolvimento do sistema educativo passa a ser superior ao nível de desenvolvimento económico e o fracasso inerente de começar a haver mais pessoas habilitadas para ocupar os postos de trabalho do que lugares de emprego disponíveis (déc. 50), os fenómenos da contestação universitária e do deflagrar da crise mundial da educação (déc. 60).

O Relatório Edgar Faure vai debruçar-se sobre a situação assim criada (início da déc. 70) e, na última das suas três partes (análise da situação presente, levantamento das alternativas de futuro e propostas para uma cidade educativa), apresenta vinte e uma directivas de acção que poderemos aglutinar em três grandes eixos:

- a "educação permanente é a pedra angular da cidade educativa" (1), coextensiva às "dimensões da existência vivida" (2) e a desenvolver em moldes desformalizados (3);
- importa por isso compreender a educação como um sistema "global e aberto" (4) que integra a educação de infância (5), a educação elementar para todos (6), a educação básica e geral (7), a educação secundária centrada, mais que nos

conteúdos, nos processos de aprendizagem (8), a formação profissional ligada às empresas (9), a educação superior diversificada no que diz respeito a objectivos, conteúdos e organização (10) e aberto a candidatos portadores quer de diplomas escolares quer de experiência pessoal (11), a educação de adultos como "resultado normal do processo educativo" (12) nas dimensões de formação contínua, de alfabetização funcional (13) e de autodidaxia (14); a educação assim entendida pode retirar benefícios das novas tecnologias (15-16);

- os agentes desta revolução são os educadores que devem começar por repensar a "identidade da função docente" (17), consciencializar-se de que "as funções de educação e de animação ganham cada vez mais importância em relação às funções de instrução" (18), e aceitar que lhes "sejam associados grupos cada vez mais numerosos da população", os "educadores convencionais" (19), os próprios alunos (20) e a "massa dos educandos" que são todos os membros da comunidade, num "processo endógeno de participação activa" (21).

Em resumo, "a Comissão dedicou todo o interesse a duas noções fundamentais: a educação permanente e a cidade educativa" porquanto "esta é a verdadeira dimensão do desafio educativo do futuro" (Introdução, IV).

O Relatório de Jacques Delors, que acaba de ser publicado, mais que uma avaliação do último quartel do séc. XX adopta, na continuidade do relatório anterior, um posicionamento perante os desafios, incertezas e esperanças do séc. XXI, encarando a educação como um triunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social (Prefácio, início).

Neste sentido, o relatório, da autoria da Comissão Internacional presidida por J. Delors e constituída por mais catorze individualidades representativas de diversas áreas geográfico-culturais, considera os documentos mais significativos das grandes organizações mundiais que, na presente década, reflectiram as nossas maiores preocupações sobre o dia de amanhã, entre eles:

- *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous-Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* (PNUD, UNESCO, UNICEF, WORLD BANK: Jomtien, Thailand, 5-9 Mars, 1990).
- *Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement* (CNUED, Rio de Janeiro, Brésil, Juin, 1992).
- *Conférence Internationale sur la population et le développement* (Le Caire, Égypte, 5-13 Septembre, 1994).
- *Rapport sur le développement dans le monde 1995. Le monde du travail dans une économie sans frontières*. Washington, D. C., Banque Mondiale, 1995.
- *Rapport du Sommet mondial pour le développement social*, New York, Nations Unies, 1995.
- *Rapport sur le développement humain 1995*. Paris: PNUD, Economica, 1995.

- *Rapport sur la quatrième Conférence Mondiale sur les femmes a Beijing* (China), New York, États Unis, 1995.
- *Our Global Neighbourhood. The Report of the Commission on Global Governance*. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- *Rapport mondiale sur l'éducation 1995*. Paris, 1995.

Tendo em conta as graves tensões que afectam os percursos que vão da comunidade base para a sociedade mundial, da coesão social para a participação democrática e do crescimento económico para o desenvolvimento humano, o relatório estabelece quatro poderes da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser) e recomenda levar a bom termo as estratégias das reformas em curso, repensar e articular as diferentes sequências do processo educativo (educação de base a abrir caminho para a escolarização e a consciência comunitária, educação secundária "placa giratória" de todo o processo, educação de adultos), estimular o papel decisivo que cabe à acção pedagógica dos educadores, às opções estratégicas dos políticos, à cooperação internacional na defesa do ambiente, na promoção do desenvolvimento integrado das populações, na melhor distribuição de bens e serviços, na procura da justiça social, na transição de formas de assistência para formas de parceria, na rentabilização das novas tecnologias de informação.

Em resumo e na sequência do relatório de Edgar Faure, pronuncia-se pelo processo de educação permanente no sentido de educação ao longo de toda a vida e de educação comunitária, nas dimensões da Aldeia Global.

Como já aconteceu no Relatório de Edgar Faure, o relatório de Jacques Delors, na sua parte final, chama a atenção para "o papel fundamental da investigação científica" em todo este processo, e não apenas da investigação exportada pelos países ricos, mas também e mais e sobretudo da investigação endógena dos países menos favorecidos, através da constituição de redes de cooperação "Sul-Sul" e de redes de parceria "Sul-Norte".

Pela nossa parte, em toda a medida das nossas possibilidades e dentro da linha de rumo traçado desde o nascimento da nossa Revista, proponho-nos continuar a contribuir para a difusão dos resultados da investigação nessas dimensões. Como contributo modesto mas empenhado para a emergência, no século XXI, de uma verdadeira comunidade mundial educativa.

THE MORAL DIMENSIONS OF CITIZENSHIP EDUCATION

Cees A. Klaassen

University of Nijmegen, Netherlands

Abstract

The rapid transformations we are witnessing in late modern society tend to result in serious, but not yet explained consequences for concepts and goals of education and learning for citizenship in a plural society. Redefining the meaning of citizenship will undoubtedly have important consequences for education. In this contribution, we will discuss some of these consequences. In the debate on communitarianism and social liberalism, different conceptions of citizenship education come to the fore. In this paper, we will concentrate on the question of the moral aspects of political socialization in the classroom. Starting points are the educational implications of an important Dutch report on citizenship by one of our most influential Advisory Councils (WRR, 1992). In its final report the WRR presents a neo-republican conception of citizenship. In our view, the implications of the neo-republican concept of citizenship for education have not been sufficiently analyzed. The importance of the moral dimensions of citizenship education is underestimated. The neo-republican approach can possibly result in a new concept of the relationship between education and citizenship, provided that one takes into account the implications of the debate on neo-liberalism and communitarianism and tries to avoid the shortcomings of these lines of thought.

1. From welfare state to late modernity

It has traditionally been regarded the task of education to create a sense of citizenship and a spirit of community. This can be done by introducing special school

subjects or paying special attention to the various aspects of these subjects in the school culture and organization. The manner and extent to which education is supposed to carry out this social and pedagogical assignment is closely related to the social and political climate of a society. In the Netherlands political education was explicitly introduced as part of the curriculum in 1968. This was a period when the relations between the social groups were quite polarized. The sixties and the seventies in the Netherlands are also a prototype of the welfare society. The Dutch, who were traditionally very sceptical and passive towards politics, then advocated the idea of "power for imagination". There was a relatively strong commitment among the weaker people in the society to this idea, and there were frequent discussions about the current dichotomy in the society and the class-economic system. The post-war generation saw possibilities for freedom, fought against the pressure of conventions, and opposed the puritan and rationalistic culture of their parents.

As the welfare state developed in the sixties and seventies, a belief in the feasibility of a communal society grew stronger. The role of the government grew bigger, and public spending kept increasing. A steady collectivization of services took place in the Netherlands.

With the expansion of the welfare state in the eighties the government has grown too generous and too indulgent in the execution of all kinds of laws. A very extensive bureaucracy and the unpayability of the overgrown system of services were the result of this situation.

In the nineties, the rigidity of the continuous and extensive rules issued by the government has been increasingly opposed. A larger contribution of free-market forces has been pleaded for. The government should not regulate and conduct everything; it should play the role of director or not interfere at all. The feasibility of a completely collective society has been considerably relativized.

There is a tendency to completely replace the collective-bargaining economy with the market as the organizing mechanism. A better exploitation of the market will enable the government to withdraw and make for less bureaucracy. The fact that the welfare state constitutes part of a correction for the market forces, however, appears to be ignored here. The possibly unintended negative effects of a free-market economy can be counteracted with government interference. Potential victims can be provided protection and a certain amount of security. The collective-bargaining economy creates a basis for the solution of social problems while market forces alone will not do this. With less consultation and fewer rules, one wonders how citizens can be persuaded to behave in a desirable way.

As a result of the drastic changes that have taken place, the themes of responsible citizenship and citizenship participation have received a great deal of attention in public debates recently. With Maurice Roche (1992) one may say that citizenship is a strategically important idea in the late twentieth-century Western society, for political and intellectual reasons. Its significance in contemporary politics is most clear. Historical political changes and democratic movements have been set in motion in Eastern Europe and South Africa, for instance. In Western Europe the increasing economic and political integration in the European Community is a significant

development with consequences for national sovereignty and citizenship, be it national or European. The process of modernization above mentioned offers at least a new challenge to redefine those ideas about participation in society of citizens that are mostly taken for granted.

There are clearly two ways of approaching citizenship. Citizenship can be viewed as the full participation of free and equal citizens in political decision-making. Citizenship can also be seen as the social integration of all citizens into the social and political life of a society. This integration should prevent a division of the community into a privileged class of economically-independent, active citizens and a sub-class of citizens dependent on social security and thus no longer really active in social life. In this light, an active labor-market policy is often pleaded for, in order to help the many long-term unemployed to find gainful employment.

2. Citizenship in a fragmented society

The present Dutch society is highly secularized and the process of individualization is steadily proceeding. The importance of institutions such as the family, social class, religion, politics, specific role patterns and the local community is also gradually dwindling. The social relationships between people are changing as a result of their increasing independence in a wide variety of fields (Elias, 1991). The Dutch are withdrawing from other people in their way of life and their personal decision-making, and the government and other social bodies within the society are going along with this. The allowance policy, for instance, is individualized. An increasing degree of autonomy can also be detected in families, relations, and other forms of social assistance. The erosion of traditional institutions and frameworks as a consequence of the modernisation of society is accompanied by an increased variety of values and value systems (Beck, 1992). In such a way it also becomes difficult for individuals to fall back on one fixed value-system. Secularization has risen enormously in the Netherlands. In 1960, the Netherlands could still be regarded as a christian nation of predominantly catholic and protestant people participating in church life. The percentage of non-religious people doubled from 21% in 1960 to 42% in 1979 and it even constituted a clear majority of the population with 55% in 1990. The significance of religion for every-day life has also been shown by research to have diminished considerably (Eisinga, 1992). People struggling with existential questions now have to cope with the divergent and conflicting traditions provided by a variety of social contexts. Students must construct their own world by positioning themselves somewhere in the multiform universe of opinions, values, and behaviors. In our opinion, the processes of individualization and value differentiation also, constitute therefore, a major educational reason for giving the moral aspects of social and political issues a more prominent position in the educational curriculum (Klaassen, 1994). As a result of increased globalization and cultural pluralization, citizens now have a wider choice of norms, values, ideas, and behavioral patterns. Supposedly universal moral and political

principles have been openly criticised and traditional political ideologies are no longer taken for granted. The 'grand narratives' are coming to an end (Lyotard, 1984). The accepted verities that underlay the long-cherished belief in progress, instrumental rationality, and universal truth are also being called into question (Bauman, 1992). Post-modern thinking poses radical and critical questions with regard to our usual ways of reasoning, cultural legitimizations and Western cultural models that are characteristic of the social condition we call 'modernity' (Habermas, 1987; Turner, 1991; Hafl, 1993). Post-modern thinking is not bound to the conceptualization of progress and history as linear processes. Rather, discontinuity, differentiation and disintegration are emphasized. Instead of the modern emphasis on totality and rationality, specific events and local history now receive a great deal of attention. The ethnocentrism of western thinking and the western value system — which equate 'history' with the achievements of European culture and consider scientific and technical change to always be 'progress' has also been opposed (Harvey, 1990). The pluriformity, contingency and ambivalence of post-modern society is explicitly recognized.

This new type of thinking combined with the processes of secularization, globalization, emancipation, and individualisation can and should have important consequences for education and especially for political education. Young people are left to their own resources and have a larger freedom of choice, which makes for a wider scope of alternative actions and behaviors, but also places a greater pressure on people to choose. Young people today are expected to make an independent choice from the alternatives that are open to them. Many regard this both as a privilege and as a burden. Political education that addresses democratic norms, values and principles can help young people to weigh their opportunities and make balanced choices (Klaassen, 1993).

3. *Citizenship Education: why is it important?*

Restructuring, adaptation, and reduction of the Dutch welfare state is inevitable, because of the socializing effects of this system on its citizens. Socially-isolated citizens who depend on the welfare of the government can be created. The calculating citizen who looks upon the social rights associated with the welfare state as meant for everybody may also be the result. Deregulation and privatization of governmental tasks are attempts to reduce this bureaucracy. The payability problems are now being solved by reducing the social allowances, which also means that those who really depend on these allowances are seriously affected. That is why some people point out the possibility of a new sub-class being created: those excluded from the welfare state and thus participation in the social and political life of a state. These authors look upon the welfare state as a form of civilization and argue that a delicate balance exists. The plan for the construction of the welfare state in 1945 was based on strict criteria, strict controls, and a strong appeal to the citizens for adherence to these criteria.

The political commitment of the citizens should also be enlarged to solve the problems associated with the eroding of the welfare state. In the social debate, not only the limited functioning of the welfare state is frequently pointed out but also the lack of public commitment on the part of the citizens. The reaction of politicians is usually twofold: active citizenship should be stimulated and traditional civil virtues should be revitalized as well. Before investigating the consequences of the eroding welfare state for citizenship education, it will be useful to consider these two pleas in some further detail.

One usually thinks of active citizenship as having three components: political knowledge, political commitment, and political participation. Political knowledge is traditionally considered important for both citizenship and democracy. Vis (1994), for example, has studied the extent to which citizens should be politically informed in a number of theories of democracy. Only citizens armed with political knowledge are able to assess their interests and make intelligent choices, the democratic system should demand informed citizens.

In the ideal 'participatory democracy', there are high expectations with regard to the extent to which the average citizen is politically informed and the extent to which the citizen participates in politics. The informed citizen is assumed to have knowledge about the political process and the political issues, and he is clearly assumed to be interested in public affairs. Vis (1994) shows that not all citizens are politically informed or interested in politics. Many citizens do not discuss politics, do not attend elections, and are not members of a political party or a union. Voters not only have limited factual knowledge but also little background knowledge. That a democracy can exist with a low level of political knowledge and interest is known as the 'paradox of democracy'. The system of representative democracy continues to function regardless of the existence of a mass public which is only marginally involved in the politics of the system. Nevertheless, researchers, politicians, and political scientists do not deny the importance of politically-informed citizens.

Recent Dutch research among more than 10,000 general secondary-school students between the ages of 16 and 18 has shown nearly 70% to have little or no interest in politics and only 3% to be very interested in politics (Wittebrood, 1995). From research among adults it appears that nearly 60% of the adults are not at all or only moderately interested in politics. Previous research has shown that both young people and adults do have an interest in specific social problems. Politics, however, is often interpreted as official party politics while an interest in specific social and political problems is frequently not understood as 'political'. Dutch research shows that many students often or regularly think of problems relating to nature and the environment (about 70%), criminality, discrimination and racism, or war and peace (about 55%). In other words, an interest in specific social and political problems clearly prevails.

Not only in the Netherlands but also in other West-European countries, the attitudes of the citizens and the young people in particular towards politics have changed. In a survey of 2034 German people between the age of 14 to 29 years, the respondents were asked to indicate which institutions they trusted the most (Der Spiegel,

19 October 1994, Nr.38). The government was mentioned by only 3% of the respondents. The political parties were mentioned by only 5%. Greenpeace and Amnesty International, in contrast, were trusted by 50% of the respondents. As far as 80% of the young people mentioned their parents as being most trusted. Politicians, however, scored the lowest with only 2%. The roles of the political parties and politicians appear to be played out, but not the role of 'politics'. As much as 90% of the young German people said they valued democracy; if they wanted to protect democracy, moreover, they would prefer to start an action group (50%) or to light candles (29%) than to become a member of a political party (23%).

Preceding research shows that a critical view with respect to institutional politics needs not imply a lack of political commitment. The ways in which political commitment and participation are expressed can change along with the definitions of what are considered relevant social and political problems. Young people consider the increase of criminality or racism much more important than the reduction of the budget deficit today. It may be good to recall this when one hears complaints about decreasing citizenship and the need to revitalize traditional civil virtues.

4. *Essentials of citizenship*

The essence of the notion of citizenship is in the assignment of rights and duties in society. History shows that civil rights and duties have extended more and more to the lower classes of society: a democratization of citizenship in step with the forming of the nation state, as we have seen. A crucial element of the forming of a nation is the establishment of rights and duties for increasingly more and, eventually, for all citizens. The classic concept of citizenship, as developed from the Greek 'city-state' (polis) (stadstaat) and the Roman Empire via the feudal Middle Ages, is closely connected with the nation state. It is this form of society that is under pressure for various reasons at the moment and therefore it is necessary to give new meaning to the concept of citizenship.

A classic starting point is the typology made by the English sociologist T.H. Marshall (1950) which gives an impression of the shifts in the sorts of rights and duties. Marshall distinguishes three types of rights:

- a) The development of civil rights in the eighteenth century, mainly directed to achieving a legal status for the rights of citizens. This is about the classic basic rights such as freedom of speech, the right to property, the right to a fair process, equal access to the administration of justice.
- b) The development of political rights in the nineteenth century as a result of the labour movement. It involves matters like the right to vote and more liberal access to the political system, the possibility of founding political parties.
- c) Different, more recent typologies have been developed, which are outside our scope. What is important here is the conclusion that a development into a nation state goes

hand in hand with an extension of the rights of the citizens who, unlike previously, come to establish a direct relation with the state machinery, and that extension of those rights concerns larger and larger groups. In other words, that the extension of citizenship to the lower echelons of the nation state implies a striving for greater social equality. It is doubted by many whether this is true in practice. No doubt, there is a tension between formal and actual rights.

Citizenship is a historical process (Heater, 1992) and a dynamic concept in the sense that the concept is continuously changing but that it can also be reformulated to suit new goals. The history of the concept shows its link with social struggle and political conflicts. That is why the original Greek meaning has changed in the course of time. Our present image of citizenship is largely the result of the struggle waged by those social groups because they were legally, socially and politically denied equal treatment.

It is important for the social and political education for citizenship to state that there are no 'absolute' standards as to what the rights and duties of citizens ought to be. The history of citizenship shows a process of social change through which the desire for social justice and a more equal social order has gradually been satisfied. In other words, in the social and political education not only should the actual responsibilities and the rights connected with citizenship be regarded, but also the dynamic aspect ought to be emphasized. In the education for citizenship this dynamic aspect deserves to be highlighted. Then individuals, too, will be stimulated to systematically submit their conceptions, feelings and considerations to a mutual critical judgement. Democracy and citizenship can only thrive in society with well-informed citizens who have a social and political imagination, who can participate in the debate on politics, economy and culture and who can express their political choices.

5. *A Dutch report on citizenship*

In the climate of the diminishing Dutch welfare state one of the most influential Dutch Advisory Councils, the WRR, presents a report on citizenship that starts from a neo-republican conception of citizenship. The council discusses the traditional conceptions of the notion of citizenship, the individualistic, the communitarian and the republican variant, and concludes that all three of them have some flaws. Apparently the council has most affinity with the republican variant and thinks to be able to circumvent the weaknesses by replacing this variant with a contemporary version: neo-republican citizenship.

The neo-republican citizen is someone who autonomously, judiciously and loyally plays the double role of ruling and being ruled in the civil society, the republic. Citizenship is an official duty in the republic, which implies that demands can be made of citizens, that they ought to dispose of certain competencies. The citizen should be able to perform autonomously and judiciously, be competent, reasonable, loyal to

democracy and be able to deal with pluralism. Citizenship stands for a political position of equality: political relations should not be an impediment to equal citizenship. The organization of pluralism is a task of the republic, of the government, as is the reproduction of citizenship (in education among other things). This also holds for the removal of impediments to citizenship, for instance by means of political inequality and exclusion. Citizenship is primarily learned and confirmed in the practices of pluralism. The report contains a number of monographs ('citizenship in practices'), such as labour, ethnic groups and citizenship, child welfare, taxes and so forth. A chapter on education is not lacking.

The plea made by the WRR for active modern citizenship forms the political context of the concept, focused on democratic participation and commitment of the competent and self-assured citizen. At the same time it reveals an ideal-typical and slightly elitist character, because the non-active, marginal and powerless people in the modern society seem to be excluded from this participation ideal.

The report includes a number of sharp analyses about citizenship in the present time. The description of the relation between education and citizenship, however, is most unsatisfactory, as we will indicate here. The discussion of education hardly elaborates on what is known in theory and research about the social function of education, but largely consists of a peculiar collection of general statements, interspersed with esoteric thoughts about educational parts of the problem. Despite the aversion of the transfer of values, which is repeatedly expressed, it is in fact a highly normative treatise on, for instance, the evil sides of the increasing market-orientation of education or the supposed impossibility of making up arrears in education due to differences in talent. Besides, the educational pretension of schooling is exposed. The transfer of values in education is altogether wrong. Values and education, cannot but lead to indoctrination, says the treatise. The relation with the renewed concept of citizenship remains mostly unclear.

6. Who's afraid of Communitarism?

The author of the part of the report that deals with the relation between education and citizenship is not a political scientist or an educationalist, as he says himself. That is apparent more than once. The considerations are far removed from the everyday teaching practice. Not hindered by the necessary knowledge, it seems that education should start again from zero. In our view, it should be possible to connect education and renewed citizenship better with each other in a much more productive and less vague way than suggested in the education section of the report. In order to make this clear, it is desirable not to anxiously give values education and moral socialization a wide berth or, as happens in the report, to approach the relation between values and education negatively. We shall illustrate this on the basis of the total rejection of the social and moral education component in schooling.

"Social and moral education in the context of schooling is a cover for indoctrination" (1992, p.272). Values do not belong in the education system. The social and moral education conception is a monster. Reason is, according to the report, the fact that social and moral education implies an attack on the student's integrity. This student is in a subordinate position towards the teacher. In the education system, examinations test whether the student knows things and can do things. Attitudes, however, cannot be examined in a legitimate way. Examining in values means by definition that a student can fail an exam when he or she does not endorse a value or does not express adherence in to it his or her behaviour. If it concerns local values, then, according to the report, it is perverse. If it concerns universal values, the exam is counter-productive because it leads to cynicism: the examinee adherence becomes a means to reach the goal, namely passing.

From the above it seems clear that the author of the education section resists the moral task of education, resists values or attitudes as non-cognitive, affective objectives of education, and resists the stimulation of values specific of certain (religious) groups.

It is interesting to look at the presuppositions that are the basis of the line of thought above mentioned. First of all, it is assumed that whatever happens at school must be examinable for the sake of the public interest. In education, however, not only cognitive learning processes take place that can be assessed in an exact way. Also non-formal educational processes continuously occur, which can have far-reaching effects in the long term in the sphere of personality development. These are not immediately measurable in the school situation and they are often the result of interaction between processes of influence at school and out of school. This does not make them less important and they do not deserve to be neglected from a limited educational ideology. Especially in a time when key qualifications become increasingly important and more decisive on the labour market, a different view of the less measurable effects of education would be more functional.

7. A cover for indoctrination?

Then it is assumed that in values education there should be only one teaching method, namely indoctrination. This presupposition is based on a mix of ignorance and misconceptions. In the field of values education and moral socialization a range of teaching methods has been developed, of which 'value clarification' and the 'discourse approach' are best known. One of the characteristics of these methods is the minimalization of the intellectual authority of the teacher and of the possible dependence of the student on the teacher. By the way, it appears from the intense debate (Snook, 1972, 1972a, Spiecker & Straughan, 1991) that such a relation of dependence is just one of the intensifying means that can be applied to speak of indoctrination. This means in itself does not lead to indoctrination, neither is its use a sufficient condition to speak of indoctrination (cf. also Klaassen, 1996a).

It is also taken for granted that students are not critical of the teacher's opinions and values because of their dependence on the teacher. This supposition has been proved empirically to be false (Fend, 1976). Whether the student adopts a favourable and positive attitude towards the teacher's values and opinions or is negatively critical depends on his/her appreciation of the teacher. It is remarkable, though, that when values are concerned one always speaks of 'transfer', as if the student is filled up, like a container, with values and opinions that do not reflect the Self critically and on which the Self does not have any influence. Such a conception of transfer denies the own activity of the student and the nature of the learning process. This is the more peculiar as in the report it is indeed pointed out in the discussion of the market conception of education where the 'student as a consumer' is rejected, that the learning process does not consist of pouring knowledge into the student but of making him or her familiar with it and of forming a judgement.

Apart from that education should leave the universal as well as the local values alone. Against the background of the acquired freedoms in the struggle for citizenship this position is a very strange one. It is even against the Dutch constitution. Stimulation of values specific of (religious) groups has been laid down in the constitutional law, where freedom of education by social groups on the basis of philosophies of life or world is guaranteed. In the framework of the philosophical or educational identity, the stimulation of values education and the moral or philosophical socialization in teaching is consciously and deliberately tried out.

8. Citizenship: the role of education: some critical remarks

One of the starting points of the report is the inability of education to solve the various problems around citizenship in our society. If adults fail to deal with these problems, you can hardly ask teachers and students to do so. The WRR wants to avoid a socio-instrumental view of the relation between education and citizenship and believes that a theory of citizenship should not rely on education. A theory of citizenship that concentrates on schooling and education, says the report, or expects all good from it, is 'suspect *co ipso*'.

Of course, the problems of present-day citizenship should not be passed on to education and the teachers who, if too much influenced by the post-modern condition, do not know what they are supposed either to think or tell. Sociologists like Durkheim and Bernstein have extensively indicated that education will never be able to jump longer than the society it belongs to. The crux of the rejection of education when citizenship is concerned is possibly in the rejection of social and moral education at all. Even without overcharging education in the matter of education for citizenship, the postulated problem of values or indoctrination will be met, according to the argumentation of the report. In fact the report wants to avoid a communitarian approach of education and citizenship and therefore starts from the inappropriate equation of

moral and socio-political education with indoctrination. The fear of landing in communitarian territory is explicitly expressed in several places in the report. It is stated that it is not the intention to 'open the floodgates for a moralizing approach' as nowadays increasingly practised on television by politicians among others. "Unmasked for preaching has a contrary effect on every citizen who is just a little grown up, as the one who moralizes puts himself on a higher level than the one who is spoken to and thus spoils the symmetry which is constituent for democracy" (1992, p. 265).

It has Traditionally been regarded the task of education to create citizenship and a community spirit. It would be, of course, a sign of great naïveté if all good regarding citizenship were expected from education and, of course, family education and schooling should not be used as a means to solve problems of citizenship. The report rightly says: 'family education and schooling ought to give access to actual citizenship, no more and no less than that' (1992, p.7).

The question that comes up next is: what does 'giving access' mean. Taking notice of educational insights, instead of fulminating against them, would have made it clear to the author of the education section that in this matter not only 'reproduction' is always concerned but also 'production'. One would expect that in the conclusion of 'giving access' the implications of this position or the task of education were systematically worked out, as has happened for other fields of policy in relation to citizenship. The report, however, takes an altogether different way. That is why many questions raised remain unanswered: What does 'giving access to citizenship' really mean in education? What is meant by 'actual citizenship'? What is wrong with values being reflected and discussed in education? What is known about the practice and effectiveness of the various traditions of civics in education? Thus questions resulting from the actual changes around citizenship in today's society also remain unanswered: In which ways can education contribute to civic commitment and competence? What is the meaning of civic competence in everyday school life? How can plurality be organized in education?

9. Towards a moral democracy: what education can do

Citizenship education is not just a matter of knowledge and insight; it also concerns fostering the systematic formulation of opinion and the developing of specific attitudes along with the training of particular skills. In discussions of this it is often argued that more attention to the formation of opinion and attitudes leaves less time for the transfer of knowledge. In educational settings, however, the emphasis on the cognitive aspects of citizenship is also an important condition for the formation and change of attitudes. An attitude towards an object presupposes knowledge of the object and an opinion on the object as well as an inclination to act in relation to the object. And our values and norms play an important role in this process. With regard to social and political problems different groups have different interests based on a particular set of

principles or values. Communicating about values also presupposes that people have learned to critically examine the reliability and consistency of an argument (Habermas, 1979). It also implies knowledge of various values and conceptions endorsed by the different groups in a society. Education for citizenship implies the need to stimulate citizens to discuss dilemmas, form their own opinions, and seek solutions.

Citizenship indicates the need of developing a socio-cultural identity that is orientated towards the community and the political system. This identity, including its socio-political orientations, is constantly re-created and presented by the active subject and does not originate from the entirely closed 'narratives' about the Self or from closed traditional political-ideological images of world and man (Jansen en Klaassen, 1994). Citizenship and identity are dynamic concepts and processes, requiring continuous 'self-reflection' from the subject. In this view, citizenship education is orientated towards the community as well as the political system. To the citizens, no division line for the political and the social domain applies. Citizenship concerns not only the relation between government and citizens, but also the interrelations of citizens. It does not only concern the rights and duties of the state and its subjects; in the modern concept of citizenship, we are talking about the interrelations in particular, the latently or manifestly present rights and duties of the individuals that live together. In order to meet the essence of the contemporary debate, it is necessary to extend the attention to 'additional arenas for democratic citizenship, such as sex-role egalitarianism and workplace democracy (Ichilov, 1990). As to the decision-making there is, in such a broad definition of citizenship, room for both the phenomenon of representative democracy and for participation-democracy in divergent socio-political domains. In this respect, several models of democracy are at our disposal that emphasize to a higher or lower extent the value of direct participation of all citizens in processes of public decision-making. What all forms of democracy have in common is the idea of some form of such a participation and the need of a range of alternatives. In this sense, democracy is also of a 'moral' nature. It prescribes the moral principles which a society that claims to be democratic has to conform with (Dewey, 1966). It provides a moral basis for the evaluation of social relations, political institutions and cultural practices. In this respect democracy is not only a political system, but also 'a state of mind' of the citizens (Klaassen, 1996). It is also the political expression of the community values, self-determination and self-fulfilment which come to the fore in the history of the notion of citizenship (Ciroux, 1988). In a 'moral' democracy, the notion of citizenship is also characterized by an assignment. Citizenship then indicates a positive participation in the re-creation of society in a certain direction. Such a change is meant here that the existing rights and duties of citizens are maintained and expanded in regard to their practical realization. Moreover, it implies that new ways are tried to make them hold again in other socio-political domains.

In Dewey's work similar thoughts are found about the connection between moral socialization and education for citizenship. Dewey considers creating 'a democratic community life' as a moral task of education, based on mutual associations and 'face-to-face' interactions where solidarity, cooperation and social responsibility play the main roles. The school should be organized in such a way that students experience moral

behaviour and democracy personally. By reflecting together upon these experiences, the gap between democracy, the moral principles and the intellectual can be bridged. One should learn to listen to each other's arguments, to carefully weigh information and interests, and to project oneself into the perspective of other people. In many of the better methods that have been developed for the social and political and also moral education these principles are at the centre nowadays. We can learn from Dewey that the cognitive approach of citizenship must be supported by the school culture and the organization of a democratic and moral school climate; besides, he pleads for the creation of a close connection between the socialization in the school and out of school. This is indeed happening these days in various forms of project teaching and in the better teaching methods that connect with the starting situation of the students and make use of the principles of local studies.

Also very important for the enlargement of space for citizenship for students and teachers is the development of a democratic and competence-stimulating school culture. In the WRR report discussed above the fact that education itself is an arena of democratic citizenship remains underexposed. In education not only certain cognitions are acquired, but participation competences are developed as well. It is a not unimportant area for the independent manifestations of these competences. School is one of the first micro-politic institutions young people in particular are confronted with. In the micro-politics of the school as a bureaucratic-professional organization citizens themselves can play a part in developing and maintaining a community of free and independent citizens as advocated in the neo-republican view of citizenship. For, as stated before, citizenship and democracy do not only concern the field of macro-politics or the social sub-system, focused on political action. They likewise concern micro-politics, implying all actions based on power and resulting in exploitation, oppression, discrimination, exclusion and resistance, as Foucault indicated.

10. The school culture and citizenship

So school, as a public place, is in itself of importance for citizenship education. The school that wants to consciously and systematically teach about democracy and active citizenship should create a climate that not only stimulates a critical engagement, but also encourages students to have, for instance, feelings of responsibility, community spirit, respect for other people and tolerance. The school should also be a social institution oriented to the individual and collective well-being with aims, events, rules and customs that are clearly meant to form social as well as autonomous personalities. In order to establish this climate it may be necessary to continually and intensely contemplate the values that are held high by the team of teachers and those which they want to propagate via the rules of conduct and norms in the school (Hepburn, 1983). Tomcy, Oppenheim, and Farnen (1975) examined the political socialization effects of the classroom climate in nine countries and found a climate that stimulates free

discussion and participation to be associated with students becoming more supportive of democratic values. Kohlberg regards the moral culture of the school institution as "a bridge between moral judgment and moral action" (1981). Developing 'a just community' out of a school culture—as Power, Higgins and Kohlberg (1989) attempted—appeals to the cooperation and collegiality of teachers. A democratic internal organization for the school constitutes an important condition and characteristic of the 'just community approach' (Power, 1993). Illuminating are the experiences of the past few decades with the so-called 'Just Community Schools' in the United States, sixteen of which had already been started in 1991. These schools, inspired by the work of Kohlberg and his staff members, aim at the creation of 'a democratic community that stimulates not only students' moral judgment but also their imagination, their sense of Self and social transcendence' (Power and Power, 1992, p. 194). In this approach, democratic moral education and citizenship education are combined with the development of social skills. The democracy at school and the extra-curricular discussions about what happens at school are taken as a starting point. In the 'just community schools' there is a student parliament in which rules, based on mutual respect, are formulated and tried to maintain by students themselves. The school allows this group to discuss everything and has them make their own decisions when incidents have occurred or when things have gone out of hand. There are also many moral discussions and collective activities: "The Just Community Approach involves students in democratic decision-making about the discipline and general welfare of their particular school or program" (Power, Higgins and Kohlberg, 1989). In the past two decades, the effectiveness of this approach has continuously been researched. This research shows, among other things, that there is a gap between the competence in moral reflection and the moral action (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). The researchers concluded that students tackled certain concrete moral problems in everyday context of class or school in a much less balanced and reflective way than they dealt with the hypothetical dilemmas that they had also discussed in the regular classes. In solving the concrete problems at school, they took the opinions and values of the 'peer-group' as a frame of reference, which often appear to be contrary to the values and rules of the school. A number of schools that are involved with the experiments are 'inner city high schools' in the big cities with all the inherent problem situations. Here, too, positive results were found in research, namely an improvement of the moral competence of the students and a change in political behaviour. Phenomena like theft, truancy and fights did not occur any longer. The students learned to adequately take part in democratic meetings.

What is nice about the 'just community approach' is the fact that it avoids the pitfalls of both an extremely communitarian position and of an extremely social-liberal attitude. The approach contains elements of the traditional democratic virtues and character formation as well as elements based on the social-liberal tradition from Kant to Rawls. It unites some of Durkheim's ideas with those of Dewey without becoming dogmatic in one way or another.

11. Conclusion

Under the influence of rapid transformations in late modern society, the concepts and goals of education and learning for citizenship are changing. In addition to an increasing rationalization of education, we see a renewed attention for the moral tasks of the school. Responsible citizenship and citizenship participation are becoming the key words in redefining the social and moral education aspects of schooling. In this paper, we have criticized a conception of education that diminishes the actual and possible contribution of the school to stimulate citizenship because of an equation of social and moral education with indoctrination. Starting from the idea that it is the task of the government to guarantee the re-production of citizenship, the possibilities of education to foster competence for active participation in society have been analysed. A plea is held for a democratic and competence-stimulating school culture which is consciously arranged. To illuminate the conditions for stimulating participation competency in students, further research is needed in the field of school practices directed toward civic commitment and civic competence as well as cross-curricular competencies.

REFERENCES

- Bauman, Z. (1992). *Intimations of Postmodernity*. London/New York: Routledge.
- Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Bentix, R. (1977). *Nation building and citizenship*. Stanford.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Eisinga, R., A. Felling, J. Peters & P. Scheepers (1992). *Social and Cultural Trends in the Netherlands 1979-1990*. Documentation of National Surveys on Religious and Secular Attitudes in 1979, 1985 and 1990. Amsterdam: Steinmetz Archives.
- Elias, N. (1991). *The Society of Individuals*. Oxford UK: Blackwell.
- Fend, H. et al. (1976). *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for Moral Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1987). *The Political Discourse of Modernity*. Oxford: Blackwell.
- Hall, S., D. Held, & T. McGrew (1993). *Modernity and its futures*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Post-Modernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Cambridge MA & Oxford UK: Blackwell.
- Heater, D. (1990) *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. London: Longman

- Hepburn, M. (1983). *Democratic Education in Schools and Classrooms*. NCSS Bulletin, Nr. 70. Washington: National Council of the Social Studies.
- Ichilov, O. (1990). *Political Socialization, Citizenship Education and Democracy*. New York and London: Teachers College Press Columbia University.
- Jansen, T & C. Klaassen (1994). Some Reflections on Individualisation, Identity and Socialization. In: P. Jarvis & F. Poggefer *Developments in the Education of Adults in Europe*. Frankfurt-New-York: Peter Lang.
- Klaassen, C. (1993). Education for Citizenship. In: Van Riessen, M & K. Broekhof (Eds.): *A Key to the World. Education in Flanders and the Netherlands*. Utrecht-Antwerpen: GEU-VUNB.
- Klaassen, C. (1994). Socialization, Values and Citizenship. In: Csépe, G., D. German, L. Kéri & I. Stumpf, (Eds.) *From Subject to Citizen*. Budapest: Friedrich Naumann Stiftung.
- Klaassen, C. (1996). Socialization for Moral Democracy. In: R. Farnen, H. Dekker, D. German & R. Meyenberg (Eds. 1996) *Democracy, Socialization and Conflicting Loyalties in East and West: Cross-National and Comparative Perspectives*. MacMillan Press Ltd. London and St. Martin's Press. New York: 1996: 376 - 385. ISBN 0-312-16606-7.
- Klaassen, C. (1996a). *Socialisatie en Moraal* (Socialization and Morals) Apeldoorn-Leuven: Garant.
- Kohlberg, L. (1981). Exploring the Moral Atmosphere of Institutions: A Bridge Between Moral Judgment and Moral Action. In: L. Kohlberg *The Meaning and Measurement of Moral Development*. Worcester, Mass: Clark University Press.
- Lytard, J. (1984). *The Postmodern Condition*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Marshall, T.H. (1950). Citizenship and social class In: T.H. Marshall (1963) *Sociology at the cross-roads*. London: Heinemann.
- Power, F. (1993). An apprenticeship in Democracy: The Just Community Approach to Civic Education. In: *Journal of Curriculum Studies*, nr 4, p.188-195.
- Power, F. & A. Power (1992). A Raft of Hope: Democratic Education and the Challenge of Pluralism. In: *Journal of Moral Education*, Vol.21, nr.3, p193-205.
- Power, F., A. Higgins & L. Kohlberg (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Roche, M. (1992). *Rethinking citizenship. Welfare, Ideology and change in modern society*. Cambridge: Polity Press.
- Snook, I. (1972). *Indoctrination and Education*. London: Routledge.
- Snook, I. (Ed.) (1972a). *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. London: Routledge.
- Spiecker, B. & R. Straughan (1991). *Freedom and Indoctrination in Education*. New York: Cassell.
- Spiegel Der, (1994), nr.38.
- Torney, J., A. Oppenheim & R. Farnen (1975). *Civic Education in ten Countries: An empirical Study*. New York: John Wiley.
- Turner, B. (Ed.) (1991). *Theories of Modernity and Postmodernity*. London: Sage Publications.
- Vis, J. (1994). Citizenship and political knowledge. In: Csépe, G., D. German, L. Kéri, & I. Stumpf, (Eds.) *From Subject to Citizen*. Budapest: Friedrich Naumann Stiftung.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1992). *Eigentijds Burgerschap*. Rapport vervaardigd onder leiding van H.R. van Gunsteren. Den Haag: SDU.
- Wittebrood, K. (1995). *Politieke Socialisatie in Nederland*. (Political Socialization in the Netherlands). Vakgroep politicologie. Nijmegen: University of Nijmegen.

AS DIMENSÕES MORAIS DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Resumo

As rápidas transformações a que assistimos na sociedade pós-moderna tendem a ter consequências sérias, embora ainda não explicadas, na concepção e finalidades da educação e da aprendizagem para a cidadania numa sociedade pluralista. Uma redefinição do sentido da cidadania terá certamente consequências importantes na educação, algumas das quais serão aqui discutidas. No âmbito do debate sobre o comunitarismo e o liberalismo social, surgem concepções diversas da educação para a cidadania. No presente artigo, centraremos a atenção sobre as dimensões morais da socialização política na sala de aula, tomando como ponto de partida as implicações educativas de um relatório holandês sobre cidadania, apresentado por um dos "Advisory councils" mais influentes (WRR 1992). No seu relatório final, o WRR apresenta a concepção neo-republicana de cidadania. No nosso entender, as consequências desta concepção na educação não têm sido suficientemente analisadas e a importância da dimensão moral da educação para a cidadania tem sido subestimada. A abordagem neo-republicana pode resultar numa nova concepção da relação entre educação e cidadania, desde que se tome em consideração o debate sobre o neo-liberalismo e o comunitarismo, procurando evitar-se as limitações destas linhas de pensamento.

LES DIMENSIONS MORALES DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Résumé

Les transformations rapides auxquelles nous assistons dans la société postmoderne tendent à provoquer de sérieuses conséquences, quoique pas encore expliquées, pour la conception et les finalités de l'éducation et de l'apprentissage à la citoyenneté dans une société pluraliste. Une redéfinition du sens de la citoyenneté provoquera certainement des conséquences importantes pour l'éducation; quelques-unes d'entre elles seront ici discutées. Dans le cadre du débat sur le communautaire et le libéralisme social, surgissent des conceptions diverses de l'éducation à la citoyenneté. Dans cet article, nous centrons notre attention sur les dimensions morales de la socialisation politique dans la salle de classe, en partant des implications éducatives d'un rapport hollandais sur la citoyenneté, présenté par l'un des "Advisory councils" les plus influents (WRR 1992). Dans son rapport, le WRR présente la conception néo-républicaine de citoyenneté. Selon nous, les conséquences de cette conception en éducation non pas été suffisamment analysées et l'importance des dimensions morales de l'éducation à la citoyenneté a été sous-estimée. L'approche néo-républicaine peut faire surgir une nouvelle conception de la relation entre éducation et citoyenneté, si l'on tient compte du débat sur le néo-libéralisme et le communautaire, en cherchant à éviter les limitations de ces lignes de pensée.

PRÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE PROJECTOS EDUCATIVOS, PLANOS DE ACTIVIDADES E REGULAMENTOS INTERNOS

*Carlos Vilar Estêvão, Almerindo Janela Afonso &
Rui Vieira de Castro*

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

A partir do estudo de Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos, elaborados em escolas integradas no regime de experimentação do modelo de direcção e gestão previsto no Decreto-Lei nº 172/91, os autores discutem alguns conceitos pertinentes e apresentam algumas conclusões sobre práticas de construção de autonomia da escola.

Este trabalho retoma no essencial um *relatório*¹ de investigação sobre os *projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos* elaborados pelas escolas que se encontravam em regime de experimentação do modelo de direcção e gestão das escolas previsto no Decreto-Lei nº 172/91 de 10 de Maio.

¹Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Grupo de Investigação em Avaliação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga - Portugal.

A estratégia adoptada partiu da análise global dos materiais disponibilizados, com vista à identificação de constantes que propiciassem uma primeira categorização de formas de entender os diversos tipos de documentos por parte das escolas²: antes, porém, promoveu-se uma reflexão privilegiada à volta do conceito de *projecto educativo* e do seu enquadramento legal, dada sobretudo a sua relevância teórica; analisaram-se, depois, os vários tipos de documentos que constituíam o *corpus objecto* de investigação.

1. *Projecto educativo: algumas abordagens teóricas e normativas*

1.1 O conceito de *projecto* é um conceito em emergência que corresponde a uma realidade social nova e a novas expectativas dos actores sociais, aparecendo associado a novas práticas. Nas palavras de J. M. Barbier, consiste sobretudo

"[...] na explicitação e socialização crescentes dos processos de condução das acções. Trata-se de um fenómeno que leva por si à realização de novos modos de organização do trabalho, fundados na intenção de fazer participar, na condução das acções, os actores que se encontram. De facto, implicados na sua realização. Como é sabido, estes novos modos de organização do trabalho revestem nas nossas sociedades contemporâneas múltiplas formas, constituindo os projectos de empresa, ou os círculos de qualidade, as iniciativas recentes mais conhecidas" (1993: 25).

É reconhecido por vários autores que a noção de *projecto* é fortemente polissémica, de fronteiras esbatidas, abrangendo conteúdos extremamente diversificados. A explicação para este facto poderá residir, entre outros aspectos, na sua novidade; por surgir associado a práticas e domínios de acção social que são, também eles, diversos; por ser enquadrado por desenvolvimentos teóricos variados na sua orientação (mais ou menos normativa) e na sua referência disciplinar.

Esta pluralidade de sentidos é visível mesmo no interior do conceito - *projecto educativo*, que é já uma especificação da noção mais ampla de *projecto*.

Mesmo na literatura a equívocidade daquele é manifesta. A revisão de alguns textos que entre nós têm sido publicados e que a este tópico têm dedicado algum espaço deixa claro este facto, ora na substância das definições propostas ora na omissão ou apugamento da discussão do conceito, privilegiando-se, em alternativa, articulações com conceitos próximos - *autonomia*, *participação*, *comunidade educativa* - também insuficientemente discutidos.

Apesar desta situação, o conceito de *projecto educativo* é de utilização cada vez mais frequente por parte dos actores internos e externos à organização escolar configurando-se, nas palavras de João Barros (1992), um processo de "sacralização". O *projecto educativo*, mesmo limitado à própria ideia, detém um potencial simbólico capaz de mobilizar "fictis" independentemente dos resultados, dentro da lógica de que o "parecer" é o "ser". A dimensão simbólica do *projecto educativo* é um factor de visibilidade do próprio *projecto* e também dos actores que o constroem. J. M. Barbier (1993: 20-21), referindo-se a um dos aspectos que a este propósito é possível considerar,

associa a elaboração de *projectos* a "estratégias indirectas de demonstração social da capacidade dos actores dominarem uma situação e de nela promoverem mudanças".

Partindo da distinção que alguns autores estabelecem entre "projecto-processo" e "projecto-produto", faz sentido considerar os intervenientes na concepção e desenvolvimento do *projecto educativo*, os seus papéis e as suas inter-relações. E desde logo cabe ressaltar o tipo de relações que os actores estabelecem entre si e que podem ser interpretadas de modo consensual e de modo mais conflitual. Para vários autores, a elaboração do *projecto educativo* é sobretudo um processo que exige clarificação de posições eventualmente antagónicas, que implica negociação, podendo conduzir à concertação ou a um vincar de posições por parte de grupos dominantes, transparecendo daqui a importância da consideração das estratégias e do poder dos actores.

O *projecto educativo* aparece com muita frequência, quer em textos teóricos quer em textos legais, associado ao conceito de *comunidade educativa*; para Licínio Lima (1994: 132), estes conceitos apresentam-se como "metáforas capazes de dissimularem os conflitos, de acentuarem a igualdade, o consenso e a harmonia, como resultados ou artefactos, e não como processos e construções colectivas". Consequentemente, a uma visão do *projecto educativo* como "aquisição natural", decorrente da existência de uma comunidade educativa interpretada de uma forma consensual (como construção teórica e normativa, um ideal de democratização e participação emancipatória, ou como uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional), opõe-se um outro entendimento possível em que o *projecto educativo* é visto como "uma construção sócio-política resultante da expressão diferenciada, e eventualmente antagónica, de perspectivas e interesses divergentes".

A adopção de uma focalização a partir do interior da organização na abordagem do *projecto educativo* (e mesmo dos *planos de actividades*), se relacionada com novas perspectivas de planeamento nas organizações educativas, pode ser entendida em termos conceptuais

"[...] not as a synthetic management function but an essential part of the way in which individuals in organizations make sense of and create their organizational reality" (Lotto et al., 1980).

Metodológica e operacionalmente, não se parte do pressuposto de ajustar a organização ao modelo de planificação, considerando-se antes que todos os actores organizacionais podem participar activamente nessa planificação. Esta postura teórica conduz ao realçar de um conjunto de funções ou usos do planeamento organizacional.

Aprofundando este aspecto, Lotto et al. enumeram sete funções do planeamento: *simbólica*, que tem a intenção de gerar um *ethos* organizacional, substituindo-se à acção; *publicitária*, visando "vender" a imagem da instituição, mostrando as suas capacidades e realizações; *racionalística*, procurando interpretar actividades passadas à luz dos interesses presentes e futuros; *política*, ao fornecer aos actores um quadro de negociação (esta função pode revestir aspectos lúdicos, na linha de Cohen & March, 1974, quando caracterizam a elaboração de planos como jogos de protelamento da decisão); *procedimental*, orientada para a criação de condições para que indivíduos ou grupos discutam actividades, metas, etc. (o desenvolvimento do plano pode ser mais importante que o plano-produto, podendo forçar a discussão e induzir algum interesse e

compromisso com actividades de prioridade relativamente baixa nas escolas); *decisional*, que se prende com a tomada de decisões; *previsional*, com a intenção de gerar etapas futuras para a organização.

Decorre do que atrás ficou dito o carácter complexo e ao mesmo tempo abrangente do planeamento organizacional. Esta complexidade deriva de factores contextuais e situacionais - o planeamento é contextualmente dependente e situacionalmente orientado -, de factores estruturais - o grau de articulação interna e externa da organização -, de factores relativos aos recursos organizacionais - a sua estabilidade, flexibilidade e confiabilidade -, de factores institucionais - nível de institucionalização das actividades e clientela. A conjugação destes factores, na sua diversidade, induz a complexidade do processo de planeamento, designadamente, ao nível dos seus usos e modalidades, pelo que reduzi-lo a uma função de gestão imposta equivale e negar a sua vitalidade, diversidade e utilidade.

Neste contexto, a própria noção de racionalidade *a priori* que está subentendida em todo o planeamento tradicional é questionada por manifesta sobre-enfatização; o tipo de racionalidade que agora é privilegiado é a racionalidade *a posteriori*, dando-se razão a Karl Weick quando afirma que "os planos ocorrem mais num contexto de justificação do que de antecipação" (1979: 102). À luz do que atrás ficou dito, importa agora considerar o que na legislação portuguesa é referido relativamente aos tipos de documentos que constituem o nosso objecto de estudo.

1.2 São escassas as referências ao *projecto educativo*, ao *plano de actividades* e ao *regulamento interno* na legislação. Quanto ao *projecto educativo*, a primeira menção que localizamos encontra-se no Decreto-Lei nº 553/80 que publica o *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*; aí se confere às escolas privadas a possibilidade de elaborarem projectos educativos próprios, não sendo este conceito objecto de explicitação conceptual ou de qualquer outro desenvolvimento, nomeadamente sob a forma de processos de operacionalização.

Um dos textos em que o conceito apareceu expresso com maior clareza é o Decreto-Lei nº 43/89, onde surge estreitamente ligado à noção de autonomia das escolas. Concretamente, pode ler-se no preâmbulo do referido decreto:

"A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um PE 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".

E o artº 2º, relacionando já os três tipos de documentos, assinala:

"1. Entende-se por autonomia da escola a capacidade de elaboração e realização de um *projecto educativo* em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

2. O *projecto educativo* traduz-se, designadamente, 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".

Este documento clarifica alguns aspectos importantes a ter em conta na elaboração do *projecto educativo*, designadamente, no que diz respeito:

- aos *participantes*, vincando-se a necessidade da intervenção de todos os actores;
- às condições de *desenvolvimento*, que devem considerar uma participação activa e responsável dos vários actores e os recursos e necessidades da escola e do meio;
- às *finalidades e formas de articulação do projecto educativo*, apresentadas como devendo materializar "prioridades de desenvolvimento pedagógico", sob a forma de planos anuais de actividades e regulamentos internos.

Nesta perspectiva, não são problematizados conceitos como o de *comunidade* e suas fronteiras, representadas sempre de modo abstracto; este aspecto é tanto mais significativo quanto se coloca a ênfase nas relações da escola com a comunidade; não surpreende, por isso, que a própria noção de "participantes" surja como demasiado vaga ("todos os intervenientes no processo educativo"). Num outro plano, não se esclarece devidamente a relação entre *autonomia* e *projecto educativo*; sendo diversas as possibilidades teóricas de articulação entre estes dois conceitos, por exemplo, uma relação de implicação mútua ou uma relação unívoca entre a *autonomia* e o *projecto educativo* ou entre este e aquela, a formulação encontrada no texto legal orienta-se no sentido de estabelecer alguma prioridade do *projecto educativo* face à *autonomia*, esta última reduzida à possibilidade de elaboração e realização de um *projecto educativo*. Em contraponto, L. Lima (1994), pressupondo que qualquer escola, mesmo juridicamente não autónoma, tem um *projecto*, invoca a assunção da dimensão política, realizada de forma específica em cada escola, como possibilidade da identificação entre *autonomia* e *projecto educativo*.

Uma nova referência ao *projecto educativo*, embora pouco expressiva, encontra-se no Despacho 8/SERE/89 que regulamenta o funcionamento do Conselho Pedagógico e de outros órgãos pedagógicos. Aí se inclui, entre as atribuições do Conselho Pedagógico, a de "desencadear acções e mecanismos para a construção de um *projecto educativo* de escola"; e nas atribuições do Conselho de Grupo e do Conselho Consultivo, a de "colaborar na construção de um *projecto educativo* de escola".

De particular interesse para este estudo, é o Decreto-Lei 172/91, que estabelece os órgãos de direcção e gestão das escolas do ensino básico e secundário. Aí se incluem algumas referências ao *projecto educativo*, designadamente:

"[Este modelo] garante, simultaneamente, a prossecução de objectivos educativos nacionais e a afirmação da diversidade através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios.[...]

artº 6º. 1. Compete, genericamente, ao conselho de escola: [...] d) Aprovar o *projecto educativo* da escola[...]

artº 17º. 1. Das propostas elaboradas pelo conselho pedagógico [...] compete ao director executivo submeter à aprovação do conselho de escola: [...] o *projecto educativo* da escola [...];

artº 32º. Compete genericamente, ao conselho pedagógico [...] Elaborar e propor o *projecto educativo* da escola".

Este decreto traça o percurso que vai da concepção à aprovação do *projecto educativo*: o lugar de produção do *projecto educativo* é o Conselho Pedagógico, limitando-se o Conselho de Escola a aprovar o documento que lhe é apresentado pelo Director Executivo.

Ora, considerando a natureza do Conselho de Escola, órgão de direcção a quem cabe definir as políticas e as orientações educativas, esperar-se-ia que competisse a este órgão a elaboração e aprovação de um documento a que o próprio legislador confere um papel particularmente relevante, expressão da autonomia da escola, da sua identidade. Assinale-se, contudo, que, neste decreto, a relação entre *autonomia e projecto educativo* continua a apresentar-se de um modo pouco claro: a uma relação de implicação presente no Decreto-Lei 43/89 sucede uma relação conjuntiva. Este facto, que supõe alguma desconexão entre *autonomia e projecto educativo*, pode ser interpretado como congruente com a não atribuição ao Conselho de Escola da função de elaboração do *projecto educativo*.

Curiosamente, o lugar onde a definição de *projecto educativo* surge mais elaborada é o Anexo ao Despacho 113/ME/93 que contém o Regulamento do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação. Aí pode ler-se na Medida 5, relativa ao desenvolvimento de projectos educativos e pedagógicos de escolas em áreas prioritárias:

[...] o *projecto educativo* da escola é um instrumento aglutinador e orientador da acção educativa que esclarece as finalidades e funções da escola, inventaria os problemas e os modos possíveis da sua resolução, pensa os recursos disponíveis e aqueles que podem ser mobilizados.

Resultante de uma dinâmica participativa e integrativa, o *projecto educativo* pensa a educação enquanto processo nacional e local e procura mobilizar todos os elementos da comunidade educativa, assumindo-se como rosto visível da especificidade e autonomia da organização escolar.

Verifique-se, desde logo, a maior complexidade e riqueza da definição, visível no conjunto de dimensões que consegue abranger e que vão desde as finalidades e funções da escola ao diagnóstico dos problemas e recursos mobilizáveis e ao inventário de soluções possíveis, da amplitude de incidência do *projecto educativo* ao processo da sua geração e desenvolvimento. Contudo, a inscrição desta definição num quadro que realça o conceito de qualidade é passível de crítica, não só pela complexidade de sentidos que lhe é possível associar, aliás raramente explicitados, mas também porque assim se reforçam aspectos de racionalidade técnica, podendo entrar-se em colisão com conceitos como o de democratização da educação e, inclusive, condicionar a prática da própria autonomia.

No quadro das orientações normativas deverão ainda ser consideradas as propostas surgidas no âmbito das actividades da Comissão de Reforma do Sistema Educativo. No trabalho *Organização e Administração das Escolas do Ensino Básico e Secundário*, de João Formosinho, António Sousa Fernandes e Licínio Lima (1988), a definição de *projecto educativo* é cometida aos diferentes actores como exigência de um princípio político democrático e não apenas enquanto "tecnologia pedagógica participativa". Os autores, ao proporem processos democráticos de direcção das escolas, com implicações inevitáveis na definição do *projecto educativo*, sugerem a

institucionalização do processo eleitoral como a forma normal de designar a direcção dos estabelecimentos de ensino; esta proposta é algo surpreendente na medida em que, e só na medida em que, lhe é associada "a possibilidade de disputa entre [...] projectos alternativos cuja opção é deixada à decisão dos eleitores"; esta proposta prevê o aparecimento de *projectos educativos* não coincidentes, sendo a contradição ultrapassada pela transformação de certos projectos em projectos hegemónicos e outros projectos em projectos dominados, o que afasta, desde logo, a possibilidade de uma construção negociada, dinâmica e partilhada do *projecto educativo*; ao nível das orientações gerais, dos valores e das políticas tenderia a perder-se a ideia do pluralismo intraescolar.

Analisando os processos de implementação e definição do *projecto educativo*, os autores adoptam ainda uma perspectiva restrita ao aceitarem que o seu âmbito "não está totalmente estabelecido a nível central ou regional" (itálico nosso), restando, em consequência, uma margem de autonomia ("pedagógica" e de "orientação") que os autores procuram delimitar através da enunciação de competências, com incidência, designadamente, no currículo, constituição e funcionamento dos órgãos da escola e utilização de recursos (cf. Formosinho; Fernandes & Lima, 1988: 151-152).

Na *Proposta Global de Reforma*, no documento *Ordenamento Jurídico da Organização e Administração dos Centros de Educação Pré-escolar e das Escolas do Ensino Básico e Secundário*, é mais uma vez reconhecido o direito das escolas a um *projecto educativo*, que normalmente se concretizará no plano anual de actividades. O *projecto educativo* é um direito da comunidade educativa e um dever da escola (artº 5), sendo a sua definição da competência exclusiva do Conselho de Direcção (artº 22).

1.3 Tendo presente as análises anteriores e a literatura disponível, propõe-se seguidamente um inventário das dimensões tidas por mais relevantes na caracterização do *projecto educativo*³.

Desde logo, importa sinalizar a definição do *projecto educativo* como *locus* de assunção de valores e de (micro)políticas educativas, o que lhe confere características de documento político. Com efeito, na concepção de um *projecto educativo*, enquanto expressão de princípios gerais e de orientações normativas, espera-se encontrar a referência explícita a um conjunto de valores, relativamente coerente, que contribua para caracterizar algumas das opções estratégicas de uma determinada escola ou área escolar.

Da definição atrás exposta decorre outro dos vectores essenciais do *projecto educativo* relacionado com o processo da sua construção. Contrariamente a uma visão frequente que acentua a consensualidade acrítica, o *projecto educativo*, a um determinado nível de análise, parece ser mais adequadamente compreensível como resultado de uma dinâmica negociada, eventualmente conflitual, ou seja, como construção sócio-política dotada de valores e funções simbólicas.

O *projecto educativo*, enquanto documento com uma referencialidade específica (interna ou externa) e pressupondo uma lógica de acção, comporta a definição de

prioridades no plano das necessidades. Esta definição é decorrente de um diagnóstico e tem carácter prospectivo, independentemente dos usos ou funções que possa preencher do ponto de vista dos actores e das organizações.

Aquelas necessidades, seleccionadas e hierarquizadas, propiciam a definição de objectivos estratégicos, por sua vez, concretizáveis em alternativas de acção, assim se criando as condições adequadas para uma operacionalização congruente em *planos de actividades e regulamentos internos*.

Aquí ganha particular relevo a questão do alcance do *projecto educativo* no que diz respeito às áreas de incidência que define; a este propósito são visíveis, em algumas teorizações e sobretudo nas formalizações de *projecto educativo*, desenvolvimentos quase sempre redutores. Um exemplo de uma formulação mais globalizante pode ser encontrado em J. Moreno (1978) cuja proposta contempla cinco áreas: a) definição institucional; b) estilo de formação; c) estilo de ensino; d) projecção comunitária; e) estruturas de participação.

Num outro sentido, ultrapassando uma lógica interna confinada à escola em direcção a uma lógica externa, a consistência do *projecto educativo* é reforçada pela sua conexão com outros projectos em desenvolvimento no meio; entodido desta maneira, o *projecto educativo* surge como projecto transversal, lugar de confluência de multi-referencialidades, mobilizadas e transformadas para corporizar um *projecto educativo* específico e especificante.

Baseados nestas e noutras dimensões do *projecto educativo*, alguns autores apresentam vantagens que julgam significativas para as escolas. O *projecto educativo*, entre outros aspectos, pode

"Permettre la détermination et l'utilisation des outils pédagogiques, les méthodes pédagogiques, certaines parties ou interprétations de programmes, certaines priorités éducatives et certaines activités d'apprentissage convenant aux intérêts du milieu. C'est en ce domaine que l'école peut à la fois se différencier et faire oeuvre d'originalité. C'est ainsi qu'elle devient l'école de son milieu" (Éthier, 1989: 160).

Também entre nós, João Barroso (1992: 34-35) elenca algumas vantagens do *projecto educativo* para as escolas, nomeadamente: aumentar a visibilidade da escola; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços; integrar projectos individuais e de grupo.

2. Análise de Dados

2.1 Caracterização do corpus

No Quadro 1 indicam-se os documentos enviados para análise que constituem o corpus do estudo, incluindo textos que não cumprem todos os requisitos formais

esperados por se tratar, na perspectiva dos produtores, ora de "esboços" ora de "anteprojectos" ora de "versões provisórias".

Da leitura do quadro facilmente se constata o desequilíbrio entre o número dos diversos tipos de documentos disponibilizados, sendo de acentuar especialmente a diferença entre os *planos de actividades* e os outros - facto que prejudicou, em parte, a análise comparativa efectuada. Por outro lado, a heterogeneidade dos textos, e em alguns casos a opção dos seus produtores por uma estrutura muito simplificada, dificultou a construção de categorias e tipologias capazes de cobrir satisfatoriamente o corpus, bem como a definição das unidades de análise.

Quadro 1 - Constituição do corpus

ESCOLAS	DOCUMENTOS	Projectos educativos	Planos de actividades	Regulamentos internos
01			+	
02		+		
03		+		+
04		+		+
05		+	+	+
06		+	+	+
07		+	+	
08			+	
09				+
10				+
11		+	+	+
12				
13		+	+	+
14				
15		+		+
16		+	+	
17		+	+	+
18		+		
19		+		
20			+	+
21			+	
22				+
23				
24		+		
25		+	+	
26		+	+	
27		+	+	+
28		+	+	
29			+	
30			+	
31			+	+
32			+	
33			+	
34		+	+	
35		+	+	+
36		+	+	
37		+	+	
38			+	
39			+	+
40				
41		+	+	+
42			+	+
43		+	+	
44			+	
TOTAL		22	33	19

2.2 Projectos educativos

Começamos por considerar a estrutura externa dos projectos educativos, inicialmente apresentada a partir da utilização de categorias gerais: Cat 1- introdução; Cat 2- princípios orientadores, ideários, linhas educativas orientadoras, fundamentos ou enquadramento legal; Cat 3- objectivos e prioridades; Cat 4- caracterização do meio; Cat 5- caracterização da escola (história, estrutura, recursos, organização pedagógica...); Cat 6- fases do projecto (diagnóstico, concretização, divulgação e avaliação); Cat 7- duração do projecto.

Quadro 2 - Estrutura externa dos projectos educativos

	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5	Cat. 6	Cat. 7
I	+	-	+	-	+	+	+
II	+	-	+	-	-	-	-
III	+	+	+	+	+	-	-
IV	+	+	+	-	-	-	-
V	+	-	+	+	+	+	-
VI	-	-	-	+	+	-	-
VII	+	-	+	+	+	-	+
VIII	+	-	+	+	+	-	-
IX	-	-	+	+	+	+	+
X	-	-	+	-	+	-	-
XI	+	+	-	-	+	+	-
XII	+	-	+	-	+	+	-
XIII	+	+	-	-	+	-	+
XIV	-	-	+	+	+	+	-
XV	+	+	-	-	+	-	-
XVI	-	-	+	+	+	+	+
XVII	-	-	+	+	+	+	+
XVIII	-	-	-	-	-	-	-
XIX	+	+	+	+	+	+	+
XX	-	-	-	+	+	-	-
XXI	-	-	+	+	+	+	-
XXII	+	+	+	+	+	+	-
Total	13	8	16	14	19	11	6

Como se depreende do Quadro 2, atendendo aos valores absolutos das respectivas colunas, a caracterização da escola, do meio e a referência aos objectivos constituem os aspectos mais salientes da estrutura externa dos projectos educativos.

Se fizermos intervir um outro critério — o espaço textual destinado às diferentes componentes — a tendência referida sai reforçada porque se nota ainda mais o destaque que é dado à fase do projecto que poderíamos designar de diagnóstica. Assim, o Projecto Educativo VI dedica à caracterização da escola e do meio, incluída na referida fase, 77 de um total de 93 páginas (83%).

Anote-se ainda a escassez de referências à duração dos projectos e, sobretudo, a presença pouco significativa de princípios orientadores, consideradas dimensões essenciais do *projecto educativo*. Daqui decorre uma interrogação pertinente qual seja a de sabermos se é possível configurar a existência, nestes casos, de um *projecto educativo*.

A propósito das fases que foi possível identificar a partir da análise dos projectos, alguns dos dados constantes do Quadro 2 aparecem discriminados no Quadro 3, nomeadamente, os que dizem respeito às fases de diagnóstico, divulgação, concretização e avaliação.

Como se observa, as poucas ocorrências registadas nas várias categorias revelam, mais uma vez, a ausência de referenciais consistentes e de representações adequadas no domínio da concepção e desenvolvimento de *projectos educativos*.

Quadro 3 - Fases identificáveis nos projectos analisados

	Fases do Projecto			
	Diagnóstico	Divulgação	Concretização	Avaliação
I	-	-	+	+
II	-	-	-	-
III	+	+	+	+
IV	-	-	-	-
V	-	-	-	+
VI	-	-	-	-
VII	-	-	-	-
VIII	-	-	-	-
IX	+	-	-	+
X	-	-	-	-
XI	+	+	-	-
XII	+	-	-	-
XIII	-	-	-	-
XIV	-	+	-	+
XV	-	-	-	-
XVI	+	-	-	+
XVII	-	-	-	+
XVIII	-	-	-	-
XIX	-	+	-	+
XX	-	-	-	-
XXI	-	-	-	+
XXII	-	-	+	-
Total	6	4	3	9

Mesmo a avaliação, categoria mais frequentemente expressa, aparece referida não tanto porque seja considerada uma componente intrínseca, mas porque é vista como uma necessidade que decorre do carácter incompleto e precário que é conferido pelos próprios actores a estes documentos.

Dada a menor expressão dos princípios orientadores, em contraste com os objectivos, importa considerar estes últimos enquanto factor de reconhecimento das vertentes privilegiadas. Para o efeito, a descrição assentará, num primeiro momento, na identificação dos campos de localização dos objectivos, que foram constituídos em função de actores (alunos, professores e funcionários), da organização (escola) e do contexto (meio).

Quadro 4 - Objectivos inscritos nos projectos educativos

Escolas	Domínios de referência dos objectivos				
	Alunos	Professores	Instituições	Escola	Método
I	-	-	-	+	-
II	+	-	-	+	-
III	+	-	-	+	-
IV	+	-	-	+	-
V	-	+	-	+	-
VI	+	+	+	+	+
VII	+	+	-	+	-
VIII	+	+	-	+	-
IX	+	+	-	+	+
X	+	+	+	+	-
XI	+	+	-	+	+
XII	+	-	-	+	-
XIII	+	-	-	+	-
XIV	+	-	-	+	-
XV	+	-	-	+	-
XVI	+	-	-	+	-
XVII	+	-	-	+	-
XVIII	-	-	-	+	-
XIX	+	+	-	+	-
XX	+	+	+	+	+
XXI	+	-	-	+	+
XXII	+	-	-	+	+
Total	19	8	4	20	5

Registe-se, desde logo, a diluição acentuada de alguns elementos em oposição à ênfase colocada nos alunos e na escola. Este facto justifica que se observe mais de perto esta última, procurando discriminar no seu seio os vectores mais pertinentes. Veja-se a este propósito o Quadro 5, em que são utilizadas as seguintes categorias: Cat 1 - autonomia da escola; Cat 2 - relação escola/meio; Cat 3 - clima; Cat 4 - organização pedagógica; Cat 5 - recursos; Cat 6 - apoio educativo; Cat 7 - currículo; Cat 8 - sucesso educativo.

Quadro 5 - Objectivos inscritos no âmbito da categoria escola

Escola	Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3	Cat. 4	Cat. 5	Cat. 6	Cat. 7	Cat. 8
I	-	+	-	-	-	-	-	-
II	-	+	+	+	+	+	+	+
III	-	+	-	+	-	-	+	+
IV	+	+	+	-	+	-	-	+
V	-	+	-	+	-	-	+	-
VI	-	+	-	+	-	-	+	-
VII	-	+	-	-	+	-	+	-
VIII	-	+	+	-	+	+	+	+
IX	-	+	-	-	+	+	+	+
X	-	+	-	-	+	-	-	-
XI	-	-	-	-	+	-	+	-
XII	-	+	-	+	-	+	+	+
XIII	-	+	+	+	-	-	-	-
XIV	-	+	-	-	+	+	+	-
XV	-	-	-	-	-	-	-	-
XVI	-	-	-	-	-	-	-	-
XVII	-	+	-	-	-	-	-	+
XVIII	-	-	-	-	-	-	-	+
XIX	-	+	-	+	-	-	-	-
XX	-	+	+	-	+	-	-	+
XXI	-	+	-	-	-	-	-	-
XXII	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	1	17	8	7	7	8	9	8

A importância da macrocategoria *escola* advém sobretudo dos valores registados para a *relação escola/meio*. Em contraposição, assinala-se o valor residual da categoria *autonomia da escola*, constatada em apenas um caso, facto tanto mais surpreendente quanto, como vimos, há em vários textos e em vários registos discursivos uma associação estreita entre *autonomia e projecto educativo*. Anote-se também a grande diversidade de soluções registada que indicia entendimentos díspares.

Em síntese, a análise dos *projectos educativos* suscita as seguintes reflexões:

- por vezes, o *projecto educativo* aparece desenhado de uma maneira restritiva face aos planos de actividades; os *projectos educativos* assumem com frequência uma vinculação à reforma curricular (à *área-escola*, especialmente), esquecendo o carácter globalizante que os define;

- pode falar-se de uma *curricularização do projecto educativo*: a confusão entre *projecto educativo* e trabalho de projecto é indicador deste facto;

- não há uma selecção clara e uma hierarquização de necessidades capaz de gerar uma definição consistente de objectivos estratégicos e de alternativas de acção;

- o documento *projecto educativo* é por vezes substituído por documentos de teor mais provisório, apresentados como anteprojectos, esboços de projecto, valorizando variáveis descritivas mais do que orientações políticas e axiológicas;

- este último aspecto é inclusivamente reforçado pelo desenvolvimento dado à fase diagnóstica, mesmo nos textos que se apresentam explicitamente como *projectos educativos*; esta componente, quando surge, tende a ser aquela que na economia do texto aparece com maior peso. Daqui decorre a colocação da ênfase nos constrangimentos mais do que nas potencialidades;

- em alguns casos existem problemas de consistência interna dos *projectos educativos*, designadamente entre a identificação de problemas e as prioridades definidas;

- os *projectos educativos* analisados não revelam regularidades morfológicas indiciadoras de representações partilhadas, em oposição ao que acontece, como veremos, com os *planos de actividades* e com os *regulamentos internos* em que a estrutura externa é muito mais consensual; a discussão acerca da concepção do *projecto educativo*, quando feita, é-o por referência aos normativos legais;

- uma configuração dos *projectos educativos* que inclui como elementos estruturais mais sistematicamente presentes a enunciação de objectivos/prioridades, a caracterização do contexto e a caracterização dos recursos físicos e humanos da escola;

- a fluidez, e mesmo a ambiguidade, de alguns termos - *comunidade, clima, qualidade* - que, embora centrais em alguns *projectos educativos*, são apresentados de tal maneira que dificultam a possibilidade da sua compreensão e operacionalização;

- a quase nula referência às políticas educativas que poderiam enquadrar a concepção do *projecto educativo*; a este respeito, é sintomática a escassa convocação dos textos legais, designadamente dos textos fundadores (os documentos mais citados, apesar de tudo, são os Decretos-Lei nº 43/89 e 172/91);

- a ausência de referências ao processo de elaboração do *projecto educativo*, não

se fazendo menção dos actores envolvidos nem das fases do processo; as inferências que a este propósito é legítimo realizar configuram a elaboração do *projecto educativo* como *projecto* gerado frequentemente em grupos restritos (de professores), posteriormente assumido pelo Conselho Pedagógico e pelo Conselho de Escola; anote-se a tendência para a exclusão, neste processo, de alunos, pais, funcionários, representantes dos interesses sócio-económicos e culturais e autarquias;

- a afirmação, na maioria dos *projectos*, de princípios orientadores da acção; estes princípios traduzem distintas orientações, valorizando-se a relação com a comunidade, a transformação social, o desenvolvimento pessoal ou a própria organização escolar;

- a grande diversidade de soluções no que diz respeito à assunção explícita de valores, com *projectos educativos* que ou não o fazem, que o fazem apenas pontualmente ou que procedem a extensas enumerações;

- a grande diversidade dos valores afirmados, embora com uma tendência para a polarização em valores culturais e de ordem moral;

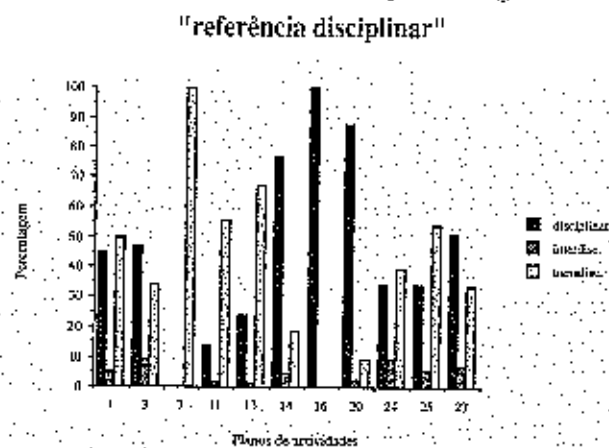
- em alguns casos, os *projectos educativos* estão subordinados a lemas ou a temas gerais aglutinadores, que acentuam a relação da escola com a comunidade;

- a eleição, no âmbito das prioridades/objectivos, das categorias *alunos* e *escola* como destinatários preferenciais.

2.3 Planos de actividades

Para além de se apresentarem no *corpus* em maior número que os *projectos educativos*, os *planos de actividades* exibem uma estrutura externa, apesar de tudo, mais consolidada, reflectida no facto de certas categorias surgirem com frequência elevada.

Gráfico 1 - Distribuição das actividades pelas categorias do critério



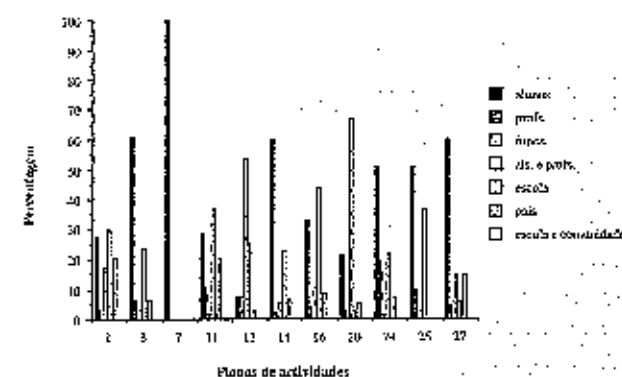
Deverá acentuar-se a diversidade de soluções adoptadas nos diferentes planos de actividades. Assim, encontramos planos que se circunscrevem à referência disciplinar, ou seja, que comportam actividades que remetem imediatamente para as disciplinas escolares (Plano de Actividades 16), enquanto outros há que se restringem a actividades de teor transdisciplinar, isto é, que elegem como centro de interesse objectos não específicos das disciplinas individualmente consideradas (Plano de Actividades 7). Se nos ativermos aos planos que incluem simultaneamente actividades de carácter disciplinar e transdisciplinar, também aqui encontramos opções diferenciadas; se há um conjunto de planos que, neste quadro, favorecem a opção disciplinar (*vide* Planos de Actividades 16 e 20, por exemplo), um outro conjunto, de extensão semelhante, privilegia a referência transdisciplinar (Planos de Actividades 11 e 13). As actividades do tipo interdisciplinar, isto é, que articulam objectos de duas ou mais disciplinas, caracterizando-se por alguma regularidade, apresentam todavia baixas frequências.

Estes factos indiciam, por um lado, a dificuldade da assunção da interdisciplinaridade (mesmo na idealização da prática pedagógica) e, concomitantemente, a forte presença da referência disciplinar na planificação das actividades, uma vez que estas remetem, predominantemente, como adiante se verá, para o âmbito do complemento curricular.

O Gráfico 2 dá conta da distribuição das actividades previstas nos planos consoante os tipos de destinatário.

Gráfico 2 - Distribuição das actividades pelas categorias do critério

"tipos de destinatário"



Numa análise comparativa dos destinatários possíveis das actividades consideradas, o que ressalta é a posição dominante dos alunos e, por oposição, a presença quase irrelevante de actores como os funcionários não docentes. Se, em relação aos alunos, os dados obtidos não apresentam divergências relativamente ao esperado, o mesmo não poderá dizer-se quanto à não inclusão substantiva de outros actores,

designadamente, dos funcionários não docentes, sobretudo se considerados os princípios de participação e democratização que enformam explicitamente alguma da produção normativa dos últimos anos relevante para o domínio em análise.

Considerem-se agora os dados apresentados no gráfico seguinte:

Como evidencia o Gráfico 3, os actores internos - predominantemente alunos e professores — são os destinatários preferenciais das actividades descritas nos planos. Tal como foi referido para os funcionários não docentes, também aqui parece confirmar-se a ausência de uma significativa interacção entre a escola e o meio, bem como, em menor grau, dos próprios pais, o que denota que o princípio da *participação e integração comunitária* surge ainda como uma exigência pouco interiorizada e, consequentemente, protelada em termos de concretização.

Gráfico 3 - Distribuição das actividades referidas a factores internos e externos ao contexto escolar

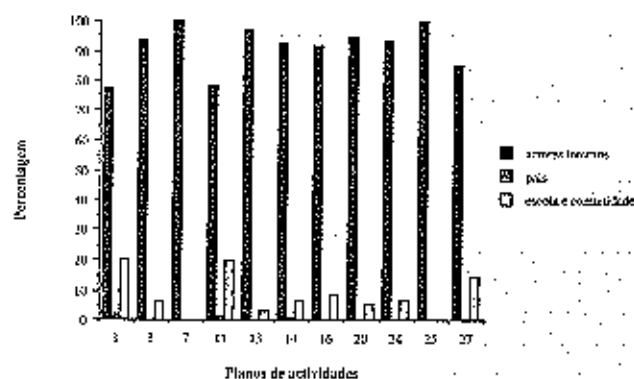
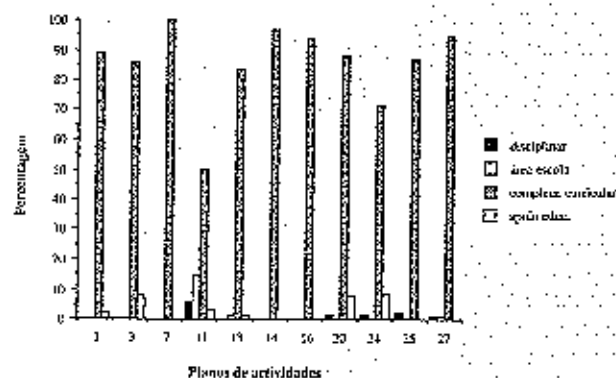


Gráfico 4 - Distribuição das actividades em função do âmbito curricular



O Gráfico 4 não apresenta resultados imprevistos dado que é sobre a categoria "complemento curricular" que recaem claramente as opções das escolas. No entanto, não se encontram de todo excluídas actividades que remetem para a área-escola, para o âmbito das disciplinas escolares e ainda para os *apoios educativos*. Os planos tendem, assim, a ser interpretados numa perspectiva restritiva em detrimento de uma concepção capaz de abarcar, de forma mais integradora e globalizante, todas as actividades educativas programáveis.

No que diz respeito à categoria *distribuição temporal das actividades*, pode salientar-se, desde logo, o facto de a maioria das escolas optar por não assinalar com exactidão os seus momentos de realização. Este facto, permitindo maior flexibilidade na gestão do tempo a dedicar a estas actividades, também possibilita quer uma maior adequação *a posteriori* quer um menor compromisso com a realização das acções planificadas. Neste último caso, acentua-se a fragilidade inerente a este instrumento de gestão pedagógica e organizacional já que o *plano de actividades* poderá, pelo menos parcialmente, não passar de um documento que só se elabora porque é oficialmente imposto. O facto referido pode também indiciar que muitas decisões da escola relativamente à realização de acções são essencialmente independentes dos planos.

No referente à categoria *localização espacial*, os dados revelam uma concentração da escola sobre si mesma e a consequente periferização de outros espaços como o meio local, o que é de algum modo congruente com a interpretação anteriormente feita a propósito do Gráfico 3. É de notar também a menor expressão das actividades que envolvem uma relação entre escolas, o que reforça a mencionada autocentração.

Quanto aos dados relativos à categoria *dinamizadores/responsáveis* das actividades inseridas nos *planos de actividades* é de registar antes de mais, a predominância, aliás esperada, dos grupos formais como dinamizadores das acções. Este facto é congruente com observações anteriormente feitas acerca do papel central destes grupos. O aspecto mais relevante é, porém, a importância que num conjunto de planos adquirem as actividades promovidas por alguns professores, individualmente considerados, facto que acentua a desvalorização da colegialidade docente; esta leitura é reforçada pela verificação de que, com frequência, um mesmo professor assume a responsabilidade de um número significativo de actividades.

Ainda sobre este aspecto, é de assinalar a pouca expressão da intervenção dos órgãos da escola, sendo o facto mais notório a pouca expressão dos órgãos de orientação e coordenação pedagógicas na dinamização de acções, em contraste com o órgão de gestão. Este facto é de realçar tanto mais quanto está cometida ao Conselho Pedagógico a elaboração do plano de actividades. A escassa presença deste órgão enquanto dinamizador/responsável reforça a lógica de justaposição das actividades que transparece na maior parte dos planos analisados.

Em síntese,

- os *planos de actividades* aparecem sobretudo centrados em actividades de complemento curricular que, por sua vez, tendem a ser desenhadas

compartimentadamente, tomando como referência os anos escolares e as disciplinas do currículo, e em função de datas comemorativas ou circunscritas a dias determinados;

- o plano de actividades aparece predominantemente como resultado da iniciativa individual ou de grupos específicos;

- o modelo dominante do plano de actividades é o da enumeração de tarefas pedagógicas; alguns planos incluem, entretanto, referências a trabalhos de projecto;

- há uma forma dominante de estruturação externa dos planos de actividades que pode ser traduzida do modo seguinte: (temas) + objectivos + actividades + tempo + responsáveis + (destinatários) + (avaliação); os elementos parentetizados ocorrem facultativamente;

- os alunos são obviamente os destinatários primeiros das actividades previstas que têm como lugar de realização privilegiado a própria escola;

- os planos de actividades, embora pretendendo orientar a acção futura, parecem antes tender para tornar visíveis objectivos retrospectivos, para recuperar, reiterando-os, objectivos formulados em planos anteriores; por outro lado, dado o escasso potencial inovador e a acentuada redundância dos objectivos, conjugados com a natureza das organizações educativas, marcada, como é reconhecido, por alguma ambiguidade, parece difícil afirmar que os objectivos constantes dos planos possuam uma função efectivamente orientadora.

2.4 Regulamentos internos

Uma primeira descrição dos regulamentos internos, feita a partir dos seus elementos estruturais, é apresentada no quadro seguinte.

Quadro 6 - Ocorrência das componentes estruturais dos regulamentos internos

Ris	Normas gerais	Direitos deversos	Direitos deversos alunos	Direitos deversos alunos	Direitos deversos pais	Direitos deversos outros	Disp. discip.	Comp./atrib. órgãos	Normas serv./equipa.
A	+	+	+	+				+	+
B	+	+	+	+	+			+	
C	+	+	+	+				+	+
D	+	+	+	+				+	+
E	+	+	+	+	+	+	+	+	+
F	+	+	+	+	+	+	+	+	+
G	+	+	+	+				+	+
H								+	+
I	+	+	+	+	+	+	+	+	+
J	+	+	+	+				+	+
L	+	+	+	+				+	+
M	+	+	+	+				+	+
N	+	+	+	+				+	+
O	+	+	+	+				+	+
P	+	+	+	+				+	+
Q	+	+	+	+				+	+
R	+	+	+	+				+	+
S	+	+	+	+	+			+	+
T			+					+	
U		+	+	+	+	+	+	+	+
TOTAL	8	18	19	17	5	9	7	15	17

Os dados revelam que há um conjunto de componentes - direitos e deveres dos professores, direitos e deveres dos alunos, direitos e deveres dos funcionários não docentes e competências/atribuições dos órgãos da escola - com uma presença quase constante. Pelo contrário, outras componentes há que ocorrem esporadicamente - é este, designadamente, o caso dos direitos e deveres dos pais e direitos e deveres de outros actores. Tendo em conta que os princípios de democraticidade e participação (que alguns documentos legais explicitamente invocam) redefinem necessariamente as fronteiras da organização educativa seria de esperar que a presença de novos actores fosse reflectida com maior nitidez nos regulamentos internos. A concretização daqueles princípios, implicando teoricamente uma ampliação da complexidade de relações grupais e interindividuais que estruturam o quotidiano da escola, com o esperado acréscimo de conflitualidade, deveria ter outra expressão nos regulamentos internos que não a encontrada. O que se verifica é que são os actores tradicionais aqueles cuja presença é constante. A nova ordem continua a não ser negociada, indiciando a manutenção da assimetria tradicional das relações de poder entre actores "internos" e "externos".

Constituindo o enunciado de direitos e deveres de professores, alunos e funcionários não docentes o núcleo duro dos regulamentos internos, justifica-se um olhar mais demorado sobre o conteúdo daquelas rubricas. Porquê orientado para a averiguação dos papéis que os regulamentos constroem para os diferentes actores, faz sentido que se adopte uma perspectiva de análise predominantemente contrastiva. Nesta análise, tomou-se como unidade de registo a unidade formal definida pelos textos analisados (normalmente, parágrafo ou alínea) e como unidade de contexto o segmento textual em que são enunciados direitos e deveres.

Considerem-se, pois, os gráficos seguintes, nos quais se apresentam os dados globais relativos aos direitos e deveres dos diferentes actores:

Gráfico 5 - Direitos dos professores, alunos e funcionários não docentes

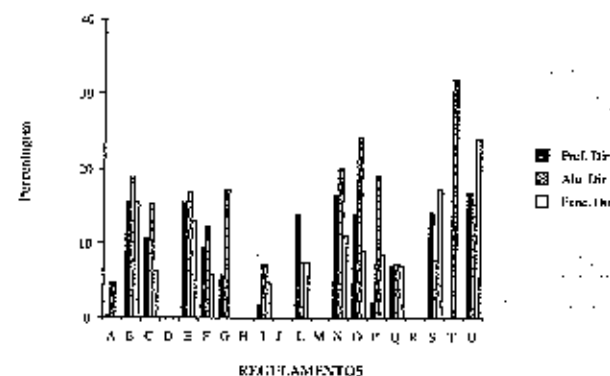


Gráfico 6 - Deveres dos professores, alunos e funcionários não docentes

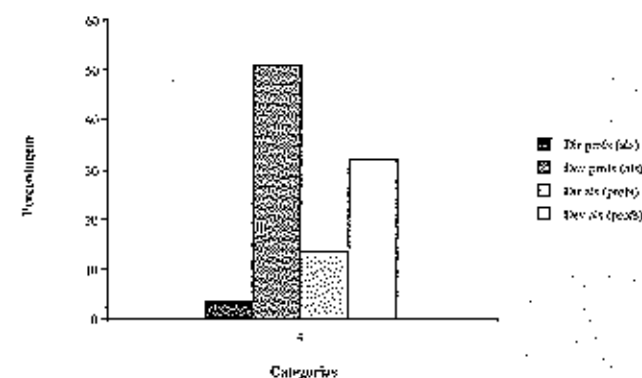


Estes dados revelam, em termos globais, uma orientação preferencial para a formulação de deveres, tomada visível por uma maior sistematicidade da sua presença. Dos regulamentos analisados, apenas um não se lhe refere. Por outro lado, nota-se uma ocupação maioritária do espaço textual, quando consideradas contrastivamente, para cada texto, as unidades de registo relativas a direitos e deveres, facilmente se verificando que na esmagadora maioria dos casos é mais elevado o número de unidades dedicadas à enunciação de deveres que de direitos.

Contrastando os diferentes grupos de actores, é visível que os regulamentos, no que diz respeito à hierarquização dos diferentes grupos, tomado como critério o número de unidades de registo que se lhe referem, perfilham opções bastante diferenciadas. Assim, há textos que enfatizam ora a enumeração dos deveres dos professores (Regulamento Interno, Q) ora a dos alunos (Regulamento Interno, R) ora, ainda, a dos funcionários. Note-se entretanto que os valores mais expressivos aparecem associados aos alunos, ainda quando outros actores são considerados no que diz respeito aos deveres (Regulamento Interno, Q). Menor diversidade de soluções pode ser encontrada a propósito da enunciação de direitos, campo em que existe uma clara tendência para privilegiar os alunos; de qualquer modo, também aqui foram registadas outras soluções (vejam-se, por exemplo, os Regulamentos Internos, P e U).

Os dados antes apresentados podem ser objecto de discriminação a diferentes níveis. Considerem-se em primeiro lugar, para a totalidade do *corpus*, os direitos e deveres de alunos e professores mutuamente referenciados:

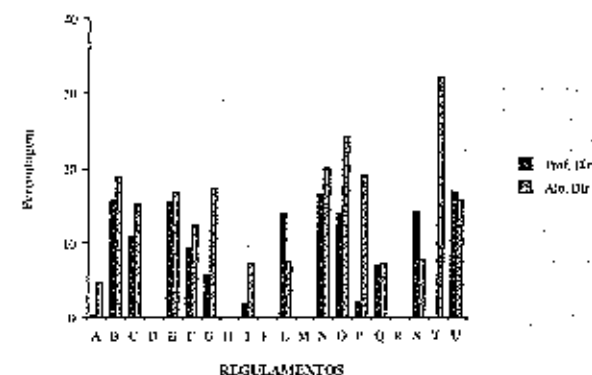
Gráfico 7 - Direitos e deveres dos professores e dos alunos



Temos assim que, tomada como referência a totalidade dos regulamentos analisados, é visível uma tendência para a valorização dos deveres em detrimento dos direitos, acentuada sobretudo quando se consideram os professores. Refira-se, ainda a propósito dos dados constantes do gráfico anterior, a maior relevância atribuída à descrição do papel dos professores traduzida por um maior número de unidades de registo que lhe são referidas.

Regressemos a uma análise centrada no confronto das opções tomadas nos diversos regulamentos, analisando num primeiro momento os direitos de professores e alunos.

Gráfico 8 - Direitos dos professores e dos alunos



pode dizer-se que a possibilidade de realização sucedida de uma ordem tem como condição a delimitação não ambígua do comportamento, verbal ou não verbal, que se pretende regular e dos seus contextos de ocorrência. Argumentos deste teor suscitam a possibilidade de utilização de categorias de análise dos enunciados relacionadas, por um lado, com a referência a dimensões particulares da prática pedagógica, a aspectos comportamentais específicos, temporal e espacialmente contextualizados, dos sujeitos - "Apresentar o cartão de estudante quando solicitado" (Regulamento Interno, P); por outro lado, com a remissão para aspectos gerais - "O professor deve respeitar a personalidade dos seus educandos" (Regulamen. Internos. E).

Por este processo chegou-se à definição das seguintes categorias:

	1. + específico	2. - específico
A. + controlo	A1	B1
B. - controlo	A2	B2

Considerando-se contrastivamente a configuração obtida para cada *regulamento interno* pela aplicação das categorias de análise, pôde verificar-se que:

- a formulação de direitos de professores e alunos envolve a afirmação privilegiada de uma relação não contextualizada: "Ser respeitado pelos professores" (Regulamento Interno, O); "Participar [em] acções de reconhecido interesse para a formação de [...] discentes" (Regulamento Interno, U) são exemplos de enunciados que realizam aquela característica;

- existe uma distribuição equitativa dos deveres dos professores pelas categorias + específico e - específico, a que corresponde a expressão de relações tendencialmente equalizadoras, revelada por fórmulas como: "Consultar os alunos sobre a marcação de exercícios de avaliação" (Regulamento Interno, L); "Desenvolver nos alunos o espírito de solidariedade e colaboração" (Regulamento Interno, S). Este tipo de orientação para a afirmação de relações horizontais entre os sujeitos é expressa através do recurso a verbos como "colaborar", "informar", "participar", "incentivar" ...;

- uma opção preferencial pela tradução dos deveres dos alunos através de enunciados que remetem para contextos específicos, estabelecendo-se preferencialmente relações de dissemelhança entre professores e alunos: "Nenhum aluno deverá mexer nos estores sem autorização do professor" (Regulamento Interno, J). Este efeito, que embora esporadicamente pode ser encontrado em enunciados relativos aos deveres dos professores, é gerado por verbos directivos de ordem tais como "permitir", "exigir", "facultar", "mandar", por verbos modais com valor de obrigação ("dever", "ter que"), pelo uso de adjectivos modais como "permitido", "obrigatório", etc.

A desigualdade de papéis a que nos referimos é reforçada pelo recurso por parte dos produtores dos *regulamentos internos* a outras marcas linguísticas. Os direitos dos alunos, por exemplo, aparecem, por vezes enunciados em construções passivas que traduzem uma estratégia de ocultação do agente - "Ser respeitado pelos professores" (Regulamento Interno, O); esta opção, comum no enunciado dos direitos dos alunos,

possui um significado particular que resulta da verificação de que são possíveis outras formulações - "Exigir [...] dos professores [...] o respeito que lhes é devido" (Regulamento Interno, T). Registe-se, por fim, a atribuição aos professores da realização de objectivos claramente directivos, pressupostos na referência à produção de enunciados como ordens, conselhos, advertências, indicações - "[...] tens deveres a cumprir - [...] acatares e respeitares as advertências e conselhos dados pelos professores" (Regulamento Interno, A).

Em síntese:

- os *regulamentos internos* apresentam quase sempre um núcleo duro composto pela indicação de direitos e deveres de alunos, professores e funcionários; um número ainda significativo de documentos inclui referências à composição e atribuições de órgãos e serviços da escola;

- a maioria dos *regulamentos internos* procede a uma adequação dos normativos legais, acrescentando pormenorizações ou *exfoliações normativas* por vezes surpreendentes pelo grau de minúcia a que chegam, regulamentando aspectos extremamente pontuais e inesperados;

- é notório um desequilíbrio entre direitos e deveres, com prevalência destes últimos; este desequilíbrio é particularmente evidente no caso dos alunos e, sobretudo, no caso dos funcionários;

- a formulação encontrada para a expressão dos direitos e deveres denota, com frequência, relações de poder entre professores e alunos. No entanto, a focalização nos professores ou nos alunos gera cambiantes: a atribuição de deveres aos professores, na perspectiva da interacção com os alunos, tende a esbater as dissemelhanças entre os papéis; pelo contrário, a atribuição de deveres correlativos aos alunos, por referência aos professores, tende a acentuar relações de tipo hierárquico.

3. As relações entre projectos educativos, planos de actividades e regulamentos internos a partir de uma análise dos valores

Sendo bastante problemático falar de *valores partilhados* numa organização educativa como a escola básica e secundária — onde as clivagens de ordem social, profissional, económica, religiosa e política se traduzem necessariamente numa grande diversidade e heterogeneidade de atitudes face à educação, por parte dos diferentes grupos sociais e profissionais que directa ou indirectamente dela participam — não é, todavia, impossível que eles possam ser encontrados se o *projecto educativo* for o resultado de um processo político de discussão e construção de um denominador comum educacional.

Nesta perspectiva, os valores não serão, evidentemente, a expressão individualizada de *crenças duradouras* como na definição clássica de Rokeach. Ao

contrário, esses valores terão que ser explicitamente afirmados como opções negociadas e construídas por um conjunto mais vasto e heterogéneo de indivíduos. Mas, apesar disso, não será despropositado esperar que eles contenham, igualmente, uma *componente motivacional* que se traduza já não em termos de empenhamento individual mas sim num empenhamento colectivo para os pôr em prática e os afirmar em acções concretas.

Estará assim equacionada, em termos de uma hipótese de trabalho, a existência de uma eventual relação entre os valores afirmados nos *projectos educativos* e a sua tradução concreta em termos de *planos de actividades e regulamentos internos*.

A necessidade da confirmação desta hipótese levou-nos a confrontar os documentos referidos, tendo esse processo implicado a utilização de uma grelha de análise de valores, construída para o efeito a partir de diferentes elementos dispersos pela literatura, e que adoptou a seguinte tipologia: 1) valores culturais de ordem intelectual ou cognitiva, valores culturais históricos, patrimoniais e de cariz patriótico, bem como valores tradicionais, locais ou regionais, relacionados com a transmissão/aquisição de uma componente curricular humanística e científica; 2) valores de ordem moral (considerados quer numa dimensão social ou relacional, quer numa dimensão individual), relacionados com a promoção/aquisição de princípios relativos à educação cívica e política e aos direitos sociais e humanos, ou com a promoção de diferentes expressões de autonomia e individualidade (valores pessoais) atribuídos, em geral, a uma componente curricular socializadora; 3) valores estéticos relacionados com a estimulação/desenvolvimento de aspectos relativos às artes e às diferentes expressões (musical, dramática, literária, etc.) — e próprios de uma componente curricular mais personalizadora; 4) valores vitais, relativos à manutenção da saúde e do bem-estar físico, e valores ecológicos; 5) valores políticos que visam a concretização de objectivos amplos propostos por governos, partidos políticos ou grupos de interesse, e valores gestionários próprios de determinadas concepções de administração pública ou privada; 6) valores económicos ou utilitários que promovem uma educação em função das exigências da economia, em geral, ou do mercado de trabalho, em particular; 7) valores espirituais ou transcendentais relativos ao sentido filosófico ou religioso do mundo e da vida.

A aplicação desta grelha de análise demonstrou que ao contrário do que seria de esperar e tomando como referência uma concepção política de *projecto educativo*:

- os planos de actividades, são, regra geral, mais ricos em valores do que os *projectos educativos*;
- poucos são os *projectos educativos* que afirmam (explicitamente) uma opção por valores.

Tendo que ser, por isso, inferidos, na maior parte dos casos, a partir de objectivos gerais, os valores encontrados aparecem, quer nos *projectos educativos* quer nos *planos de actividades*, em algumas situações características que passamos a exemplificar:

a) Ao nível do *projecto educativo*, os valores podem apresentar uma incidência determinada e uma certa homogeneidade (por exemplo, serem valores predominantemente de natureza intelectual ou cultural) e ao nível do *plano de actividades* serem valores que apresentem uma grande dispersão e heterogeneidade (por exemplo, pode ser referida a importância de promover valores morais mas, também, simultaneamente, aparecerem registados valores estéticos, valores vitais, valores utilitários ou outros)⁴;

b) Os valores podem ser relativamente contraditórios no próprio *projecto educativo*⁵.

De facto, em alguns casos, o que ressalta da análise dos *projectos educativos* é uma referência a valores relativamente contraditórios, ou dificilmente conciliáveis.

c) Acontece, todavia, em grande parte dos casos analisados, que os valores são relativamente heterogéneos quer nos *projectos educativos* quer nos *planos de actividades*. Essa heterogeneidade pode ser relativamente coincidente, ou não-coincidente. No entanto, quando analisamos os *regulamentos internos* e os comparamos com os outros documentos, verificamos que a não-coincidência aumenta de forma muito nítida devido a dois factores principais: por um lado, à escassa ou nula referência que os *regulamentos internos* fazem a certos valores (culturais, históricos, patrióticos, locais e económicos) e, por outro, à acentuação nos valores morais de âmbito social e pessoal, bem como à clara polarização em valores de tipo gestionário.

Do ponto de vista mais estritamente metodológico, tenha-se presente, entretanto, que a polarização em valores administrativo-gestionários a que acabámos de aludir assenta numa dificuldade suplementar que não se verificou para os outros documentos — os valores, nos *regulamentos internos*, são tomados, por inferência, a partir de comportamentos que se desejam promover ou, na maior parte dos casos, inibir ou proibir. Ora, nada pode garantir que a escola deseje ir além de uma mera "socialização comportamental" que, como alguns autores observam, não conduz necessariamente à interiorização dos valores que estão implícitos nesses comportamentos como acontece, por definição, quando se trata da promoção de uma "socialização normativa". Por outro lado, torna-se também muito difícil traduzir comportamentos por expressões simples que representem valores. Sempre que isto aconteceu, optámos por conservar a descrição mais longa e evitar a simplificação que, em outros casos, apesar de tudo, foi possível sem pôr em causa o rigor da análise. O quadro 7 ilustra o que acabámos de afirmar.

Quadro 7 - Quadro comparativo de valores

VALORES	PROJECTOS EDUCATIVOS	PLANOS ANUAIS DE ACTIVIDADES	REGULAMENTOS INTERNOS
CULTURAIS	espírito crítico; confronto com realidades culturais diferentes; apreço pelo conhecimento; abertura ao futuro; participação na melhoria; sensibilidade para os grandes problemas nacionais e internacionais.	descoberta de outras culturas; atitude crítica; diversidade de saberes; interdisciplinaridade.	
TRADICIONAIS, HISTÓRICOS E PATRIMONIAIS	defesa dos valores históricos; valorização da herança cultural.	defesa do património histórico; preservação das tradições; festas tradicionais.	
PATRIÓTICOS	identidade cultural e conhecimento dos nossos valores.	identificação nacional; valores da cultura portuguesa.	
LOCAIS, REGIONAIS, TRANSNACIONAIS	preservação da cultura local; identidade local.	valorização da história local; criação de um espírito europeu.	
MORAIS/SOCIAIS	solidariedade social; família; comunidade; justiça; responsabilidade; respeito mútuo; diálogo e boas relações; cumplicidade; pontualidade; assiduidade.	formação moral e cívica; responsabilidade; ética; desportiva; interajuda; coexistência; convivência; sociabilidade; amizade; cooperação; solidariedade; parceria; diálogo; trabalho de grupo; paz; tolerância.	exercer a crítica construtiva; promover a amizade; o bom cidadão respeitável; o espírito de companheirismo; sentido de serviço à comunidade; harmonia das relações; compreensão; integração social dos alunos; obedecer; pedir educadamente; tratar com respeito; não roubar; ser pontual; respeitar o trabalho dos outros; ler esmerado; regras de civismo; conduta moral e social; assiduidade; colaboração.
PESSOAIS	criatividade; realização individual; inovação; liberdade; desenvolvimento integral; convivência com a novidade; persistência; rigor; individualidade; tenacidade.	auto-formação; auto-respeito; ivera iniciativa; criatividade; liberdade; autonomia; realização pessoal.	dignidade de cada um; desenvolvimento da personalidade; identidade; honestidade; lealdade; assumir a responsabilidade dos próprios actos; liberdade; individualidade.
ESTÉTICOS		sensibilidade estética; o belo; o sensível.	embelezamento; não riscar as carteiras.

Quadro 7 - Quadro comparativo de valores (cont.)

VALORES	PROJECTOS EDUCATIVOS	PLANOS ANUAIS DE ACTIVIDADES	REGULAMENTOS INTERNOS
VITAIS/ECOLÓGICOS		defesa do ambiente; vida saudável; qualidade do ambiente.	não consumir bebidas alcoólicas ou drogas; não fumar; limpar; respeitar as zonas verdes da escola; cuidar das árvores e arbustos.
POLÍTICOS	direitos do homem e do cidadão; participação; promover o direito à diferença.	participação; direitos humanos; igualdade de oportunidades.	direito à informação; participação em actos eleitorais; participação nas actividades; valorização das diferenças; liberdade de expressão; liberdade de associação; igualdade de oportunidades; espírito democrático e pluralista.
GESTIONÁRIOS	condições empreendedoras; qualidade.	organização; eficácia; espírito competitivo.	respeitar certos espaços; não sair da escola; não permanecer nos corredores; criar bom ambiente; guardar silêncio; não permanecer nas salas durante os intervalos; não faltar à escola; respeitar os toques da campainha; conservar o material; criar funcionalidade e conforto nos espaços e instalações; não fazer barulho; promover uma gestão participada; ensino de qualidade; escola como local de trabalho; manter a ordem; hierarquia; disciplina; ser tratado de forma igual; viver com eficácia o tempo de hoje.
ESPIRITUAIS/TRANSCENDENTES		valores ético-religiosos; transcendentais; valores espirituais.	respeito pelas convicções religiosas e princípios morais.
ECONÓMICO/UTILITÁRIOS		trabalho; formação profissional; escolha de carreiras.	

Conclusões

Inserido no âmbito da avaliação da experimentação de um modelo de administração e gestão das escolas dos ensinos básico e secundário, a presente análise operou sobre materiais que são apenas uma pequena parcela dos contextos, factores, processos e produtos de uma realidade mais ampla, diversa e complexa. Neste quadro,

os materiais analisados constituem idealizações ou formalizações muito circunscritas que eventualmente não intersectarão de forma expressiva práticas educativas e profissionais a que se não pôde aceder. Esta distância pode ter sido mais marcada pela inscrição de projectos, planos e regulamentos num quadro comunicativo que integra como destinatários, e até como destinatários primeiros, sujeitos que se encontram para lá das fronteiras da escola e da comunidade envolvente. Este facto poderá ter condicionado o próprio processo de elaboração daqueles documentos fazendo desaparecer certos traços e emergir outros, mascarando-se com essa formalização as práticas reais. Do ponto de vista da equipa de investigação, esta hipótese ganha alguma plausibilidade quando se sabe que a realidade das escolas, incluindo a ocorrência de processos de inovação pedagógica, é mais rica do que aquilo que aparece nos documentos utilizados neste trabalho, os quais em grande parte reflectem ou são consequência de uma certa *naturalização* das operações de planificação.

Esta naturalização, que significa sobretudo a necessidade de os actores terem que responder sistematicamente a processos rotinizados e, portanto, de o fazerem pela utilização do *mínimo burocrático*, gera inevitavelmente efeitos auto-reprodutivos que são tanto mais acentuados quanto aqueles são solicitados a (re)produzir documentos caracterizados por uma longa vigência no campo pedagógico, como é o caso dos *regulamentos internos* e dos *planos de actividades*.

Este facto, por sua vez, pode também explicar a omissão, quase geral, de referências aos processos de construção dos documentos o que impediu de incorporar na análise uma das vertentes mais interessantes do ponto de vista sociológico e organizacional. Aliás, a pouca explicitação das operações de concepção dos vários tipos de textos pode ser entendida num quadro mais amplo: o da não interiorização da referência democrática, pela desvalorização genérica da participação e da negociação. No entanto, este facto não pode ser interpretado independentemente da natureza da recepção, por parte dos actores, das actuais políticas de individualismo neoliberal que têm predominado na última década e que, nomeadamente, desvalorizam os aspectos expressivos da participação democrática, acentuando as dimensões instrumentais da eficiência e da eficácia; não pode ser lido, também, independentemente dos factores macroestruturais que implicam a própria redefinição do papel do Estado face às políticas públicas; não pode ser analisado, ainda, sem se atender aos constrangimentos internos à própria escola enquanto organização; não pode, por fim, ser compreendido sem referência a processos de construção da profissão de professor de onde se poderia destacar uma formação em que avulta a ausência de valências relacionadas com dimensões teórico-metodológicas que pressupõem a valorização de processos participados. Face a estas condições, seria talvez ingénuo esperar rupturas substanciais, nítidas, relativamente àquilo que se vivia e que se propunha. A este propósito, o que poderá ser dito é que a configuração deste processo não poderia ter sido muito diferente de outros processos concomitantes que ocorreram ou estão a ocorrer no quadro da *reforma educativa*. Não só se propôs um modelo de experimentação que aparece cada vez mais como algo ultrapassado, como, pelo facto de ter sido uma das últimas propostas a ser desenvolvidas, aquele terá herdado o desgaste e o arrastamento do processo global. Apesar de tudo, esperar-se-ia um aproveitamento mais evidente dos

espaços de autonomia que o próprio normativo prevê, designadamente, ao nível da participação dos diferentes actores.

Neste particular, em alguns documentos, pôde verificar-se a existência de marcas dispersas do processo da sua construção indiciando um *modus* de elaboração essencialmente caracterizado pelo pragmatismo dos professores, ou melhor, de grupos específicos constituídos por professores. Mesmo que tal prática tenha decorrido da necessidade de dar respostas imediatas e rápidas a solicitações novas, ela terá contribuído certamente para algum empobrecimento das propostas apresentadas, perdendo-se assim uma oportunidade não só de incorporar aportações mais plurais, como também de aproveitar de uma experiência que poderia ter sido mais alargada envolvendo a construção colectiva de documentos fundadores, capaz de reforçar e conferir sentido, nomeadamente, à ideia projectada de *comunidade educativa*. O desperdiçar desta oportunidade é menos justificável porque a legislação, mesmo sem a necessidade de interpretações forçadas, suporta e elege aquela outra possibilidade como a mais congruente.

O reduzido número de pessoas que, na maior parte dos casos, foi incumbida de elaborar os *projectos educativos*, *planos de actividades* e *regulamentos internos*, poderia justificar-se à luz de alguma preocupação com a homogeneidade e integração daqueles diferentes textos. Ora, a este respeito, aquilo que pôde ser verificado foi a existência frequente de desarticulações inter e intradocumentos.

Uma interrogação que pode ser colocada diz respeito ao grau em que os textos analisados são percebidos como constituindo um todo coerente; de facto, foram identificados diferentes indicadores que sugerem a não interiorização desta relação, bem como a não assunção da função angular e globalizante do *projecto educativo*.

A consistência interna dos documentos, sobretudo do *projecto educativo*, também é frágil; esta debilidade agrava a desarticulação externa antes referida, dificultando a sua recepção, a apropriação dos seus sentidos pelos destinatários e a mobilização destes sentidos, nomeadamente, para a construção de uma identidade específica da escola.

Se atendermos ao facto de estarmos perante uma situação particular, de experimentação de um modelo de direcção e gestão das escolas diferente do anterior e cujo resultado se sabia vir a condicionar a sua generalização - até pelo facto de depender da avaliação cometida a órgão especificamente criado para o efeito -, seria de esperar que a leitura da visibilidade social e política da experiência em causa por parte das escolas abrangidas se traduzisse num maior empenho, reflexão e inovação expressos nos documentos produzidos, mesmo no que diz respeito a aspectos formais.

Observe-se, no entanto, que a menor consistência interna dos projectos educativos, quando confrontados com *planos de actividades* e *regulamentos internos*, não pode ser predominantemente imputada à responsabilidade dos actores uma vez que, por um lado, se verifica a ausência de processos rotinizados e de referentes estáveis para os *projectos educativos*, e por outro, não terão sido criadas as condições políticas e *institucionais* requeridas; será oportuno salientar, ainda a este propósito, os efeitos

negativos decorrentes da escassa e frágil teorização sobre o planeamento educativo susceptível quer de transferência para os contextos e problemas em causa, quer de apropriação eficiente por parte dos actores. Este último aspecto deve ser especialmente relevado a propósito dos *planos de actividades*; se estes são dos documentos mais *institucionalizados*, com o que isso implica de estabilidade e força reguladora, ainda assim não deixam de quase sempre se apresentar como mera justaposição de actividades, gerada por uma lógica predominantemente temporal.

Como já foi acentuado, esperar-se-ia que as marcas de referencialidade quer externas quer internas, sobretudo dos *projectos educativos*, contribuissem para tornar as escolas objecto da experiência organizacionalmente mais específicas e institucionalmente mais identificáveis. Porém, e segundo a análise realizada, os documentos parecem não exprimir nem caracterizar verdadeiramente uma escola. Este facto, para além de outras leituras possíveis, pode denunciar o sentido de estarmos perante mais uma *inovação instituída*, não interiorizada nem verdadeiramente adoptada pelas escolas e pelos seus actores, não correspondendo a qualquer estratégia social e politicamente marcante de reivindicação de uma especificidade, de uma individualização, como ocorreu noutros países. Mais, raramente se apresenta nos documentos uma prévia reflexão sobre a natureza da ordem educacional ou da estrutura organizacional das escolas, condicionantes não só da concretização, mas também da própria concepção de *projectos educativos*, *planos de actividades* e *regulamentos internos*. Não surpreende então que decisões expressivas, nomeadamente quanto ao estabelecimento de uma estrutura orgânica mais adequada face aos objectivos que as escolas se propõem e aos recursos (quase nunca problematizados, mormente os recursos financeiros) de que dispõem, raramente tivessem sido explicitadas.

O valor simbólico destes documentos, sobretudo do *projecto educativo*, é assumido como suficiente para proteger a estrutura formal das organizações educativas de eventuais incertezas advindas do exterior, racionalizando e credibilizando a própria organização e os actores participantes, uma vez que estabelece uma *conformidade cerimonial* entre o futuro e o presente, entre as intenções e as acções, entre os objectivos e as actividades. Deste modo, o *projecto educativo* teria mais a ver com a legitimidade externa, com o estabelecer de um isomorfismo com as regras institucionais que valorizam a autonomia e a individualização, por exemplo, do que propriamente com a eficiência e a eficácia.

As conclusões aqui apresentadas pretendem sistematizar os resultados da análise realizada e, ao mesmo tempo, problematizá-los face à leitura que pela equipa de investigação é feita das condições de realização da experimentação. Tais resultados foram construídos sobre materiais que, representando uma parcela da totalidade dos documentos de idêntico teor que terão sido produzidos no âmbito da experiência em avaliação, constituem apenas uma dimensão da experimentação do modelo de direcção e gestão das escolas. Por isso, a interpretação dos sentidos expressos neste trabalho deve considerar estas limitações, não sendo legítimo, do ponto de vista dos autores, uma

extrapolação de conclusões obtidas a partir da análise de uma realidade tão circunscrita para uma outra indiscutivelmente mais ampla, rica e complexa que englobaria todas as escolas

NOTAS

- 1 Este relatório foi solicitado ao Grupo de Investigação em Avaliação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho pelo Conselho de Acompanhamento e Avaliação da Experimentação do Novo Modelo de Direcção e Gestão das Escolas (Decreto-Lei 172/91).
- 2 O primeiro contacto com os materiais postos à disposição da equipa de investigação permitiu, desde logo, estabelecer algumas características do *corpus* remetido:
 - a) a grande diversidade dos documentos ao nível da sua dimensão, da sua apresentação formal e da sua estrutura externa;
 - b) a fluidez de entendimento, por parte das escolas, dos vários tipos de documentos, e designadamente dos *projectos educativos*, que conduz inclusivamente a flutuações nas próprias designações (*projecto pedagógico*, *projecto de escola* são algumas das expressões registadas);
 - c) o carácter provisório de alguns documentos, mormente no que se refere aos *projectos educativos*, assumidos e identificados, por vezes, como *anteprojectos* ou *esboços*;
 - d) o facto de os documentos a analisar não serem aparentemente percebidos como um todo coerente por parte das escolas, visível designadamente na verificação de o número de *planos de actividades* exceder largamente o número de *regulamentos internos* e de *projectos educativos*.
- 3 A descrição não tem preocupações normativas, não pretendendo constituir-se, por isso, como um referencial para a elaboração de *projectos educativos*, nem tampouco assumindo intenções de exaustividade, já que se anotam apenas alguns aspectos, omitindo aqueles que, por mais frequentemente referidos, se consideram óbvios.
- 4 Num dos *projectos educativos*, por exemplo, referem-se como objectivos essenciais: "conhecer o passado"; "compreender a realidade local"; "fortalecer a identidade local e regional" e contribuir para promover o "desenvolvimento regional"... o que, pela tipologia adoptada, pode ser traduzido em termos de promoção de valores culturais de tipo histórico, local e regional. Confrontando o *projecto* com o correspondente *plano de actividades* da mesma escola, constata-se que os objectivos são muito mais amplos e diversificados como, por exemplo: "fortalecer a escola-meio"; "promover uma escola-cultural"; desenvolver nos alunos "a responsabilidade", o "espírito crítico"; a "sensibilidade artística"; o "espírito de grupo"; praticar a "interdisciplinaridade"; sensibilizar para as questões da "ecologia", etc. — em síntese, promover valores não só culturais, mas também morais, estéticos, ecológicos. Como variante deste caso, encontramos uma situação em que uma outra escola refere explicitamente no seu *projecto educativo* a promoção de valores morais de âmbito social como a "pontualidade", a "assiduidade", a "solidariedade", a "democraticidade", a "participação", bem como valores de âmbito mais pessoal como a "responsabilidade individual" ou a "criatividade" dos alunos e, no entanto, quando se procura a articulação entre *projecto educativo* e *plano de actividades* não encontramos mais do que duas actividades teatrais e algumas exposições de trabalhos com o objectivo de "incentivar o poder criativo" dos alunos e uma ou outra actividade de carácter informativo destinada (apenas) a uma parte das turmas do 3º ciclo do ensino básico, visando "promover a educação para a cidadania". Digno de nota é ainda o facto de o mesmo *plano de actividades* (plano de actividades 09) prever que, a propósito da criação de um jornal escolar, se possam desenvolver uma quantidade e variedade de valores maior do que aquelas que são referidas no *projecto educativo*. Os objectivos estabelecidos para o jornal da escola referem, por exemplo, o desenvolvimento de atitudes de "abertura de espírito".

"sensibilidade", "adaptação à mudança", "valores essenciais a construção do futuro cidadão, interventivo, solidário, e crítico", formar cidadãos "livres e responsáveis, "autónomos", dotados de "capacidade crítica", intervenientes na "preservação do meio", do "património", dos valores da "identidade nacional", etc. Neste caso, como se verifica, há referência a valores culturais de ordem intelectual ou cognitiva, estéticos, morais, ecológicos e históricos, de âmbito muito mais alargado do que os assinalados no *projecto educativo* da escola.

Por vezes, paradoxalmente, tem-se a sensação de que o *projecto educativo* parece ser apenas uma das acções previstas no *plano de actividades* (cf. plano de actividades 11). Noutra escola, por exemplo, é no plano de actividades que se propõe um "perfil terminal do aluno a formar pela Escola" e não no *projecto educativo* (cf. plano de actividades 10). Neste *plano de actividades* faz-se referência à necessidade de concretizar "uma sólida formação humanística", o "sentido de corresponsabilidade", o "espírito crítico, criativo e tolerante", a "capacidade de adaptação a novas situações" e o "domínio das novas tecnologias". Propõem-se ainda como princípios orientadores: a "realização integral do aluno como sujeito consciente, autónomo e socialmente interventivo"; a "participação crítica, criativa e solidária"; a "articulação das actividades escolares com o meio, a vida e o mundo do trabalho".

- 5 No caso da escola com o Projecto Educativo II, por exemplo a ênfase pretendida em valores morais de âmbito social como a "educação cívica dos alunos", ou de âmbito pessoal como a "formação integral", a par de valores vitais inerentes à educação para a saúde e a educação física, igualmente destacados, não parece muito compatível com a promoção simultânea da "eficácia", da "uniformização de atitudes", da "gestão racional, ou da "rentabilização do processo ensino-aprendizagem", enquanto valores de índole mais utilitário-gestionária.

REFERÊNCIAS

- Antúnez, S., (1987). *El proyecto educativo de Centro*. Barcelona: Ed. Graó.
- Barbier, J.M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1992). Fazer da escola um projecto, in Rui Canário (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. pp. 17-55.
- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1988). *Proposta Global de Reforma*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Cohen, M. & March, J. (1974). *Leadership and ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
- Costa, J. Adelino (1991). *Gestão Escolar. Participação. Autonomia. Projecto Educativo da Escola*. Lisboa: Texto.
- Éliúér, G. (1989). *La Gestion de l'Excellence en Éducation*. Québec: Presses de l'Université
- Fermosinho, J., Fernandes A. S. & Lima, L. C. (1988). Organização e administração das escolas do ensino básico e secundário, in *Documentos Preparatórios II*. Lisboa: Comissão de Reforma do Sistema Educativo, pp. 137 - 234.
- Gomes, R. (1993). *Culturas de Escola e Identidades dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, racionalização e optimização. Perspectivas neo-taylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, nº 14, pp. 119 - 139.

Lotto, L.; Clark, D. & Carroll, M. (1980). Understanding planning in educational organizations: generative concepts and key variables, in D. Clark, S. McKibbin & M. Malfas, (eds.), *New Perspectives on Planning in Educational Organizations*. San Francisco, FarWest Laboratory, pp. 77 - 87

Mateus, M.ª H., Brito, A. M.ª, Duarte, J. & Faria, I. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa, 2ª ed.*, Lisboa: Caminho.

Moreno, J. M. (1978). *Organización de Centros de Enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.

Rodriguez, M. López (1985). *El ideario educativo*, in Oscar Saez et al. (dir.), *Organización Escolar*. Madrid: Anaya, pp. 407 - 443.

Legislação

Decreto 553/80 de 21 de Novembro

Decreto 43/89 de 3 de Fevereiro

Decreto 172/91 de 10 de Maio

Despacho 8/SERE/89 de 8 de Fevereiro

Despacho 113/ME/93 de 1 de Junho

PRATIQUES DE CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE DE L'ÉCOLE: UNE ANALYSE DE PROJETS ÉDUCATIFS, DE PLANS D'ACTIVITÉS ET DE RÉGLEMENTS INTÉRIEURS

Résumé

À partir de Projets Éducatifs, de Plans d'Activités et de Règlements Intérieurs, élaborés dans des écoles intégrées dans le régime de l'expérimentation du modèle de direction et de gestion prévu dans le décret-loi nº 172/91, les auteurs analysent quelques concepts pertinents et présentent quelques conclusions de l'analyse réalisée sur des pratiques de régulation scolaire.

THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY IN SCHOOLS: ANALYSIS OF EDUCATIONAL PROJECTS, ACTION PLANS, AND INTERNAL REGULATIONS

Abstract

Through consulting Educational Projects, Activity Plans, and Internal Regulations developed in schools which have been involved in the experimentation of the management model defined by Law nº 172/91, the authors analyse some relevant concepts and draw some conclusions about the practices of school regulation.

ALGUNS ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE A CONSCIÊNCIA METALINGUÍSTICA E A LEITURA

Maria de Lurdes Cabral Sousa

Universidade dos Açores, Portugal

Resumo

O presente estudo abordou aspectos da problemática subjacente à relação entre a consciência metalinguística e a leitura, na língua mãe, em função dos factores individuais (idade, sexo e status sócio-económico, no caso de alunos do 7º ano de escolaridade). Concluiu-se a existência de uma correlação significativa, positiva, entre a consciência metalinguística e a leitura. Concluiu-se, também, que os factores individuais analisados apenas influenciaram significativamente o desempenho de determinados grupos de sujeitos.

Os resultados desta investigação foram apresentados, com outro formato, no 1º Encontro Nacional de Professores de Português, promovido pela Associação de Professores de Português, na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, que decorreu de 1 a 3 de Junho de 1995.

Introdução

O presente estudo é parte de um projecto de investigação mais vasto que abordou aspectos da problemática subjacente à relação entre a consciência metalinguística e a leitura, em língua mãe e em língua estrangeira. Este texto descreve o estudo que incidiu sobre a relação entre a consciência metalinguística e a leitura, no caso particular da língua portuguesa. Os sujeitos do estudo foram alunos do sétimo ano de escolaridade, em duas escolas secundárias de Ponta Delgada, S. Miguel, Açores.

Os dados foram colhidos com dois instrumentos de testagem construídos para o efeito e foram objecto de diferentes análises de estatística multivariada. A interpretação dos resultados permitiu a caracterização de vários grupos de alunos de acordo com o seu desempenho nos vários testes.

Consciência metalinguística e leitura

Os termos consciência metalinguística, consciência linguística, ou capacidade metalinguística só recentemente ocorrem na literatura sobre teoria da leitura. Como Downing e Valtin (1984) referem, a diferença na terminologia utilizada deverá ser interpretada como indicio das diferentes focagens, por parte das várias disciplinas envolvidas no estudo do conceito de consciência metalinguística. Segundo os mesmos autores, é possível identificar diferentes orientações na abordagem do conceito. A primeira, construída no âmbito do campo de estudos da linguística, está tradicionalmente associada aos trabalhos de Chomsky (1957, 1965) e de Chomsky e Halle (1968). Mais tarde, surge uma perspectiva de natureza psicofonológica, a qual, segundo Downing e Valtin (1984), está particularmente representada no estudo de Mattingly (1972). Outra orientação poderá ser denominada de psico-educacional, abrangendo, por sua vez, tendências distintas no desenvolvimento de investigação. Dentro da perspectiva psico-educacional, têm lugar pioneiro os trabalhos desenvolvidos por Vigostky (1934) e por Luria (1946). Outra tendência está associada com o estudo sobre a capacidade de objectivar a linguagem como pré-requisito para a aprendizagem da leitura e poderá ser representada pelos trabalhos de Downing (1971-1972) e Reid (1966). É ainda possível identificar outra tendência patente nos estudos sobre as concepções infantis da linguagem, desenvolvidos por Sinclair, Jarvella e Levelt (1980), e Ferreira e Teberosky (1982).

O conceito de consciência metalinguística transformou-se, assim, num tema de investigação importante para educadores e teóricos da linguagem. Entre as razões subjacentes ao crescente interesse no estudo da consciência metalinguística está o facto de a mesma não constituir uma capacidade específica de um determinado grupo etário, mas se ter revelado como um factor importante em várias fases do processo de desenvolvimento da linguagem e da cognição (Titone, 1988). De facto, as crianças

demonstram possuir algum nível de consciência metalinguística desde que demonstram serem capazes de corrigir o seu próprio discurso e/ou o discurso de outros, durante interações verbais. Mais tarde, as crianças são então capazes de julgar a gramaticalidade de frases, orais ou escritas, assim como detectar ambiguidade ou paráfrase em frases produzidas por elas próprias e por outros. No entanto, em contraste com a produção e compreensão de discurso oral, capacidades que são, aparentemente, facilmente dominadas desde cedo por todas as crianças sem patologias que obstruam o normal desenvolvimento da linguagem, a capacidade metalinguística parece surgir mais tarde, crescendo de forma diferenciada em cada indivíduo, com o desenvolvimento do conhecimento e do uso da linguagem. Assim, parece que mesmo nos adultos, frequentemente denominados como utilizadores competentes da sua língua, é possível identificar diferentes níveis de consciência metalinguística.

A investigação tem, pelas razões apontadas, dado considerável atenção ao estudo da relação entre o domínio da língua e o nível de consciência metalinguística demonstrado por vários grupos de falantes dessa língua. Tem também sido sugerido que a consciência metalinguística está relacionada com o nível de literacia (da leitura e da escrita) e com o nível de bilinguismo.

Os estudos sobre a consciência metalinguística têm incidido na medição da capacidade de manipular formas e estruturas linguísticas. A consciência metalinguística tem sido estudada em todos os domínios da língua (fonologia, morfologia, léxico, sintaxe, semântica e pragmática) através de testes orais ou escritos, que incluem vários tipos de unidades linguísticas (unidades sublexicais, palavras, frases, ou pequenos parágrafos). Por exemplo, um teste de consciência fonológica poderá requerer dos sujeitos inquiridos a manipulação explícita de sons constituídos em sílabas, grupos de sílabas, vocábulos, ou fonemas. A avaliação da consciência sintáctica poderá realizar-se através da medição da capacidade de julgar a gramaticalidade de frases com desvios sintácticos; a consciência semântica poderá ser testada através da capacidade de identificação da ambiguidade, da sinonímia, ou da paráfrase. Um teste de consciência pragmática poderá requerer dos sujeitos a manipulação explícita das regras do uso das funções da linguagem.

A investigação sobre a consciência metalinguística e a leitura tem procurado estabelecer uma relação directa entre as duas variáveis e tem, frequentemente, focado a possibilidade da existência de uma natureza causal nessa relação. No entanto, as correlações obtidas, embora positivas, nem sempre são estatisticamente significativas. Como nos diz Bialystok (1988), embora pareça claro que o processo de leitura envolva alguma consciência metalinguística, não é ainda evidente o papel que a capacidade metalinguística desempenha no desenvolvimento da capacidade de compreensão da leitura, nem é clara a forma como os processos subjacentes às duas capacidades interagem nessa relação.

Como Menyuk (1988) referiu, o caminho para a compreensão da natureza da relação entre a consciência metalinguística e a leitura passa pela identificação das várias fases do processo de desenvolvimento da consciência metalinguística dos indivíduos, determinadas através do conhecimento sobre quais os aspectos da língua são objecto de reflexão por parte das crianças, durante os diferentes períodos do seu desenvolvimento.

Objectivos do estudo

Os objectivos que nortearam a concepção deste estudo podem ser agrupados de acordo com três grandes finalidades: primeiro, contribuir para a compreensão de alguns aspectos do desenvolvimento do conhecimento e uso da linguagem, durante a adolescência; segundo, contribuir para a interpretação da relação entre as capacidades demonstradas pela população em análise; finalmente, contribuir para a reflexão sobre alguns aspectos do processo formal de aprendizagem da língua, no caso de adolescentes.

O estudo abrangeu uma população de 412 indivíduos. Os testes construídos, e pré-testados numa fase piloto da investigação, consistiram numa prova escrita de metalinguística e numa prova de leitura. Os sujeitos foram caracterizados de acordo com as variáveis Idade, Sexo e Status Sócio-Económico (SSE).

Metodologia do estudo

O presente estudo investigou a relação entre as seguintes variáveis: consciência metalinguística definida como a capacidade de usar a língua para reflectir sobre a língua; e leitura, definida como a forma de interagir significativamente com o texto. As variáveis consciência metalinguística e leitura foram também estudadas em função dos factores individuais de idade, sexo e nível sócio-económico.

O trabalho, desenvolvido em várias fases, incluiu um estudo piloto realizado com o objectivo de testar os instrumentos construídos e as hipóteses propostas. A amostra do estudo piloto foi constituída por vários grupos de sujeitos. Nomeadamente, três turmas de alunos de sétimo ano de escolaridade, seleccionadas de entre a população das duas escolas, um grupo de 35 alunos universitários (3º ano) e um grupo de dez adultos sem frequência universitária.

Os sujeitos do estudo, 412 alunos do sétimo ano de escolaridade, foram seleccionados em duas escolas secundárias de Ponta Delgada, ilha de S. Miguel, Açores.

Para além de um questionário construído com o objectivo de caracterizar a população estudada, foi construído um teste escrito de metalinguística, em português (MLP), com o objectivo de avaliar a consciência metalinguística dos sujeitos, através da capacidade de: (a) julgar a gramaticalidade de frases semanticamente correctas e de frases semanticamente incorrectas; (b) detectar vários tipos de ambiguidade; e (c) detectar paráfrases.

O teste de consciência metalinguística (MLP) incluiu quatro partes. Na primeira - Gramaticalidade -, os sujeitos tiveram como tarefa decidir sobre a "gramaticalidade" de dez frases, assinalando quais as correctas e quais as incorrectas.

Na segunda parte - Ambiguidade -, os sujeitos tiveram de decidir e assinalar quais as leituras possíveis de frases com diferentes tipos de ambiguidade.

Exemplo de frases no Subteste Gramaticalidade:

Uso da Preposição:

"Os gatos gostam de viver na sala e no telhado *sobre a lua."

Uso dos graus de Comparação do Adjectivo:

"Carlos é o mais estudioso *como o Pedro."

Exemplo de frases incluídas no Subteste Ambiguidade:

"Antes de dar o remédio ao doente, agite-o"

[x] "Deve-se agitar o frasco do remédio, antes de o dar ao doente."

| | "Deve-se agitar o doente depois de lhe ser dado o remédio."

[x] "Deve-se agitar o doente antes de se lhe dar o remédio."

O terceiro subteste da prova MLP - Anomalia - consistiu num grupo de dez frases nas quais foram introduzidos dois tipos de anomalia. Nomeadamente, (a) frases com sentido pouco comum, mas sintacticamente correctas, e (b) frases com sentido pouco comum e sintacticamente incorrectas. Os sujeitos foram instruídos de forma a que, nas suas respostas, rejeitassem apenas as frases contendo anomalias sintácticas.

Exemplos de frases no Subteste Anomalia:

(a) "A vaca voou sobre o pasto"

(b) "No deserto não há nem árvores *e sol."

No último subteste da prova MLP - Paráfrase -, foi pedido aos sujeitos que lessem dez frases e identificassem as respectivas paráfrases. Em cada grupo de três frases existiam duas cujo sentido se aproximava. Após a sua leitura, os sujeitos tinham apenas que assinalar quais eram essas frases.

Exemplos de frases no Subteste Paráfrase:

[x] "Sou o barco atracado onde se descansa."

| | "Sou um barco parado no porto a descansar."

[x] "Sou a presença constante que oferece descanso."

- / "Os meus estudos vão bem, assim, poderiam ir melhor."
 /x/ "Os meus estudos vão bem, mas podiam ir melhor."
 /x/ "Os meus estudos vão bem, todavia podiam ir melhor."

A leitura foi testada através de uma prova de Literacia da Leitura (LIT) construída com o objectivo de avaliar várias capacidades de compreensão da leitura. O teste, incluindo vários tipos de textos, mediu, por exemplo, o reconhecimento de vocabulário, a identificação da ideia principal, a inferência de sentidos, a detecção de informação específica, a compreensão de instruções.

Os sujeitos foram caracterizados por nível de idade, zona de residência e nível sócio-económico (SSE) (Ver Quadro 1). Os dados referentes ao nível de SSE foram colhidos com um questionário de caracterização, construído e validado para o efeito, e foram depois analisados com base na tabela de caracterização da população portuguesa de Nunes e Miranda (1969).

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos do estudo.

	Escola A	Escola B	Total
N. de sujeitos	199	213	412
Sexo:			
masculinos	84	122	206
femininos	115	91	206
Níveis idade:			
Nível 1 (12 anos)	56	63	119
Nível 2 (13 anos)	72	66	138
Nível 3 (14 anos)	44	56	100
Nível 4 (15 anos)	14	19	33
Nível 5 (a partir de 16 anos)	13	9	22
Níveis SSE:			
Alto	6	9	15
Médio	76	49	125
Inferior-alto	65	71	136
Inferior-baixo	52	34	86
Residência:			
Zona urbana	125	69	194
Zona suburbana	42	129	171
Zona rural	32	15	47

O tratamento estatístico dos dados foi realizado através do recurso à Análise de Componentes Principais, com o objectivo de tentar identificar os componentes responsáveis pela maior variabilidade no conjunto global de dados, a Análise de Correspondências Múltiplas, com o objectivo de determinar os modos de associação das várias respostas dos indivíduos e a Análise de Clusters, com o objectivo de caracterizar os vários grupos de indivíduos existentes na população global.

O tratamento dos dados foi realizado com a intenção de testar as hipóteses de que (a) a consciência metalinguística está directamente relacionada com a literacia da

leitura na língua mãe, e de que (b) a consciência metalinguística e a compreensão da leitura estão directamente relacionadas com as variáveis idade, sexo, e nível sócio-económico dos sujeitos em análise.

Resultados

A análise dos dados revelou que os sujeitos obtiveram resultados médios mais baixos nas tarefas de detecção de ambiguidade do que nas tarefas de identificação de gramaticalidade, no teste de consciência metalinguística. No caso do teste de literacia da leitura, a generalidade dos sujeitos inquiridos conseguiu resultados médios mais baixos na identificação das respostas correctas às perguntas dos textos narrativos. (Ver Quadro 2)

Quadro 2 - Média, Desvio Padrão, e pontuações máximas e mínimas nos testes MLP e LIT

Tests and subtests	%	sd	<pont.	>pont.
MLP-Gram.	16.79	1.46	11.00	20.00
MLP--Ambig.	14.38	2.90	10.00	20.00
MLP--Anom.	16.19	2.60	10.00	20.00
MLP--Parf.	15.36	2.10	10.00	20.00
Ttl Test 1 MLP	62.72	6.07	41.00	80.00
LIT--Text.	13.75	1.73	10.00	20.00
LIT--Gráficos	16.27	2.17	10.00	20.00
LIT--Informação	7.31	1.31	5.00	10.00
Ttl Test 4 LIT	37.33	3.57	27.00	46.00

A análise de correlação (Pearson) revelou a existência de índices de correlação estatisticamente significativos ($p < .001$) entre várias variáveis (e componentes dessas variáveis) (Ver Quadro 3). Os resultados revelaram a existência de correlações estatisticamente significativas ($p < .001$) entre os subtestes Ambiguidade e Paráfrase e entre a Paráfrase e a Leitura de Gráficos. Os níveis de correlação mais altos ocorreram, no entanto, entre os resultados do subteste Ambiguidade e os resultados globais da prova MLP ($r = .73$) e entre os resultados do subteste Leitura de Gráficos e os resultados globais da prova LIT ($r = .78$).

A análise de componentes principais revelou a existência de dois componentes, os quais, cumulativamente, explicam 32.6% da variabilidade dos dados. As variáveis

mais fortemente relacionadas com cada um dos componentes principais foram: com o Componente 1, detecção de paráfrase; com o Componente 2, detecção de gramaticalidade em frases semanticamente incorrectas.

A projecção bi-dimensional dos pontos relativos ao perfil global de respostas dos sujeitos, no quadro da análise de correspondências múltiplas, revelou que os pontos representativos do desempenho global, no teste de consciência metalinguística, estão associados com os pontos representativos do desempenho global no teste de Literacia da Leitura. (Figura 1)

Quadro 3 - Correlações entre os vários subtestes das provas de MLP e LIT

	idade	gram	amb	anom	paraf	MLP	Ltxt	Lgrf	Linf	LIT
idade	1.00									
gram	-.09	1.00								
amb	-.14	.13	1.00							
anom	-.16	.22	.22	1.00						
paraf	-.26	.25	*.35	.29	1.00					
MLP	-.24	*.49	*.73	*.69	*.70	1.00				
Ltxt	-.01	.09	.08	.15	.27	.22	1.00			
Lgrf	-.24	.18	.19	.22	*.39	*.36	.18	1.00		
Linf	-.13	.13	.10	.10	.17	.18	.13	.24	1.00	
LIT	-.20	.20	.10	.24	*.43	*.39	*.64	*.78	*.57	1.00

*p < .001

A representação bi-dimensional dos pontos correspondentes aos vários níveis da variável Status Sócio-Económico (SSE) indicou que o nível Superior está projectado de uma forma bastante afastada dos restantes níveis de SSE (Médio, Inferior-Alto e Inferior-Baixo). (Figura 2)

A análise de clusters revelou a existência de vários grupos de indivíduos, identificados de acordo com um perfil típico, caracterizado a partir das respostas dadas aos testes administrados. Um primeiro grupo, incluindo 60 sujeitos, caracterizou-se pela capacidade generalizada de encontrar as respostas certas, ou adequadas, para os itens dos dois testes. Um elevado desempenho no teste de consciência metalinguística em língua portuguesa foi, no entanto, uma das variáveis que melhor caracterizou o desempenho dos indivíduos desse grupo.

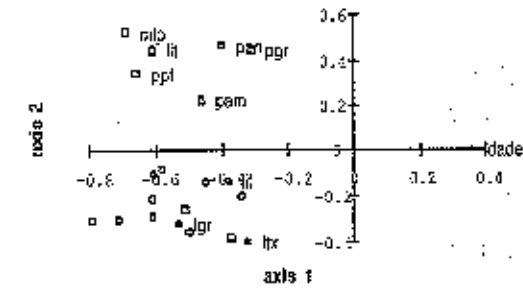


Fig. 1 - Projecção bi-dimensional dos pontos relativos aos desempenhos nos testes de MLP e LIT

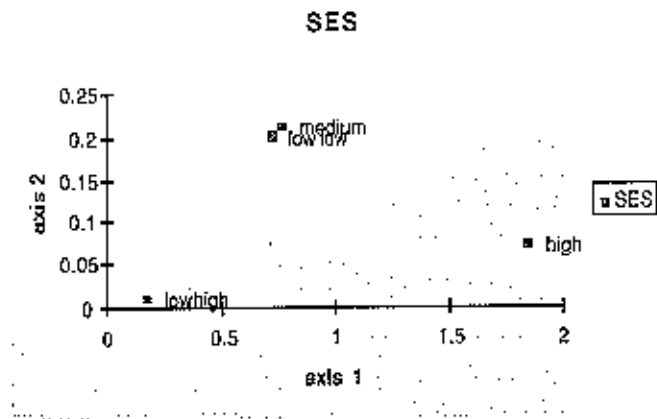


Fig. 2 - Projecção bi-dimensional dos pontos relativos aos níveis de SSE

Um segundo grupo, incluindo 48 indivíduos, teve em comum o facto de a maioria dos sujeitos que o integram ter respondido correctamente às questões do teste de consciência metalinguística. O desempenho global desses indivíduos esteve particularmente associado com a forma como responderam às questões que mediram a capacidade de detectar ambiguidade e à generalidade das questões do teste de literacia da leitura.

O terceiro grupo, composto por 100 indivíduos, caracterizou-se pelas respostas correctas dadas à globalidade das questões do teste de literacia da leitura.

Outro grupo, constituído por 79 sujeitos, revelou como característica mais relevante um elevado número de respostas correctas ao subteste de Anomalia no teste de

MLP. O mesmo grupo revelou, no entanto, um desempenho abaixo da média global, nos restantes subtestes do teste de MLP e na generalidade das questões do teste de literacia da leitura. Esse grupo foi também caracterizado pela categoria "Masculino", da variável Sexo, e pelo nível Inferior-Baixo, da variável SSE.

O último grupo foi constituído por 125 indivíduos. A particularidade mais relevante nesse grupo foi o facto de os indivíduos que o compõem não terem sido capazes de identificar as respostas adequadas, ou correctas, para a generalidade das questões postas nos testes administrados. Esse último grupo foi também caracterizado pela categoria "Feminino", da variável Sexo, e pela categoria Inferior-Baixo, da variável SSE. (Quadro 4)

Quadro 4 - Características do desempenho da população nos testes de MLP e LIT

Desempenho nos testes	MLP e LIT	
	acima da média	abaixo da média
Grupo 1 (idade média ligeiramente inferior à da população global)	MLP-Paráfrase	
Grupo 2 (os mais novos)	MLP-Ambiguidade MLP-Paráfrase	
Grupo 3	LIT-teste global	
Grupo 4	MLP-Anomalia	LIT-teste global
Grupo 5 (idade média superior à da população global)		MLP-teste global MLP-Paráfrase LIT-teste global

Discussão e Conclusões

Os resultados do estudo são aqui apresentados de acordo com as hipóteses examinadas. São apenas descritas as conclusões gerais a que os resultados permitiram chegar.

A primeira hipótese examinada neste estudo foi confirmada pelos resultados obtidos nas várias análises efectuadas. Assim, os dados deste estudo permitiram concluir sobre a existência de uma relação directa, estatisticamente significativa, entre a consciência metalinguística e a leitura, no caso da língua materna. Os resultados encontrados, no que respeita à relação entre a consciência metalinguística e a leitura, são

suportados por conclusões relatadas em estudos que abordaram temática semelhante, embora com populações com características diferentes (por exemplo, Cazden, 1974; McNeill, 1974; Bialystok e Fröhlich, 1977; Cummins, 1978; Ryan, 1980; Saywitz e Wilkinson, 1982; Masny e d'Anglejan, 1985; Menyuk, 1976, 1988; Donnelly, 1988; Masny, 1989).

Os resultados não permitiram a confirmação global da hipótese 2. Contrariamente ao previsto, os dados tratados neste estudo indicaram que a variável Idade funcionou como factor de oposição ao desempenho nos testes administrados. Isto é, afinal foram os sujeitos com menos idade que conseguiram resultados superiores em todos os testes. Este resultado foi interpretado como indicação de que os alunos mais velhos no sétimo ano de escolaridade (a população estudada incluiu crianças entre os 13 e os 16, quase 17 anos de idade) são certamente os alunos que reprovaram esse ou outros anos lectivos anteriores, e, como nos diz Sim-Sim (1993), a reprovação escolar parece não melhorar o desempenho desses alunos, mas sim agravar comportamentos típicos de insucesso.

A variáveis Sexo e SSE apenas tiveram alguma expressão na relação entre a consciência metalinguística e a leitura, no caso dos alunos com resultados situados nos dois extremos de desempenho. Na verdade, foi através da análise de *clusters* que as mesmas se revelaram como características na constituição de determinados grupos, dentro da população global. Enquanto os sujeitos que obtiveram melhor desempenho nos testes foram caracterizados como pertencentes aos níveis Médio e Alto de status sócio-económico, independentemente do sexo, no caso dos sujeitos com pior desempenho os resultados demonstraram que os mesmos pertenciam ao nível Inferior-Baixo de SSE e que o seu desempenho era diferenciado pela variável Sexo. Assim, parece que uma percentagem razoável de raparigas teve mais dificuldades nas questões de gramaticalidade em frases semanticamente anómalas, enquanto que uma percentagem considerável de rapazes obteve piores resultados na detecção de informação específica em textos de língua portuguesa.

Os resultados referentes à análise das variáveis Idade, Sexo e SSE revelaram-se em consonância com resultados indicados por estudos anteriores, nomeadamente os estudos de Slobin (1966), Rosenblum e Pinker (1983), Galambos e Goldin-Meadow (1990), e ainda Stuart e Masterson (1992).

Os resultados do estudo, obtidos através das várias análises realizadas, permitiram as seguintes conclusões: (a) existe uma correlação significativa entre a consciência metalinguística e a leitura em língua mãe; (b) o desempenho global superior à média corresponde a um desempenho igualmente superior nos subtestes de detecção de paráfrase; (c) o desempenho superior à média no teste de consciência metalinguística está associado com o desempenho, igualmente superior, nos subtestes de detecção da ambiguidade; (d) um desempenho superior à média no teste de literacia da leitura está associado a um desempenho da mesma forma superior nas tarefas que pressupõem a capacidade de localizar informação específica, assim como a capacidade de ler e compreender a informação constante em tabelas e gráficos; (e) o desempenho em ambos os testes está negativamente relacionado com a idade dos sujeitos examinados; (f) um desempenho inferior à média em todos os testes está relacionado com a variável Sexo e com o nível Inferior-Baixo da variável de SSE.

Implicações para o contexto educativo

Os resultados deste estudo sugerem que, na faixa de idade abrangida pelo 7º ano de escolaridade, a relação entre a consciência metalinguística e a leitura, na língua mãe, é uma relação complexa e provavelmente influenciada por outros factores para além dos aqui estudados, os quais, neste momento não podemos ainda nomear ou especificar. Consequentemente, as conclusões, inferidas a partir dos resultados revelados, impõem as usuais limitações quanto à sua generalização a outras populações que não a estudada, tendo em conta que as mesmas se referem a uma fase exploratória no estudo da relação entre a consciência metalinguística e a leitura na realidade dos Açores.

No entanto, os resultados obtidos, em consonância com os resultados de investigações precedentes, levantam algumas questões relativamente a alguns aspectos da esperada competência linguística dos alunos de 7º ano de escolaridade.

Uma das inferências possíveis após a análise dos resultados é a afirmação de que a consciência metalinguística está positivamente relacionada com a competência de leitura, mesmo na faixa etária abrangida pelo sétimo de escolaridade. Decorrente dessa asserção, inferimos, ainda, que a idade não é um factor de influência determinante na caracterização da consciência metalinguística e da competência de leitura dos sujeitos em estudo.

De facto, a idade parece funcionar como factor negativo no desempenho dos sujeitos. Isto é, foram os alunos mais novos que conseguiram resultados mais significativos nos testes de consciência metalinguística, obtendo um desempenho acima da média global nos subtestes de Ambiguidade e Paráfrase.

Tal como nos estudos desenvolvidos por Sim-Sim e Ramalho (1993), o desempenho nos testes de leitura e consciência metalinguística não aumentou com a idade na população estudada. Como Sim-Sim e Ramalho (1993, p. 39) nos dizem, no que respeita às competências de leitura da população portuguesa, no 4º e no 9º ano de escolaridade, "a idade e o desempenho parecem seguir sentido inverso, i.e., os alunos mais velhos obtiveram resultados inferiores aos colegas mais novos que frequentam a mesma classe. Parece, pois, haver indícios de que a repetência não contribui para melhorar o desempenho de leitura nas idades em questão".

Outra inferência que se nos desenha como relevante prende-se com o facto de ser o subteste de ambiguidade aquele que mais discrimina entre os sujeitos que obtêm melhores resultados e os sujeitos que obtêm piores resultados, no teste global de consciência metalinguística.

A detecção de ambiguidade não é, em si mesma, uma tarefa fácil. No uso quotidiano da língua, os falantes-ouvintes dessa língua não atendem, geralmente, à natureza eventualmente ambígua de muitas das frases que lhes são proferidas. Os interlocutores no discurso oral focam, geralmente, a sua atenção na mensagem, no conteúdo semântico desse mesmo discurso, retirando o que para eles faz sentido, dado o referente e dado o contexto da situação de comunicação em que estão envolvidos.

Seria necessário que os falantes-ouvintes se distanciassem do que esperam ouvir para conseguirem dar conta das ambiguidades subtexto das frases proferidas. Foi esse distanciamento que os sujeitos desse estudo foram, de certa forma, levados a realizar. Foi pedido aos alunos do 7º ano de escolaridade que considerassem frases isoladas e que, com base nos seus conhecimentos sobre o seu sistema linguístico, decidissem as várias, possíveis, leituras dessas frases. Muito poucos foram os que realizaram com sucesso a tarefa. A questão que se nos põe agora tem a ver com a necessidade da identificação dos factores que discriminam o estado de ser ou não ser capaz de atender a essa "opacidade" da linguagem que Cazden (1974) nos fala. Várias têm sido as hipóteses avançadas, nos poucos estudos realizados com populações na faixa etária aqui estudada. Os resultados são difíceis de interpretar de tal forma se cruzam os factores identificados como potencialmente determinantes dessa capacidade (desde a idade, ao estágio de desenvolvimento cognitivo, ao perfil cognitivo, a um maior domínio no conhecimento e uso da língua, etc.).

Embora muitos desses factores não sejam facilmente acessíveis à manipulação directa por parte dos professores, os mesmos deverão, num processo que tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da componente cognitiva da capacidade que os alunos possuem e que lhes permite "ver" o/s outro/s sentido/s da frase, definir estratégias de ensino-aprendizagem que sejam desafiadoras e que apelem à aprendizagem pela descoberta. No que respeita à componente linguística dessa capacidade, será, certamente, possível, através de estratégias que tenham como fim contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e do uso da língua, fazer com que os alunos aumentem o seu domínio do sistema linguístico que usam, propiciando-lhes tarefas que os levem a aumentar o seu interesse pelos jogos de linguagem, e a reparar no fascínio subjacente ao exercício de manipulação do poder das palavras.

Se há consenso entre os investigadores nos resultados encontrados sobre a relação entre a consciência metalinguística e a leitura, o mesmo está expresso na coincidência de opinião sobre a natureza positiva dessa relação. Isto é, quanto melhor se lê, maior é, também, a capacidade de usar a língua para reflectir sobre a língua.

Facc a esta constatação, poderemos inferir que os professores quando propõem aos alunos tarefas que exercitam a sua capacidade de leitura estão, ao mesmo tempo, a contribuir para que os alunos exercitem e, consequentemente, aumentem a sua consciência linguística.

Os resultados relativos ao teste de literacia da leitura põem-nos algumas questões no que respeita às expectativas de competência de leitura por parte dos alunos do 7º anos de escolaridade. Os resultados indicaram que o desempenho superior à média no teste de literacia da leitura está relacionado com o desempenho, também superior à média, no subteste de leitura e interpretação dos textos tipo documento. A maior dificuldade, a julgar pelos níveis de desempenho dos sujeitos, situou-se na leitura e compreensão do texto tipo narrativo. Embora, saibamos, por experiência na observação da relação dos alunos com o texto, na aula de língua, que o texto tipo documento (Gráficos, Quadros, etc.) não é utilizado com muita frequência no contexto da situação de ensino da língua portuguesa, a verdade é que a leitura desse tipo de textos não parece

envolver o mesmo tipo de compreensão que se requer do texto narrativo, na sala de aula. Por conseguinte, é bem possível que os alunos tenham já aprendido a lidar com "documentos" noutras disciplinas curriculares e que a sua leitura não lhes ponha grandes dificuldades, enquanto que a compreensão e interpretação do texto narrativo continua a ser uma tarefa complexa para a maioria dos alunos do 7º ano de escolaridade.

No caso da leitura do texto narrativo, existem inúmeras variáveis que conjugadas de uma maneira ou de outra poderão talvez explicar o desempenho inferior dos sujeitos, num tipo de texto que é utilizado com bastante frequência na sala de aula.

Para além de factores directamente relacionados com os domínios cognitivo e linguístico, desde há muito que os investigadores apontam como fundamental a relação de "prazer" entre o leitor e o texto (Gardner e Lambert, 1972; Puryear, 1975; Flood e Menyuk, 1979; Betelheim e Zeland, 1982; Sousa, 1989). Compreender e interpretar um texto é algo mais do que fazer a sua leitura sumária. É interagir significativamente com esse texto. É sentir e entender o poder das palavras, na voluntária utilização de diferentes formas particulares de construção de frases.

No teste de literacia da leitura, o desempenho menos conseguido foi, exactamente, no subteste da Narrativa. Ser capaz de identificar a ideia principal contida num texto ou parágrafo, ser capaz de prever e de inferir com base na informação retirada do texto, foram as capacidades medidas pelas questões do subteste Texto Narrativo, subteste no qual os sujeitos conseguiram um desempenho inferior à média global obtida no teste de literacia da leitura.

No estudo divulgado por Sim-Sim e Ramalho (1993, p. 35), semelhante situação ocorreu apenas no que respeita aos sujeitos da população do 9º ano de escolaridade, caracterizados como "leitores razoáveis". Isto é, segundo os autores, "para os leitores razoáveis, o pior desempenho médio ocorreu nos textos narrativos e o melhor no domínio dos textos descritivos".

Os resultados do presente estudo permitiram também a inferência de que a relação positiva entre a leitura e a consciência metalinguística é mediada pelos factores "Sexo" e "SSE". Isto é, os resultados indicaram que existem diferenças de desempenho na leitura e em alguns dos subtestes do teste de MLP entre os rapazes e as raparigas, caracterizados com o nível mais baixo de SSE.

As implicações educativas destes resultados são complexas e requerem dos professores uma atenção particular nas propostas de actividades de leitura, de forma a corresponder às expectativas, interesses e curiosidade dos diferentes grupos de alunos que frequentam as aulas de línguas, no 7º ano de escolaridade.

Não é novidade para os professores que os alunos têm "motivações" e interesses diversificados conforme a sua história de vida e o seu capital cultural. Aliás, é com essa realidade que nos confrontamos diariamente na sala de aula. A dificuldade está em conseguir atender às necessidades específicas de cada grupo particular em turmas cada vez mais numerosas e com desníveis profundos de competência nos mais variados domínios. Uma forma possível de tentar conciliar os vectores problema na representação

complexa dessa situação será, talvez, através da constante diversificação de temas e actividades, na sala de aula, de forma a tentar contemplar as necessidades dos vários alunos, nas várias situações de aprendizagem.

Uma palavra ainda para os responsáveis pelos currículos de formação de professores nos vários níveis do Ensino Básico. Se é verdade que os alunos - futuros professores - só modificam, de forma relevante, o perfil do seu modelo pessoal de actuação pedagógica se estiverem envolvidos numa situação de aprendizagem significativa para eles próprios como indivíduos, então os currículos dos cursos de formação de professores de Língua Portuguesa terão de prever um espaço para o desenvolvimento das competências e estratégias que se pretende que os alunos sejam capazes de, mais tarde, como professores, desenvolver e implementar nas suas salas de aula.

É necessário que os alunos nos cursos de formação de professores de línguas sejam, primeiro, eles próprios, capazes de lidar com o texto de uma forma significativa e relevante para, depois, já professores, serem capazes de actuar como catalizadores na descoberta do prazer do texto.

Questões para futuras investigações

Este estudo iniciou a análise da relação entre consciência metalinguística e leitura, na faixa etária abrangida pelo 7º ano de escolaridade, no contexto das escolas secundárias de Ponta Delgada.

Embora estudos precedentes suportem os resultados obtidos, este foi o primeiro passo na análise de um problema que poderá, inclusivamente, ser abordado por perspectivas diferentes. Algumas das variáveis a incluir no prosseguimento da investigação sobre esta temática, como forma de continuar o estudo sobre a relação entre a consciência metalinguística e a leitura, em Portugal e nos Açores, poderão ser as implicadas em estudos que abordem: (a) a caracterização dos níveis de consciência metalinguística demonstrados por indivíduos com diferentes níveis de domínio de uma língua estrangeira; (b) a relação entre capacidades metalinguísticas específicas e determinadas capacidades de leitura, na língua mãe, ou na língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

- Betelheim, B. e Karen, Z. (1982). *On learning to read*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bialystok, E. (1988). Aspects of linguistic awareness in reading comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 9, 123-139.

- Bialystok, E. e Fröhlich, M. (1977). Variables of classroom achievement in second language learning. *Modern Language Journal*, 62, 327-336.
- Donnelly, C. (1988). *Metalinguistic awareness: Judgment and segmentation skills in preschool children*. Unpublished doctoral dissertation, Boston: Boston University.
- Downing, J. (1971-72). Children's developing concepts of spoken and written language. *Journal of Reading Behaviour*, 7, 1-19.
- Downing, J. e Valtin, R. (Eds. 1984). *Language awareness and learning to read*. New York: Springer-Verlag.
- Cazden, C. (1974). Play with language and metalinguistic awareness: One dimension of language experience. *Urban Review*, 7, 28-39.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Mass. MIT Press.
- (1957). *Syntax Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N., e Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9, 333-342.
- Ferreiro, E. e Teberosky, A. (1982). *Literacy before schooling*. London: Heineman Educational.
- Flood, J. e Menyuk, P. (1979). *Detection of ambiguity and production of paraphrase in written language*. Final report, National Institute of Education.
- Galambos, S. e Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1-56.
- Gardner, H. e Lambert, W. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass: Newbury House Pub.
- Masny, D. (1989). *Linguistic awareness and second language learning*. I.T.L., 85/86, 85-103.
- Masny, D. e d'Anglejan, A. (1985). Language, cognition, and second language grammaticality judgments. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14 (2), 175-197.
- Mattingly, I. G. (1972). *Reading, the linguistic process, and linguistic awareness*. In J. Kavanah, e L. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- McNeill, D. (1974). How to resolve two paradoxes and escape a dilemma: Comment on Dr. Cazden's paper. In K. Connolly e J. Bruner (Eds.), *The growth of competence*. New York: Academic Press.
- Menyuk, P. (1988). *Language development: Knowledge and use*. Boston: Scott Foresman and Co.
- (1976). That's another funny, awful way of saying it. *Journal of Education*, 158, 25-38.
- Reid, J. F. (1966). Learning to think about reading. *Educational Research*, 9, 56-62.
- Rosenblum, T. e Pinker, S. A. (1983). Word magic revisited: Monolingual and bilingual children's understanding of the word-object relationship. *Child Development*, 54 (3), 773-780.
- Ryan, E. B. (1980). *Metalinguistic development and reading*. In L. H. Waterhouse, K. M. Fisher, e E. B. Ryan (Eds.), *Language awareness and reading*. Newark, D.F.: International Reading Association.
- Saywitz, K., e Wilkinson, L. (1982). *Age related differences in metalinguistic awareness*. In S. Kuczaj (Ed.), *Language development: Vol. 2. Language thought and culture*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sim-Sim, I. e Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças: caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: GEP-Ministério da Educação.
- Sinclair, R. Jarvella, e W. J. M. Levelt (Eds.), (1980). *The child conception of language*. (2nd. Ed.). New York: Springer-Verlag.

- Stobin, D. (1966). Grammatical transformations and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 5, 219-227.
- Sousa, M. L. C. (1989). A actividade da leitura: Factores sociais e afectivos condicionantes. *Arquipélago*: 3/4, 77-104.
- Sousa, M. L. C. (1994). *The relation between metalinguistic awareness and reading in the native and in the foreign language*. Dissertação de Doutoramento. Universidade dos Açores.
- Stuart, M. e Masterson, J. (1992). Patterns of reading and spelling in 10-year-old children related to prereading phonological abilities. *Experimental Child Psychology*, 54, 168-187.
- Titone, R. (1988). A crucial Psycholinguistic prerequisite to reading-children's metalinguistic awareness. *Revista Portuguesa de Educação*, 1 (2), 61-72.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

ASPECTS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN METALINGUISTIC AWARENESS AND READING

Abstract

This study examined the relationship between metalinguistic awareness and reading in the native language, in the case of 7th grade students. The role of the individual factors of age, sex and socioeconomic status was also studied in that relationship. Results indicated that metalinguistic awareness and reading are two positively related variables. Results also demonstrated that age, sex and socioeconomic status are only directly related to reading and metalinguistic awareness in the case of specific groups of subjects.

QUELQUES ASPECTS DE LA RELATION ENTRE LA CONSCIENCE MÉTALINGUISTIQUE ET LA LECTURE

Résumé

Cette étude a abordé des aspects de la problématique sous-jacente entre la conscience métalinguistique et la lecture, en langue maternelle, en fonction des facteurs individuels âge, sexe et statut socio-économique, chez les élèves de la 7^e année de scolarité. On y conclut qu'il existe une corrélation significative, positive, entre la conscience métalinguistique et la lecture. On y conclut, aussi, que les facteurs individuels analysés n'ont influencer significativement que la performance de certains groupes d'individus.

DO PENSAMENTO À FILOSOFIA CONTRIBUTOS PARA UMA DIDÁCTICA DA DISCIPLINA

João Boavida

Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

O ensino-aprendizagem da filosofia terá que fazer a passagem de uma didáctica clássica para uma didáctica moderna, se quiser transformar esta disciplina no factor de formação que ela tem condições para ser. Esta didáctica implica a análise de várias questões prévias, e atitudes em conformidade. Questões como, por exemplo, a natureza da filosofia, os objectivos com que se ensina, a actividade filosófica, os jovens e a sua especificidade comportamental, etc. Da função destes problemas, e do modo de os tornar funcionais no âmbito de uma abordagem da filosofia, dependerá a dimensão verdadeiramente educativa desta.

1. De uma didáctica clássica...

1.1. Por uma didáctica específica

O ensino-aprendizagem da filosofia implica uma didáctica específica. O que não devia levantar objecções, uma vez que praticamente todas as disciplinas têm a sua didáctica própria. Mas levanta, porque a filosofia, sobre esta exigência, dir-se-ia natural,

implica uma outra: a de uma didáctica que, mais do que mera variante da didáctica geral - uma didáctica geral adaptada - tem, pelas suas características, necessidade de uma forma de aprendizagem diferente.

O que leva alguns a considerarem que essa didáctica é desnecessária. Na verdade, esta exigência de dois níveis didácticos - um geral e um específico - só surge, porém, em certas circunstâncias, e só se torna visível em certas perspectivas.

Num ponto de vista clássico de transmissão e assimilação de conteúdos não se colocam à filosofia problemas didácticos verdadeiramente diferentes dos que se colocam às outras disciplinas. Ou seja, se há um programa que define certos temas ou autores para serem estudados, a didáctica a utilizar será a clássica porque, na verdade, não há necessidade de outra. Aliás o termo de "didáctica", utilizado pela primeira vez por Raticius, e mais tarde por Comênio, pressupõe ele próprio uma pedagogia clássica, além de parecer criado para a filosofia. É isto porque, por um lado, refere-se à arte de ensinar expondo um assunto com clareza, ordem e correcção e, por outro, derivando do verbo grego *didasko* que, além de ensinar, significa arte de explicar e discorrer, corresponde em grande parte ao discurso mental e à sequência lógica que a filosofia usa habitualmente.

Assim, havendo nos habituais programas de filosofia um certo número de autores e temas para serem estudados, a didáctica a utilizar será naturalmente a clássica, porque os autores e os temas a assimilar e a compreender condicionam os professores aos mecanismos da sua transmissão, mediante exposição, e os alunos às necessidades da sua aprendizagem, em boa medida através da memorização.

Por certo que poderemos utilizar variantes didácticas deste modelo, processos particulares de maior ou menor eficácia e modernidade, mas os conteúdos previamente definidos e a necessidade de os assimilar, não deixam grande margem de manobra, nem a professores nem a alunos. Serão necessariamente ensinados através de um discurso racional, ordenado, segundo certas normas aconselhadas pelo método magistral, e de acordo com certas estruturas preferenciais de discurso, tenha-se ou não consciência disso.

Ou então utilizar-se-á o texto como ponto de partida que alunos e professores analisarão com o intuito de assimilar o essencial do pensamento de um filósofo, ou as características de uma teoria, sistema ou época. Embora consista num esforço valioso de modernização do ensino-aprendizagem da filosofia, numa mudança qualitativa traduzida no contacto directo com os textos dos autores, o essencial de filosofia, na perspectiva do aluno, parece continuar de fora.

Não se nega o valor desse contacto directo, mas o texto pode ser mal escolhido, desmotivante e dar uma visão parcelar e deformada dos assuntos e dos autores. Não direi, como Duarte (1982: 87) que «a análise do texto é uma das maiores ambiguidades do ensino actual da filosofia» nem que «a maior parte dos professores transformou as aulas numa escolástica», mas são argumentos que nos devem fazer pensar. Se, como diz Quintela (1978: 19), «o bom professor de filosofia (...) é o que ensina a ler filosofia»,

mesmo que se consiga levar os alunos a interpretar correctamente os textos, a debatê-los e a reflectir um pouco, não nos afastamos muito, de facto, de uma escolástica, mesmo que alguma coisa de positivo já se tenha conseguido.

É certo que o conhecimento do texto pode ser uma excelente experiência intelectual para o aluno, e é sem dúvida valioso o contacto com as fontes, e o encontrar, no sabor dos textos, o pensamento do autor, a sua luta por uma ordem, por uma evidência redentora e euporética. Mas quem nos garante que os textos são sempre mais motivantes e compreensivos que uma boa exposição do professor, tendo em conta a complexidade de que tentam dar notícia? Quem nos garante que eles são sempre um factor de dinamização intelectual? Com efeito, talvez nem sempre o texto seja o caminho mais seguro para levar os alunos à reflexão pessoal. Devemos, pelo menos, utilizá-los com algum cuidado e parcimónia.

1.2. Uma espécie muito resistente

Quando se afirma agora que a filosofia implica uma didáctica específica, está-se a partir de uma perspectiva diferente: a de quem toma a filosofia em si mesma como o grande objectivo de quem a quer ver ensinada e aprendida a partir da sua especificidade. Logo, da filosofia enquanto tal e pelos objectivos educativos que com ela, em tais circunstâncias, se podem obter.

Poder-se-á dizer que a abordagem dos filósofos através dos textos pretende o mesmo. Mas só em parte, porque o grande problema não está aqui e, portanto, o resultado a obter, parecendo o mesmo, é outro. A verdadeira opção coloca-se noutra plano, como tentaremos demonstrar.

Por outro lado, poderão perguntar: o que é isto da filosofia em si mesma ou por si mesma? E quem pode falar em nome dela? Tendo havido até agora somente filosofias particulares (interpretações e teorizações concretas feitas por autores historicamente localizados) jamais nos foi dado conhecer a filosofia propriamente dita, como já considerava Kant (1985: 660). Para lá disso, ninguém pode ao certo dizer o que é a filosofia ou, pelo menos, estar certo de que, ao defini-la, não apareça alguém com outra definição igualmente aceitável.

Mas isso em nada a diminui, antes pelo contrário, tratando-se do que se trata. Como dizem Espinosa e Carreras (1982: 212) «talvez que uma das características da filosofia consista em não ter (...) limites», e os que a atacam por indefinição «só demonstram falta de ofato (filosófico) face a uma classe de conhecimentos que escapa à precisão codificada e que possui um grau de flexibilidade tal que nenhum outro tipo de conhecimento humano demonstra possuir, nem pretender».

Acresce que em relação à filosofia se têm divulgado teorias que aparentemente lhe minam a sua base de sustentação, como a ideia de definimento da filosofia, pelo avanço da exigência positiva, ou a morte das ideologias, pela vitória dos pragmatismos e

das políticas sectoriais, ou ainda a caducidade da metafísica, pela exigência de uma base objectiva para o conhecimento, ou ainda a morte da razão, pela fragmentariedade da pós-modernidade, ou desuso da própria reflexão, pelo triunfo da superficialidade banal que os *media* estão a impor, etc., etc. Ideias assentes em fixações sobre conceitos de filosofia, ou demasiado restritos ou muito localizados e datados. E pressupondo uma mentalidade positivista e objectivista, e uma visão reduzida e redutora da realidade humana. Além disso, ou não abona nada sobre os seus autores, ou está demasiado em cima dos acontecimentos; incidindo, em qualquer dos casos, mais sobre o domínio ou campo de actuação da filosofia do que sobre a actividade filosófica.

1.3. Domínio e função

Com efeito, o problema da filosofia não se deve colocar em termos de espaço ou domínio mas em termos de função. No que diz respeito ao espaço da filosofia no campo do saber, sempre poderá haver quem diga que ela está a reduzir-se, mas pensamos não ser correcto. É certo que houve campos que eram da filosofia, e que tendo sido ganhos para o método experimental, passaram a ser da ciência exacta. Mas esta mesma, com a sua actividade e a abertura de novos campos de investigação, tem vindo a levantar problemas novos à actividade racional.

É também verdade que em termos de domínio de actividade filosófica perderam-se, ou deixaram de ter premência, certos problemas, mas apareceram outros. A ciência e a vida modernas, desde a genética à política e da sociologia ao ambiente não cessam de levantar problemas reais às consciências atentas. E a inesgotável riqueza da filosofia é esta: havendo problemas, sempre haverá quem os tente compreender segundo esquemas racionais próprios e integrar em mundividências fundamentadoras. E isto pela própria «ânsia de unidade e de sentido [que] constitui imperiosa necessidade no universo da dispersão» (París, 1970: 82).

O problema é pois de função ou método; isto é, o que está em causa é o modo de pensar e a atitude que a filosofia implica. É a este nível que os problemas se colocam, e é por isso que, em filosofia, a questão pedagógica é ainda mais importante do que noutros domínios.

Sendo a filosofia uma fundamentação racional dos conhecimentos, como considerava M. Barbosa, (1996: 394), ou uma «actividade pesquisadora de sentidos» (Trindade Santos, 1974: 26), é uma racionalização ou estruturação de experiências. Caracteriza-se, pois, por uma actividade racional contínua, porque os sentidos que se procuram tanto são os «sentidos ocultos, integrativos das experiências passadas, como [a] eliminação dos resíduos de sentidos "sem sentido" que o indivíduo reteve mas não assimilou» (ibid.: 27). Ou seja, é um processo de reestruturação contínua onde os elementos dispersos têm tendência a ser integrados numa mundividência coerente, ou a ser eliminados por não significativos.

Dizemos, por outro lado, que é uma «atitude do pensar em face do conjunto do saber» (Barbosa, ibid.: 391) e, portanto, como diz Barata Moura, (1972: 65), não só exige «um empenhamento vital» como adquire [por isso mesmo] um acentuado cunho ético». Por este facto Jiménez (1984: 31) considera que «a consciência filosófica não é um simples jogo de palavras (...) mas uma tentativa de alcançar a máxima transparência nas diversas esferas de sentido das sociedades humanas».

Consideramos por isso que a filosofia exige uma atitude de coerência entre as exigências da razão e as opções morais, porque as primeiras implicam as segundas, ou devem implicar, como se sabe desde Sócrates. Não é certamente por acaso que rigor racional e exigência moral são elementos que fazem parte do estereótipo do filósofo e da própria filosofia.

Ora estes aspectos implicam muito mais certas competências intelectuais, a interiorização de certas atitudes e exigências morais, do que as aquisições de conhecimentos relativos a autores e a teorias. Isto é, o que na filosofia está em causa são acima de tudo certas exigências, quer de natureza intelectual quer de natureza ética.

O que significa que a pedagogia tem que ir ao encontro desta dimensão para poder retirar os efeitos educativos pretendidos. Há, pois, ao lado das componentes cognitivas que acompanham o comportamento filosófico, vertentes psico-afectivas, isto é, atitudes e valores a exigirem interiorização, e que deverão ser preocupações e objectivos muito concretos do ensinar e do aprender filosóficos.

Talvez não seja, pois, no campo ou domínio da filosofia que se joga o mais específico e importante dela. É, sendo assim, tudo indica que não só temos ensinado mal a filosofia, como não temos sabido tirar dela os melhores efeitos formativos.

Ao ensinar problemas filosóficos, ou ao propo-los para reflexão servindo-nos dos textos, ao organizar o programa com base em áreas disciplinares, estamos a insistir no historicamente produzido. E, de uma maneira ou de outra, a focalizar mais segundo uma perspectiva fragmentária e menos na linha da actividade que tudo isso produziu. E menos ainda segundo a feição unitária que, enquanto função, a filosofia pode dar (e dá) a essas áreas disciplinares. Estamos, além disso, a deixar de fora o aluno e a esquecer a força, o dinamismo que faz funcionar os mecanismos: a actividade racional motivada.

2. ... a uma didáctica moderna

2.1. A questão dos objectivos

Não podemos resolver o problema de uma didáctica moderna para a filosofia, sem resolver o problema dos objectivos do ensino da filosofia. A questão central é esta: com que objectivos se ensina a filosofia no Secundário? A perspectiva tradicional, baseada na transmissão de conteúdos, iludia esta questão. A pedagogia por objectivos e a planificação pedagógica em geral vieram colocar em evidência o problema essencial.

Até há muito pouco tempo a definição de objectivos pedagógicos resumia-se à formulação de intenções, e estas eram facilmente iludidas pela proeminência e o valor absoluto atribuído aos conteúdos, e ainda pela ideia ingénua de que a assimilação dos conteúdos era suficiente para produzir efeitos formativos de largo alcance e duradouro efeito.

A pedagogia por objectivos e a introdução das planificações em educação - apesar de todas as críticas que lhe possamos fazer - trouxe a este problema contributos importantes. Tais como, por exemplo, a definição de comportamentos concretos a obter, e a necessidade de verificação objectiva desses comportamentos, a exigência de os fazer aparecer e verificar nos alunos, a obrigação de não confundirmos mais o trabalho do professor com os resultados nos alunos, como se isso fosse indiferente do ponto de vista pedagógico, o não podermos aceitar mais a confusão entre conteúdos de matéria e objectivos terminais, entre aquilo que o aluno sabe e as competências que deverá demonstrar, etc., etc.

A questão que neste momento se coloca é então esta: se se trata de transmitir (e fazer aprender) conteúdos, e com eles se visa certa formação e se pretende obter certos efeitos, nós ficamos cativos de uma didáctica clássica. E também de algum modo estamos a obrigar a filosofia a intenções "formativas" pré-determinadas que, muito provavelmente, irão pôr em risco a própria filosofia.

Referimo-nos à filosofia enquanto intransigente análise crítica, entenda-se, enquanto debate isento de preconceitos, enquanto discurso racional no sentido do rigor e da exigência de coerência e, finalmente, enquanto «... projecção de um sentir individual ou individualizado» (V. Ferreira, 1992: 79). É isto que nos deve preocupar enquanto formadores, porque é aqui que se manifesta a acção formativa da filosofia.

2.2. Os conteúdos funcionais

Certamente que os conteúdos a aprender são importantes, tanto na disciplina de filosofia como em qualquer outra disciplina. Mas em filosofia a questão reveste aspectos particulares, e se quisermos rentabilizar uma disciplina tão potencialmente formativa como esta teremos que analisar e ponderar essas particularidades.

Por muito importantes que sejam os conteúdos - e sem dúvida que o são porque sem eles não há cultura ou formação filosófica digna desse nome - mais importante é o mecanismo que produz esses conteúdos. E porquê? Porque é a este nível que eles adquirem razão de ser uma vez que é dessa função que derivam todos os conteúdos. E, sendo assim, é nelas que radica o especificamente filosófico e que tudo se origina.

Em termos formativos é aqui que se escondem as verdadeiras potencialidades e onde, portanto, deveremos assentar o nosso trabalho de educadores. E isto porque a cultura filosófica enquanto erudição, (como conhecimento de sistemas, autores e teorias) traduzir-se-á na assimilação de concepções teóricas estruturantes de certas

mundividências, mas não é garantido que desenvolva as competências de análise racional, de dedução rigorosa, de procura de sentido e de coerência que o verdadeiro pensamento exige. E que é indispensável a um cidadão autónomo, esclarecido e participante; isto é, a uma verdadeira personalidade.

O que os jovens precisam é de desenvolver as competências intelectuais com as quais se torna possível essa reestruturação contínua dos sistemas, e essa exigência intelectual e moral de analisar as situações e de actuar com coerência. E necessitam também dos contributos mais significativos da história da filosofia, para dar perfil filosófico às questões, e enquadramento cultural e histórico aos seus problemas. É indispensável que eles possam dispor do apoio e da referência que os grandes pensadores sem dúvida constituem, mas esta componente não pode levar-nos a esquecer aquela. Mais ainda: só terá verdadeiro valor na dependência daquela.

Por outro lado, esta constatação teórica não permite uma aplicação prática directa e linear. É aqui que reside o grande equívoco do tradicional ensino-aprendizagem da filosofia. O convívio com os grandes mestres e o seu pensamento é por certo muito formativo, mas só depois de iniciados no pensamento através da própria actividade racional perante os problemas.

Ou seja, o pensamento-pensado deve vir depois do pensamento-pensando, porque é este que cria as condições indispensáveis a que aquele tenha sentido, coerência e possa rentabilizar todo o seu potencial. Depois ou simultaneamente, mas não antes. A regra deverá ser, portanto, esta: antes de tudo o pensamento pensando.

É certo, como se sabe, que todo o pensamento traz as marcas da sua circunstância de origem e das condições que o produziram. Certos problemas, apesar disso, pela sua universalidade, e tendo-se tornado importante referência intelectual e cultural, devem ser ensinados. Mas não o conseguirão se esquecerem, por um lado, a circunstância de origem, indispensável para a sua compreensão e, por outro, se não tiverem em conta a condição dinâmica do pensamento, factor, esse sim, essencialmente formativo.

Ora bem, isto obriga a um enquadramento histórico que nem sempre é possível, em virtude das limitações de horários e do constrangimento imposto pelos tempos lectivos. Se acrescentarmos a isso os factores de condicionamento impostos pelas avaliações, compreendemos até que ponto acaba por haver uma incidência sobre os conteúdos.

Mas definir as intenções do ensino, ou ser levado, pelas razões anteriores, ou outras, a focalizar a formação dos alunos nas ideias e nos sistemas constituídos, sem o concomitante desenvolvimento intelectual que possibilita rigor e exigência, é condicionar o pensamento a esses modelos. Que, por muito valiosos que sejam, são produto de circunstâncias particulares e têm, portanto, um efeito formativo relativo. Sobretudo num tempo de tão grandes e rápidas mudanças de conceitos, enquadramentos e valores, como é o nosso.

Transformar, por outro lado, as aulas de filosofia em exercícios intelectuais em abstracto, também não tem sentido. Igualmente não o tem fazer delas discussão de trivialidades que se ficam pelas ideias correntes. Por outro lado, não se podem esquecer

séculos e séculos de uma produção teórica de valor incalculável, talvez sem igual em qualquer outro domínio.

Assim, se queremos garantir a dimensão formativa da filosofia feita - o pensamento pensado - temos de, anteriormente ou, de preferência, simultaneamente à sua transmissão sistemática, garantir o exercício e a verificação do pensamento pensando.

O que não significa que se possa ensinar filosofia - é bom repeti-lo - sem fazer aprender conteúdos filosóficos; mas quer dizer que não podemos reduzir a isto a formação filosófica. E mais, que essa formação tem de partir de uma funcionalidade do pensamento, de uma efectiva e concreta actividade racional, se quiser potenciar todo o valor educativo dos conteúdos.

Todo o problema está, pois, no modo como ensinar e fazer aprender esses conteúdos. Por isso é que a dimensão pedagógica é, na filosofia, uma questão crucial. Crucial no sentido etimológico de encruzilhada, de bifurcação de caminhos onde é preciso optar, e de uma opção que, se errada, dificilmente se emenda porque, também aqui, todo o caminho errado é de difícil regresso.

Se queremos dar à filosofia a sua real grandeza e retirar dela toda a sua potencialidade educativa é, pois, necessário articular estas duas realidades - o pensamento enquanto actividade ou função e os produtos historicamente qualificados que dele resultam.

2.3. Em busca de uma nova didáctica

A didáctica para o ensino-aprendizagem da filosofia tem, pois, que ser diferente daquilo a que estamos habituados. Ela terá que funcionar depois de se estabelecerem certas condições preliminares que garantem, à partida, a utilização correcta e o exercício das funções intelectuais que a produziram; que sempre estiveram na origem dos seus produtos, quaisquer que tenham sido. Só a partir daqui, do estabelecimento destas condições, do treino regular e sistemático destas funções, e da criação de exigências, em cada aluno, desses mecanismos de base, indispensáveis para uma cultura filosófica adequada, só depois nos deveremos preocupar com os conteúdos.

Ora isto passa pela definição, operacionalização e verificação de objectivos adequados. Adequados à actividade filosófica, entenda-se, ao desenvolvimento das competências de que necessitamos para filosofar. Por muito que isto custe a professores de filosofia, formados num, como dizem os behavioristas, "mentalismo" por excelência, e por muito que aparentemente seja difícil integrar a aprendizagem da filosofia nestes esquemas, pensamos ser indispensável. E apesar da ideia de que, num domínio como a filosofia, há todo um número de competências que se desenvolvem sem que o saibamos e o passamos controlar, torna-se cada vez mais necessária uma actividade planificada em função de competências racionais a desenvolver. Uma verdade não impede a outra.

Esta posterioridade dos conteúdos relativamente à anterioridade das funções, ou esta quase concomitância em que, todavia, a dinâmica está na função intelectual, não é necessariamente temporal, como já se pretendeu dizer, embora o seja na perspectiva metodológica. Há uma prioridade do método sobre o conteúdo que se poderá e deverá conciliar com uma simultaneidade temporal do método e do conteúdo. E isto, que pode parecer incorrecto na perspectiva de uma pedagogia clássica, não o é na perspectiva de uma pedagogia funcional. Esta é, por outro lado, exigida, simultaneamente, pela pedagogia moderna e pela natureza da filosofia.

É justamente a conciliação destes dois factores que exige um enfrentar corajoso do problema dos objectivos em filosofia, já que se trata de uma questão simultaneamente controversa e de maior importância. Se se encarassem a sério, e em termos de comportamentos a obter no aluno, os objectivos que geralmente se considera que devem ser alcançados com a filosofia, a simultaneidade de método e de conteúdo ficaria quase completamente resolvida.

2.4. Questões prévias a qualquer didáctica da filosofia

A didáctica da filosofia não pode, pois, abordar-se sem um largo percurso por questões a que os filósofos e os professores de filosofia não costumam dar grande importância, ou que, pelo menos, têm dificuldade em operacionalizar. Questões como, por exemplo:

2.4.1. A natureza da filosofia e o que isso implica, ou deve implicar, ao nível do seu ensino. Aliás, este é um dos aspectos que os professores não cessam de questionar, e para o qual costumam dar boas respostas, na medida em que fazem apelo a uma filosofia activa ou funcional, isto é, problematizadora. Embora depois, em termos pedagógicos, raramente ponham em prática o que daí resulta.

Não há manual de filosofia que não comece por chamar a atenção para a natureza específica daquele domínio, e para a incessante vocação problematizadora que sempre caracterizou a filosofia. Mas este propósito, na medida em que é difícil de concretizar na relação educativa, vai-se refugiando na transmissão dos conteúdos, até porque a isso é obrigado pelas avaliações que se fazem, e por uma disciplina de filosofia de feição predominantemente historizante e de dados informativos (*ex datis*, como dizia Kant, 1988).

2.4.2. A natureza dos objectivos que realmente pretendemos com o ensino da filosofia, e não os que dizemos pretender. Se analisássemos rigorosamente esta questão, se a enfrentássemos e sentíssemos real necessidade de a resolver, teríamos que adoptar um outro modo de abordar o ensino da filosofia.

É um domínio onde, em primeiro lugar, frequentemente se confundem os objectivos a alcançar pelos alunos com a acção do professor, e onde, em segundo, não se opta de facto, em termos de objectivos, entre os conteúdos filosóficos e as funções filosóficas, coisa que é indispensável fazer.

Poderá dizer-se destas componentes que ambas são indispensáveis, e é verdade, mas a não distinção destas duas áreas tem-se revelado um factor perverso para os efeitos educativos da filosofia, pela habitual subordinação da actividade filosófica aos conteúdos historizantes. O que, com alunos adolescentes, é fatal.

2.4.3. Com efeito, um dos grandes problemas é este. As características psico-afectivas dos adolescentes deviam obrigar-nos a uma outra abordagem do ensino e da aprendizagem da filosofia. É um dos domínios onde o acordo entre os infundáveis autores que têm estudado a adolescência parece ser geral. E não sofrem contestação algumas ideias fundamentais para este caso, como sejam, por exemplo, as possibilidades racionais que sub-aproveitamos ao submeter os alunos, sem contextualização nem motivação, a problemas filosóficos e soluções que tiveram origem noutros lugares e épocas. Ou quando solicitamos, de modo reduzido e condicionado, a capacidade de pensar em termos hipotético-dedutivos. Ou quando sub-utilizamos as capacidades de conceptualização, de análise e de síntese, para compensar retenções, reproduções e associações. Ou quando, por temor e reverência ou, quiçá, debilidade intelectual, inibimos, explícita ou implícitamente a capacidade problematizadora de adolescentes e jovens. Tudo isto se pode disfarçar sob a capa dos respeitáveis conteúdos a transmitir, da pressão dos programas a cumprir e de uma ideia de formação que a filosofia, ela própria, se pudesse falar, rejeitava.

2.4.4. Outro aspecto da maior importância é a actividade filosófica, para a qual os espíritos jovens têm vocação, pelo aspecto lúdico que representa, pelo desafio a que gostam de se submeter, e para a qual têm, em geral, boas capacidades. As quais, de resto, em franco desenvolvimento, e que muito ganhariam com o contributo de uma filosofia viva e motivante.

Não há ninguém que não sinta a sedução do pensamento. A não ser que esteja deseducado por preconceitos anti-racionais, ninguém fica indiferente a um pensamento que avança através dos problemas, a um espírito que, conceptualizando, categoriza, e analisando, descomplexifica, clarifica e evidencia, para tornar a complexificar em sínteses que, em breve, terão que ser de novo analisadas.

O pensamento é saboroso e estimulante. Só que, formas de educação tanto mais perversas quanto mais às vezes envolvidas de peso "cultural" e de respeitabilidade formal - ou completamente desprovidas dele - inibiram, ou destruíram, essa força seminal, criando anticorpos que nenhum antibiótico pedagógico consegue destruir.

2.4.5. Teremos que referir também os problemas que preocupam os jovens, ou com os quais gostam de experimentar forças. E que são capazes muitas vezes de abordar com grande rigor lógico, e com grande capacidade de teorização. E que gostariam de ver

elevados à categoria de "problemas filosóficos", com tudo o que isso significa de estímulo e de motivação.

É certo que desses problemas muitas vezes só têm vagas intuições, ou só os conseguem abordar através de ideias-feitas transmitidas pelos *media*, e que, portanto, o filosófico deles é vulgarmente nulo.

Mas está aí, precisamente, um campo privilegiado para a acção do professor, a partir daquela conhecidíssima dimensão educativa que o étimo latino *educere* tão bem define: extrair, fazer render, desenvolver, dinamizando e disciplinando interiormente através da criação de condições favoráveis.

Além disso o homem é problemático por natureza. Radica aqui a sua especificidade, a sua dimensão humana, pelo que não devemos ter medo dos problemas ignorando-os ou fugindo deles. Pelo contrário, é nossa obrigação de professores e educadores desenvolver no aluno as condições que irão permitir superar, em cada fase, as capacidades de que dispõe. Onde melhor lugar que a escola para o concretizar? E que disciplina com mais condições para o fazer que a filosofia?

2.4.6. O sentido crítico e a capacidade de análise - essenciais para a filosofia - não podem ficar esquecidos. Capacidades de que, aliás, muitos jovens dão provas, e que no âmbito de disciplina podiam ser postos ao serviço de uma actividade intelectual de grande valor formativo. Actividade crítica valiosa pela racionalização que iria provocar, contribuindo para a criação de hábitos e de exigências intelectuais. É indispensável também para a interiorização de valores e atitudes, sem a qual toda a formação é inconsistente.

Atitude crítica, por outro lado, não necessariamente iconoclasta, como possa pensar-se. Antes, pelo contrário, susceptível de fundamentar criticamente crenças e valores que, de outro modo, nunca o serão, ficando frágeis, sem convicção nem estrutura.

São demasiado evidentes, por todo o lado, e principalmente em tempo de crise, as fragilidades reveladas, a este nível, pelo sistema educativo. Nunca se investiu a sério no desenvolvimento do sentido crítico dos formandos. E nada melhor, em tempo de crise, que essa ausência de sentido crítico para destruir os valores seguros. Juntamente com os ídolos efémeros, que se devoram uns aos outros, e as modas e demais vertigens que rápidas passam, irá muito do que nos constitui e é factor da nossa identidade, se não tivermos capacidade intelectual e racional para o compreender.

Nada melhor para se perder, ou nunca chegar a ter, o sentido do que vale e do que não vale, para não ser capaz de distinguir o que é consistente do que não é, o que é constante e o que é fugaz, o que tem profundidade do que não passa de superfície em mudança. Na ausência de fundamento racional e afectivo, na falta de sentido de observação e de capacidade de discriminar, tudo acaba por ser igualmente considerado sem valor e destruído sem consciência nem remorso. E quando nada vale a pena, para quê educar? E o que é educar?

2.4.7. Como esquecer o gosto experimentado da autonomia do pensamento, o valor que isso tem, sempre de perto enquadrável pelas estruturas sistemáticas e pelos quadros disciplinares que a esses pensamentos dariam consistência e segurança? E que seria possível desenvolver mediante trabalhos escolares compatíveis, explorando todas as situações que os alunos pudessem carrear para a escola.

Não se ignora a dificuldade que reveste uma estratégia didáctica desta natureza, sobretudo com professores que não foram formados para trabalhar nestes moldes, nem a eles estão habituados. Mas o argumento da dificuldade, ou da falta de hábito, não tem valor, até porque as práticas pedagógicas têm evoluído tanto que isto não representaria uma novidade excessiva. Além de que alguma coisa já se caminhou neste sentido, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da filosofia.

3.

Eis alguns problemas a exigir uma análise e uma opção antes de abordar a questão da didáctica da filosofia. Problemas de natureza pedagógica, ou abordados pela perspectiva pedagógica, aquela que verdadeiramente vai ao centro do ensino-aprendizagem da filosofia. E isto porque traz para a superfície questões muito faladas e sempre esquecidas, como a da problematização das questões filosóficas, a proeminência do discurso crítico do aluno, o valor do pensamento estruturante, o próprio aluno como eixo sobre o qual toda a actividade se deve desenvolver, etc.

Acima de tudo, e como noutro lugar dissemos (Boavida, 1993, 369), teremos que estar atentos à «obrigação "pedagógica" de a filosofia não se iludir com os seus produtos». Certamente que a verdadeira filosofia nunca se ilude, mas o mesmo não podemos dizer daqueles que se fixam continuamente a elementos desse processo e deste modo o travam e inibem.

Não confundamos a filosofia com aquilo a que chamamos filosofia. Eis uma regra de ouro para todo o professor. Envolvida nos seus mantos, não é mais, sempre, que a aparência temporal dela e uma manifestação reduzida daquilo que ela pode ser. E se é fatal que sempre a teremos que ver através de véus, ou de espelhos que simultaneamente a revelam e a escondem, que sejamos nós a desvendá-los, ou a colocá-los. Só através dos gestos pelos quais penetramos esta bela nebulosidade poderemos reconhecer a beleza dos véus que outros lhe colocaram, ou de espelhos onde outros, antes de nós, fizeram reflectir a verdade.

REFERÊNCIAS

- Barata-Moura, J. (1972). *Kant e o conceito de filosofia*. Lisboa: Sampedro.
Barbosa, M., (1996). *Obras filosóficas*. Lisboa: J.N.- C.N.

- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do ser e do ensinar*. Coimbra: Centro de Psicopedagogia (INIC).
Boavida, J. (1993). Pedagogia/Filosofia; Filosofia/Pedagogia, ou os braços reencontrados da Vénus de Milo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 349-385.
Boavida, J. (1995). Filosofia - à procura de uma didáctica específica. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2, 25-39.
Boavida, J. (1996). Por uma didáctica para a filosofia - análise de algumas razões. *Revista Filosófica de Coimbra*, V, 9, 91-110.
Duarte, M. D. (1982). Objectivos, estratégias e avaliação no Secundário - o exemplo da Filosofia. Lisboa: *Livros Horizonte*.
Espinosa, A. C.; Carreras, J., S. (1982). *Filosofia de la educación*. Valência: NAU libros.
Ferreira, V. (1992). Entrevista, *Expresso/Revista*, 17/10/92.
Jiménez, J., (1984). *Filosofia y emancipación*. Madrid: Espasa - Calpe, S. A.
Kant, I. (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
Kant, I. (1988). Informação acerca da orientação dos cursos no semestre de Inverno, de 1765-1766. *Filosofia*, II, 1/2, 173-176.
París, C. (1970). *Hombre y naturaleza*. Madrid: Tecnos.
Santos, T. (1974). *Da filosofia nos liceus*. Lisboa: Seara Nova.
Quintela, O. (1978). Sobre os programas de Filosofia e de Psicologia. *O Professor*, 7, (nova série), 17-19.

DE LA PENSÉE À LA PHILOSOPHIE

Résumé

L'enseignement-apprentissage de la philosophie doit passer d'une didactique classique à une didactique moderne, si l'on veut que cette matière devienne le facteur de transformation qu'elle peut être. Cette didactique oblige à une analyse de quelques questions préalables et aussi à des attitudes adéquates. Des questions comme, par exemple, la nature de la philosophie, les objectifs de son enseignement, l'activité philosophique, la spécificité comportementale des jeunes, etc. Sa dimension vraiment éducative dépend de la façon de ces problèmes, ainsi que de la façon de les rendre fonctionnels dans une perspective philosophique.

FROM THE THINKING TO THE PHILOSOPHY

Abstract

If we want to transform Philosophy into a factor of development - which can indeed be done, we must move from classical didactics to modern didactics in what the teaching-learning of this subject is concerned. As a consequence, this implies an analysis of several previous issues and attitudes (regarding the nature of philosophy, the objective of teaching-learning it, students characteristics, etc.). The truly educational dimension of this discipline will depend on the way these issues and attitudes are integrated within the context of a philosophical approach.

PROBLEMES D'AUTORITE : QUELLES JUSTIFICATIONS ?

Jean Houssaye

Université de Rouen, France

Résumé

Partant du constat qu'en analysant la situation scolaire actuelle il convient de noter que, plus que des problèmes d'autorité, c'est l'autorité elle-même qui fait problème, l'auteur présente et interprète les explications données à cet état de fait. Il en relève quatre: le fonctionnement pédagogique, le fonctionnement des enseignants, le fonctionnement institutionnel et les enjeux de société. Et il conclut sur l'urgence à penser l'éducation.

Comment se dit actuellement la question de l'autorité? On la sent à la fois très présente et très diffuse. Elle est difficile à saisir parce qu'elle semble toucher de multiples secteurs sous de multiples angles à partir de situations contrastées certes, mais toujours proches et émotionnelles. L'autorité touche, elle colle à la peau des acteurs, elle relève de leur cœur et de leurs tripes. D'où la difficulté d'en "parler". D'où la nécessité d'en "causer". On comprendra dans ces conditions que les paroles soient éclatées et que les causes soient multiples. Essayons cependant de nous repérer dans ce "bruit" contemporain sur l'autorité en distinguant précisément les paroles et les causes.

Qu'en dit-on? Quels constats fait-on? D'une première analyse que l'on voudra bien nous accorder des constats de la situation actuelle (Houssaye, 1996: pp. 16 à 24),

retenons que la question de l'autorité est marquée principalement par trois aspects : une image contrastée, une présence massive de l'aspect répressif, une réalité universelle. Tant et si bien qu'on ne peut pas parler *sticta sensu* de problèmes d'autorité mais que l'on doit plutôt tenir que l'autorité est un problème, que l'autorité fait problème. Autrement dit, ce n'est pas une question de manifestations, mais avant tout une question d'essence. Tant et si bien que la question première est plutôt la suivante: à quoi cela tient-il?

Si les constats s'imposent, ils ne peuvent suffire car ils appellent des raisons. Les faits sont faits. Et d'ailleurs, lorsque nous faisons surgir une réalité, c'est déjà à l'aide d'un système d'interprétation. Constats et explications s'imbriquent l'un l'autre. Essayons cependant de reprendre ce second niveau et de l'ordonner : Pourquoi en est-il ainsi? Dans la situation actuelle, quelles explications apporte-t-on aux questions que pose l'autorité à l'école? Nous avancerons qu'elles nous semblent relever de quatre ordres que nous allons examiner successivement : le fonctionnement pédagogique, le fonctionnement des enseignants, le fonctionnement institutionnel, les enjeux de société.

Le fonctionnement pédagogique

Côté pédagogique, on expliquera souvent la réalité de l'autorité à l'école par le fait suivant : tout acte éducatif est conflictuel, inévitablement et nécessairement conflictuel, comme l'explique Jean François (1990). La relation pédagogique est attente et observation, guet et affût, approches et reculs. Elle n'est pas seulement duelle, elle se nomme aussi duel. Chacun cherche à y défendre son territoire, pour les élèves un minimum d'indépendance et de reconnaissance à être un au milieu de tous, pour l'enseignant un minimum de reconnaissance de sa personne derrière sa fonction et son rôle. Chacun doit donc faire reconnaître l'intégrité de sa personnalité. Certes, la relation pédagogique n'est pas la seule dimension de l'enseignement, mais elle en est certainement la première : instruire, éduquer, former, c'est d'abord rencontrer. N'est-ce pas ce que signifierait cette sensibilité de l'école à la question de l'autorité?

Oui, à condition de ne pas en rester à cet aspect psychologique et d'atteindre la zone politique. N'oublions pas, comme le rappelle Forquin (1993) en reprenant les travaux de Vincent (1980), que l'école s'est construite en se donnant comme tâche première la moralisation de l'enfant, ce qui facilite certes le travail pédagogique sur le plan disciplinaire, mais ce qui le dépasse tout en le fondant. La forme typiquement scolaire de socialisation est en effet une institution chrétienne moderne : l'idée d'enfermer, d'encadrer, d'envelopper, de façonner totalement l'individu par l'éducation, c'est une idée apparue avec le christianisme, institution "totale" de formation et de conformation en vue du salut. L'idée est chrétienne et la réalisation sera moderne puisque ce modèle s'imposera et s'y appliquera dans une perspective d'éducation universelle. Et l'oeuvre de Jean Baptiste de La Salle est ici déterminante, car elle est le moule de l'école républicaine ferryste française. La composante intellectuelle et

instrumentale des apprentissages scolaires semble ordonnée et subordonnée à une perspective de contrôle des âmes et des corps, une perspective d'édification morale. L'autorité est l'instrument et le symbole explicites de cette moralisation première dont la plus haute vertu se nomme soumission.

Ne s'agit-il là que d'un combat d'un autre âge? Faut-il clamer que ce temps est révolu? A voir. A la suite de bien des auteurs, Forquin souligne qu'une des fonctions essentielles de l'école réside dans l'intégration d'un curriculum caché... de soumission. Passer par l'école, c'est être marqué durablement dans sa personnalité, au moins par trois choses : le fait de vivre constamment en collectivité, avec toutes les contraintes physiques et psychologiques que cela implique; le fait d'être constamment en situation d'évaluation, susceptible d'être loué ou critiqué; le fait d'être toujours soumis au pouvoir de l'adulte. Or, par quoi tout ceci passe-t-il, sinon par l'autorité? Ce qui signe la primauté de ce curriculum moral caché sur le curriculum officiel (programmes et activités délibérément organisées), c'est que bien souvent à l'école les qualités de soumission et de patience sont plus recherchées et récompensées que les qualités de curiosité et d'efficacité intellectuelle. On peut se demander d'ailleurs si ce n'est pas ce que plébiscitent certains parents quand ils critiquent l'absence de discipline et la liberté excessive qui règneraient à l'école actuelle. Cette plainte n'est ni nouvelle ni réservée à notre pays. Une étude de Weber (1976) sur les parents brésiliens souligne la rigidité des méthodes employées par les enseignants, et en particulier l'autorité dont ils jouissent, autorité perçue comme une condition pour faire acquérir un certain savoir. Pour les parents, l'obéissance, la soumission, qu'entraînent de telles méthodes, sont perçues comme un élément positif, dont le résultat est la solidité des connaissances acquises. Tout se passe comme si, sur le plan pédagogique, autorité, soumission, moralisation et acquisition des connaissances fonctionnaient de concert et dans le même mouvement.

Curieusement, dans les "endroits difficiles", comme ce Lycée d'Enseignement Professionnel du bâtiment d'Argenteuil dont parle Lansade (1985) en tant que professeur de français, le fonctionnement semble conforter ce schéma. Le mécanisme est simple : être chef, ça se mérite; l'épreuve de force est donc obligatoire pour faire ses preuves. Comment cela se traduit-il? Si l'on les fiches de renseignement remplies en début d'année, le rite commence avec un seul but : "faire craquer le prof", remettre en cause son autorité morale, physique, intellectuelle. "Trente élèves se lancent dans un échange aérien de craies... Trente-six élèves, entre 1,50 et 1,80 mètres, se lèvent brusquement et se mettent à hurler... Deux élèves se bagarrent, suivis de dix ou vingt spectateurs-managers pour arrêter le pugilat... Vingt montres se mettent à sonner au milieu du cours... Et, toujours, dix, quinze élèves éparpillés dans la classe font leurs réflexions à haute voix et en chocur" (p. 327). Ces heures initiatiques relèvent de l'épreuve violente, systématique et finie. Au bout de quelques semaines, si vous êtes encore là, un certain calme s'installe dans la classe, une reconnaissance et une confiance sont acquises, un travail plus serein débute, même si le calme n'est jamais le silence et peut toujours être remis en cause pour faire place à une grande violence. L'autorité du maître est reconnue, acceptée et saluée. Une socialisation s'opère qui permet l'acceptation d'un certain nombre de règles abstraites, l'ouverture à la discussion sur des problèmes généraux et l'affrontement "courtois" avec d'autres. L'épreuve de force a cette fois débouché sur

l'acceptation de la contrainte et de la soumission. Très souvent aussi, le prof est au tapis, plus ou moins définitivement.

En même temps, bien que l'acte pédagogique soit épreuve de force, soumission et conflit, l'évolution a été sensible au cours des dernières décennies. Prost (1992) fait justement remarquer que les problèmes de discipline, que l'on attribue souvent à l'intrusion des enfants du peuple dans l'enseignement secondaire, tiennent tout autant au changement des méthodes d'éducation. Même si les collégiens avaient continué à ne scolariser que les enfants de la bourgeoisie, ils connaîtraient aujourd'hui de graves problèmes, car le rapport de ces enfants à l'autorité adulte a changé. Ce qui amène certains à prôner un changement de méthodes pédagogiques précisément par une pratique autre de l'autorité. Etudiant l'opposition diffuse à l'école secondaire dans les bons lycées en Californie, Alpert (1981) note que cette résistance se manifeste par un refus de participation aux discussions provoquées par l'enseignant (silence, réponses éliptiques ou inaudibles), par une contestation des choix des sujets et des critères des devoirs d'évaluation. Cette opposition ténue, si on veut bien la rapporter à l'explosion présentée un peu plus haut dans les lycées professionnels, exprime le mécontentement des élèves quant à l'approche pédagogique choisie par certains professeurs. Ces derniers valorisent les connaissances et les talents relevant de la culture générale et du langage académique, en ignorant le langage et la culture spécifiques des adolescents. Basée sur la délivrance de la réponse attendue par l'enseignant, l'interaction élèves-maître s'apparente au mode de "récitation" en trois phases : question (orientée), réponse, évaluation. Le professeur se considère ici avant tout comme chargé d'une mission : inculquer une culture définie par un programme. Autorité de la culture et autorité du maître ne se disjoignent pas. Dans les classes où on ne trouvait pas ce sentiment de résistance, le professeur laissait plus de place aux réponses spontanées, aux références aux sentiments personnels des élèves, au langage habituel des adolescents et à l'échange.

Il se pourrait donc que cette "culture" scolaire du conflit, de la soumission et de l'épreuve de force en matière d'autorité soit de plus en plus difficile à vivre, quelles que soient les modalités sociales et culturelles de la remise en cause. Quoi qu'il en soit, on comprend que l'explication des problèmes d'autorité à l'école puisse être trouvée dans la nature et l'évolution du fonctionnement pédagogique, et qu'en même temps tout changement de cet ordre se traduise par une résurgence de la question de l'autorité à l'école. Affinons maintenant cette première série de raisons en examinant une seconde catégorie de facteurs, le fonctionnement des enseignants.

Le fonctionnement des enseignants

Pour toute une série de gens en effet, si l'autorité fait autant problème à l'école aujourd'hui, cela tient à la manière d'être et de faire des maîtres. Huberman (1989) a par exemple souligné comment la première confrontation avec les élèves est vécue

douloureusement par la majorité des jeunes enseignants. Ce qui se traduit par des problèmes de discipline, marque de la difficulté à assumer un rôle : "La socialisation, pour le jeune maître, c'est peut-être surtout l'intériorisation des modèles de comportement liés à un statut et à un rôle qui existent en dehors de lui, et dont les attentes des élèves ne sont pas la moindre des composantes. Le jeune maître se perçoit d'abord comme jeune plutôt que comme maître. Il en découle nécessairement des conflits de valeurs liés à ces rôles sociaux distincts" (p. 253). La question de l'autorité est ici liée à l'apprentissage d'un rôle (ce que traduisent les allusions à l'univers théâtral). En même temps, elle peut renvoyer à des difficultés psychologiques (timidité, manque de sûreté de soi, confrontation à un groupe), des tourments existentiels, tout comme une préparation insuffisante, un manque d'expérience et la pression des responsables hiérarchiques. Il n'est dès lors pas étonnant que le moment initial d'entrée dans le métier soit vécu par bien des enseignants en termes de catastrophe, de panique, d'angoisse, au point de déprimer et de remettre en cause leur choix professionnel. Bien entendu, leur rapport avec les élèves s'en trouve perturbé : trop de sévérité pour les uns, trop de laxisme pour les autres, et le tout à la fois pour certains. Et toujours, la question de l'autorité.

Pour beaucoup heureusement, l'entrée dans le métier n'est pas fatale. Est-ce à dire que la question s'évanouit comme par enchantement? Non, parce que, face à la demande de dialogue des lycéens en particulier, les professeurs doivent apprendre à répondre sur le même registre, ce qui ne manque pas de mobiliser la problématique de l'autorité. Selon Marchand (1991), les lycéens réclament des maîtres qui leur permettent de prendre la parole, donc qui ne se contentent pas de leur donner la parole ou de leur enseigner à n'utiliser que la parole académiquement convenable. Dans le système scolaire français, l'autorité des maîtres repose sur sur deux critères principaux, l'autorité du savoir et l'autorité de la preuve par soi. A partir du moment où on considère que l'éducation a aussi comme rôle de permettre de mûrir, de faire grandir les pouvoirs de vivre et d'être heureux sur les différents plans de la personne tout au long de sa vie, d'autres formes d'autorité doivent être considérées, fondées cette fois sur le dialogue. S'adresser à des lycéens en crise d'adolescence et en recherche d'identité nécessite d'autres services d'autorité que le savoir et la preuve par soi. Le dialogue, lui-aussi, s'apprend, mais cet apprentissage suppose une formation des enseignants, de façon qu'ils autorisent les jeunes à prendre leur parole, à dialoguer, à coopérer et à s'enrichir de leurs différences. Faute de cela, les formes d'autorité qui vont prévaloir se voudront certes plus sécurisantes, mais elles ne manqueront pas d'entretenir à l'école, sans pouvoir les traiter, ce que l'on appelle justement des problèmes d'autorité. Ce qui revient à dire que c'est le fonctionnement même des enseignants, dans la mesure où il met principalement en oeuvre l'autorité du savoir et de la preuve par soi, qui génère et entretient de tels problèmes.

En même temps, les professeurs sentent bien qu'ils ne peuvent pas s'en tenir à une telle attitude, ce qui fait qu'ils essayent de la compenser. Ils mettent alors en place une double stratégie de distance et de proximité qui les enferme dans un cercle infernal. Nizet et Hemiaux (1984) ont particulièrement bien décrit ce fonctionnement à partir d'une étude sur les maîtres du technique et du professionnel. "Les enseignants du

technique et du professionnel mettent en oeuvre deux types de moyens; autrement dit, ils développent deux stratégies fondamentales. Une première manière de les distinguer est de parler d'une part d'une stratégie de la distance, d'autre part d'une stratégie de la proximité... La relation distante est une relation asymétrique... A l'opposé, la relation de proximité est une relation plus égalitaire, une relation symétrique" (pp. 33-34). Les stratégies dures privilégient les contraintes réglementaires (standardisées, par recours au règlement) et les contraintes directes et personnalisées (surveillance, consignes et ordres, menaces, voix, etc.). Les stratégies douces se fondent, elles, sur l'aménagement et l'utilisation appropriées de l'espace, sur les échanges d'information, sur les efforts pour mieux se connaître et se comprendre, sur les activités para-scolaires, sur une certaine proximité physique et sur l'effort pour faire valoir la nécessité de ce qui est fait.

Tout se passe comme si l'enseignant ne pouvait pas jouer à fond de l'une ou l'autre stratégie. S'il emploie les stratégies dures, il continuera à ressentir un malaise car les contraintes directes et réglementaires jouissent actuellement culturellement d'une faible légitimité. S'il se tourne vers les stratégies douces, il ne pourra gommer le fait que l'institution et ses objectifs subsistent en arrière-fond. On en a un autre exemple dans le fait que les responsables scolaires promeuvent des objectifs qui sont dans la ligne de la pédagogie moderne, ce qui implique des moyens doux; mais en même temps ils mettent en place des moyens de contrôle de type bureaucratique, ce qui a tendance à démobiler les acteurs. Comment les enseignants s'en sortent-ils? Nizet et Hermiaux décrivent un scénario en trois temps. Premier moment : l'enseignant adopte une stratégie douce, ce qui a pour effet de laisser un certain agrément à la relation pédagogique. Deuxième moment : les élèves ressentent un malaise provoqué par l'ambivalence de l'enseignant qui ne contraint pas au niveau des moyens mais qui cherche ainsi à mieux obtenir au niveau des objectifs ce que l'élève ne veut pas lui donner. Troisième moment : pour réduire cette incertitude et ce malaise, les élèves vont avoir des comportements négatifs qui obligent l'enseignant à basculer dans la stratégie dure.

Les enseignants s'en sortent donc plutôt mal. Et les élèves? Que veulent-ils? Leurs stratégies semblent fonder sur trois aspects : la poursuite d'un diplôme, le rejet de la formation offerte par l'école dans la mesure où l'offre scolaire est très éloignée de leur modèle culturel, l'aménagement de l'expérience scolaire. Sur cette base, ils peuvent jouer de deux comportements, le retrait et l'opposition. Le premier sera lié avant tout aux stratégies douces et le second aux stratégies dures chez les maîtres. Ce qui va engendrer des contre-stratégies chez les enseignants, à leur tour douces ou dures. Celles-là cherchent à accentuer le côté doux; l'enseignant sera alors de plus en plus vulnérable car les élèves vont monnayer chèrement leur participation. Celles-ci vont tenter de réduire une opposition à dimension collective en opposition individuelle par un traitement à part des leaders, quitte à rentrer dans une escalade qui s'épuise elle-même et à déboucher sur une mort institutionnelle (renvoi de l'élève ou maladie du professeur). Il reste qu'à l'école les élèves n'ont pas à proprement parler de stratégies autonomes, mais uniquement des stratégies dépendantes, soit positives (acceptation) soit négatives (retrait ou opposition). Le décalage culturel permettrait donc de mieux comprendre le fonctionnement scolaire que le recours aux personnalités des élèves (non motivés, difficiles, etc.) ou aux influences externes (familles, média, société).

Il est vrai qu'on est là dans des situations de rupture culturelle entre l'école et les élèves. Ce n'est pas toujours le cas. Quand la continuité culturelle l'emporte, d'autres caractéristiques se font jour : implication et enthousiasme dans le travail, perception positive des élèves et de leur milieu extérieur, mise en oeuvre d'une stratégie de la fermeté proche qui allie l'exigence et la chaleur. Mais, même dans ce cas là, on peut continuer à distinguer des stratégies enseignantes douces ou dures. Les premières favorisent l'apprentissage de l'autonomie, les secondes celui de la dépendance positive à l'enseignant. Ceci étant, il ne peut y avoir de continuité totale entre l'offre scolaire et le modèle culturel du public. Encore faut-il que l'enseignant soit en mesure de négocier avec ses élèves une offre dont certains éléments sont en continuité avec leur modèle culturel et qui puissent alors servir d'incitation à ceux qui ne le sont pas. Et nous voici renvoyés une fois de plus aux capacités de dialogue, de négociation, nécessaires, semble-t-il, au fonctionnement des enseignants, mais dont on ne peut assurer qu'elles leur permettent d'éviter les pièges de la double stratégie de distance et de proximité.

Faut-il dire que ces difficultés de dialogue et de communication soient une spécialité française? Dans une certaine mesure oui, si l'on en croit une étude comparative entre la France et la Grande-Bretagne rapportée par Rome (1992) : "L'approche anglaise centrée sur l'enfant apparaît beaucoup plus favorable à l'apprentissage actif par la découverte. La créativité de l'enfant, notamment grâce à la composition de courts "essais" dès l'école primaire, est encouragée; les réponses approximatives sont acceptées, améliorées, le maître souligne les aspects positifs de la participation. En France, le maître est plus directif, il rejette les réponses non conformes à son attente, critique plus négativement les erreurs et l'accent est mis sur l'analyse logique, sur la grammaire, fondement d'une rédaction plus structurée, plus que sur l'écriture créative. Par ailleurs, la moitié des instituteurs français observés accordent une plus grande importance à l'apprentissage par coeur - étape indispensable selon eux à la maîtrise d'un sujet - qu'à l'acquisition de concepts, de principes, à l'inverse de la majorité des instituteurs anglais. Mais dans ces deux pays on observe peu d'occasions de discussion ouverte" (p. 130).

Où l'on voit bien, une fois de plus, que la question de l'autorité dans la classe est indissociable des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. En Angleterre, l'enseignement est plus individualisé, la coopération entre pairs est encouragée; il en résulte une apparence de désordre. En France, au contraire, la classe est beaucoup plus silencieuse et les élèves sont exhortés à effectuer seuls leurs exercices sur table, voire même à éviter que l'on "copie" sur eux. Une telle différence de rigueur dans la discipline entraîne des relations maître-élèves contrastées. Maître d'un côté, facilitateur amical de l'autre. Motivation extrinsèque d'un côté, intrinsèque de l'autre. Ordres précis d'un côté, demandes argumentées de l'autre. Relations de distance avec les parents et les collègues d'un côté, relations de proximité de l'autre. Avec cependant ce revers de la médaille : les écueils de la profession semblent plus difficilement surmontés par les instituteurs anglais. La distance préserve et justifie la distance.

Faut-il croire qu'une telle culture de la distance est au coeur de la gestion de la classe en France et qu'elle caractérise fortement la question de l'autorité à l'école? On

peut se contenter ici d'en émettre l'hypothèse. Mais, ce qui est certain, c'est qu'elle s'inscrit fortement dans la compréhension du fonctionnement des enseignants et, par là, dans les tentatives d'explication que l'on peut donner au problème de l'autorité. Il se peut que cela n'atteigne pas le cœur de cette problématique, mais des manifestations importantes peuvent y être référées. On sent bien par exemple que la liaison autorité-apprentissage est très sensible et que toute attribution des échecs du second aux déficiences du premier provoque de la répulsion. Un exemple. Albertas (1989), analysant les absences des élèves au lycée, relève que les professeurs réagissent aux absences et aux excuses en refusant toute auto-critique de leur attitude. Pour eux, l'absence ne saurait, en aucun cas, provenir d'une relation psycho-affective et pédagogique déficiente. Pourquoi? Parce que les enseignants lient l'absentéisme et les performances scolaires. Se reconnaître cause de l'absentéisme, c'est se reconnaître cause des mauvais résultats. Autant donc laisser cela à l'élève et à la famille, et ne pas endosser une telle responsabilité. Or le lien n'est pas évident entre le nombre d'absences et la réussite scolaire (on en trouvera une preuve dans le sentiment d'injustice que ressent l'enseignant en présence d'élèves absents mais qui réussissent). Par contre, le lien est assez bien établi entre les absences des élèves et la gestion de la classe par les enseignants. Dans ce cas, il y a deux motivations à l'absence, l'anticipation et la conséquence. L'anticipation d'une absence signe le mauvais fonctionnement de la relation sociale dans ses dimensions éducative et pédagogique. La conséquence relève de situations subies par l'élève et qu'il ne parvient pas à infléchir malgré quelques tentatives.

Nous venons de voir que la question de l'autorité peut être rapportée au fonctionnement même des enseignants sous différents angles, notamment à travers les conflits de rôle, la place du dialogue, la manière de conjuguer distance et proximité, la culture de la gestion de la classe et de la justification des échecs. On trouve bien ici des "explications" au problème de l'autorité. Elles approfondissent les premières que nous avons relevées, soit celles qui étaient liées au fonctionnement pédagogique comme tel. Mais fonctionnements pédagogique et des enseignants n'épuisent pas le champ de ces explications. Un troisième domaine doit aussi être abordé, le fonctionnement institutionnel proprement dit.

Le fonctionnement institutionnel

Commençons par rappeler, à la suite de Durning (1991), que la violence est d'abord un fait institutionnel : "La violence est un dysfonctionnement à hauts risques d'occurrence dans tout collectif éducatif familial ou institutionnel du fait de l'association de la cohabitation favorisant des rapports érotisés ou érotiques, et de l'éducation-socialisation des jeunes par les plus âgés. La violence à enfant peut alors être considérée dans une perspective relationnelle, comme une manifestation d'hostilité, et dans une perspective éducative, comme une pratique sanctionnante" (p. 39). Ce n'est pas parce

que les châtements corporels sont depuis longtemps en France interdits en institution que la violence a disparu. Après tout, le fait que la violence légère soit utilisée par la majorité des parents français, y compris parmi les professionnels de l'éducation, est à considérer comme un signe. A ce titre, l'école, en tant qu'institution, reste prise dans une évolution culturelle globale contradictoire : certains pays, comme le Canada et les pays scandinaves, ont interdit récemment toute violence à enfant; l'autorité parentale tend néanmoins à se réaffirmer sur fond de dénonciation de la non-directivité; la violence est valorisée dans les sports, les arts et les médias. L'autorité à l'école se nourrit de ces différents aspects.

La question de la violence à l'école est elle-même, par certains côtés, un produit institutionnel, comme le relèvent certains auteurs dont Tatum (1982). Si elle est venue à la une de l'actualité à la fin des années soixante, c'est parce qu'elle résulte de l'allongement de la scolarité dans les démocraties modernes, entraînant une explosion de la démographie scolaire et la concentration de cette population dans des établissements que leur gigantisme rend difficilement gérables, induisant des rapports humains distants et impersonnels, une discipline d'autant moins acceptée qu'elle est plus mal comprise. Ajoutons, sur le plan qualitatif, l'arrivée d'élèves qui ont intériorisé d'autres règles de conduite que celles valorisées par l'école, voilà qui peut encore créer une raison supplémentaire de conflits et de malentendus. Un tel phénomène de violence et d'indiscipline à l'école a beau ne concerner directement qu'une faible minorité d'élèves (moins de 5%), il ne doit pas être mésestimé car il suffit à paralyser l'efficacité du système scolaire et trouve de nombreux échos chez l'ensemble. D'ailleurs, selon la théorie de la stigmatisation reprise par Tatum, l'élève disruptif (qui éclate, qui franchit la ligne...) n'est pas avant tout un enfant invalidé par une carence de socialisation initiale; c'est d'abord un enfant qui réagit à une image déqualifiante, que lui renvoie l'institution scolaire, comme étant celle d'un mauvais sujet. D'où la nécessité de restaurer à l'école les relations humaines et d'y pratiquer sans restriction une morale de la réciprocité.

Les problèmes liés à l'autorité sont donc liés au fonctionnement institutionnel de l'école. On pourrait croire cependant que leur situation reste marginale, même si elle est sérieuse. Or il semble au contraire que ces problèmes touchent le cœur même de l'institution, si l'on en croit cette fois un sociologue français contemporain, Ballion (1993), qui n'hésite pas à présenter le lycée comme une cité à construire. Quel est l'enjeu, en effet, selon lui? Ceci. Pour poursuivre sa mission, le lycée doit inventer un nouveau mode de socialisation et offrir aux lycéens la possibilité de donner un sens à leur condition d'élèves. Ce qui ne tient plus, c'est le lycée social des années soixante-dix, en périphérie des villes, où il faisait plutôt bon vivre, pour les professeurs comme pour les élèves, malgré un faible rendement scolaire. Parce qu'il éponge son environnement, ce lycée est aujourd'hui débordé. Comment les chefs d'établissement réagissent-ils? Reprise en mains, retour des sanctions, contrôle quasi-obsessionnel des absences, rétablissement des clôtures... Les autorités cherchent à manier habilement autorité et écoute, rappel incessant de la loi et facilité du contact. Ceci signifie qu'aucun type d'établissement n'échappe tout à fait à la nécessité d'une patiente reconquête de sa

légitimité. Le lycée est en panne de modèle. Le lycée est obligé de renégocier, avec ses élèves, la place qui leur est accordée, leur rapport aux études et à la discipline, et, avec ses enseignants, le changement progressif de leurs pratiques professionnelles. Il faut donc apprendre à gérer la démotivation chronique des élèves, leur attitude de consommateurs, l'absentéisme croissant de certains d'entre eux, sans parler des difficultés des professeurs qui laissent échapper leur "ras le bol".

Derouet (1988) arrive au même constat pour les collèges. Au cours des années soixante-dix, leur principe d'ordre s'est délité. Le collège unique a mis face à face des individus sans être parvenu à leur fournir des contraintes suffisantes pour définir leurs comportements en situation. Le flou prédomine désormais; la situation ne peut pas se mettre en ordre, les comportements des uns vis à vis des autres relèvent trop de l'imprévisible; en cas de manquement, le principe de justice, qui permet d'en évaluer la gravité et d'en prévoir le mode de réparation, manque lui-aussi trop souvent de repères fixes et stables. C'est ce qui fait que les individus au collège, professeurs et élèves, sont plongés dans cette angoisse très caractéristique des situations non définies (imprévisibilité des comportements et incertitude sur les critères de jugement). C'est ce qui fait que chaque principal, chaque chef d'établissement, est désormais en quête d'un principe d'ordre. C'est ce qui fait que les enseignants déploient un travail forcé pour occuper les élèves et éviter, ainsi, que l'inattendu ne surgisse.

Où trouver cet impératif de justification qui donne sens et repères au travail de construction des situations? Comment retrouver un certain sentiment d'un ordre juste? Derouet en esquisse un premier indice : "Le respect des élèves, bons ou mauvais, pour les notes montre un consentement à l'ordre industriel, plus efficace que les punitions mêmes. Il semble donc que les décisions réglementaires ne fassent que suivre un mouvement plus profond, qui introduit très fortement les exigences industrielles dans l'univers de la gratuité culturelle. Ce mouvement qui est sensible aussi dans le besoin que ressentent les enseignants d'une définition plus professionnelle de leurs compétences est sans doute un des faits majeurs des cinq dernières années" (p. 10). On retrouve ici la distinction majeure que fait cet auteur entre les principes d'ordre civique (celui du savoir libérateur), domestique (celui de la proximité relationnelle) et industriel (celui de la technicité et de la compétence des méthodes). N'entrons pas dans ces analyses, mais retenons plutôt que les collèges, en tant qu'institution scolaire, sont actuellement déstabilisés, faute d'une part de ne plus pouvoir se référer à un principe d'ordre commun, faute d'autre part de ne pouvoir se retrouver sur un modèle unique, ce qui engendre des situations où le relativisme mou et le repli sur soi l'emportent et laissent tout un chacun désemparé.

Ceci est d'autant plus important que, dans ces conditions floues, les élèves de leur côté manquent de repères pour vivre la tension permanente et inéluçable entre deux positions. Ils peuvent choisir l'entrée dans la situation construite par le professeur, ce que les enseignants nomment la participation; par là, ils adhèrent à un principe d'ordre, ce qui revient à accepter une place inférieure, en faisant le pari, ardu, risqué et incertain, que cela leur offrira la possibilité de grandir, par le savoir, la confiance du maître ou sa compétence. Mais ils peuvent aussi choisir de refuser cet ordre du maître, qu'ils

pourront alors ignorer, rejeter ou combattre, quitte alors à être renvoyé à une nature informe et chaotique, quitte à se priver de la possibilité de grandir, quitte à devoir se satisfaire de la communauté des petits ou à se reconnaître ailleurs un principe de grandeur. Dans cette tension entre l'adhésion et le refus se montre la question de l'autorité. Les techniques de participation (cours dialogués, débats) mettent à nu et avivent ce choix dramatique. L'indiscipline mouvante et insaisissable, l'impression de harcèlement que ressentent les enseignants dans les situations de cours, désignent cette ambivalence. Il ne faut jamais oublier, en effet, qu'une des façons de résorber la tension est de faire avouer au maître qu'il n'est pas vraiment grand et que l'ordre n'existe pas. Cette tentation est d'autant plus forte que le principe d'ordre est lui-même mal assuré et polyvalent, ce qui est bien le cas aujourd'hui.

Les enjeux de société

Fonctionnement pédagogique, fonctionnement des enseignants, fonctionnement institutionnel, voilà les explications que nous avons repérées jusqu'ici au problème de l'autorité dans la situation actuelle. Il reste à examiner un quatrième pôle, plus englobant: ce qui relève plus spécifiquement des enjeux de société. Et tout d'abord ceci: l'autorité relève tout simplement des conceptions de la vie. Schématiquement, on peut opposer les optimistes, qui mettent l'accent sur la liberté, les ressources intérieures et la motivation pour le développement, aux pessimistes réalistes, qui croient que l'accès au savoir et l'acceptation des règles sociales et morales ne se font pas sans contraintes et sans sanctions. L'affrontement entre ces deux conceptions est permanent mais leur présence commune prend parfois des figures assez curieuses. Douet (1987) montre ainsi, à l'issue d'enquêtes faites auprès de maîtres de l'élémentaire, que ces derniers développent toute une série de conceptions de l'enfant-modèle qui peuvent paraître fort irréaliste. Maîtres et maîtresses attendent "naturellement" de l'enfant discipline et soumission. Une telle discipline imposée, qui fait partie du pouvoir indiscuté du maître, correspond au portrait d'un élève malléable, assujéti à l'institution, sorte d'élève récepteur-exécutant contrôlé par le maître détenteur du savoir. Seule une minorité des enseignants interrogés accepte une remise en cause de leur pouvoir, un droit à la discussion, à l'initiative et à l'autonomie de leurs élèves. Par conséquent, pratique et théorie sont inversement proportionnels: les défenseurs des méthodes autoritaires sont rares chez les théoriciens (combien de Freinet, Ferrière, de Perotti pour un Alain?); les réalisateurs des méthodes libérales restent rares chez les praticiens.

Paradoxalement, ceci peut s'expliquer par ce modèle de référence irréaliste et idéaliste de l'enfant, que souligne Douet: "On attend de l'enfant un maximum, et il doit en fait à la fois posséder toutes les qualités. Les enseignants semblent penser à un élève idéal qui cumulerait les possibilités d'attention, de disponibilité, d'obéissance qui font référence à un enseignement assez traditionnel où il s'agit d'écouter et de reproduire, et aussi avoir des qualités d'autogestion, de débrouillardise, d'organisation, c'est-à-dire

une autonomie suffisante pour se passer du maître" (p. 200). On conviendra que la perfection n'a pas de limites. Mais il paraît aussi qu'elle n'est pas de ce monde. Précisément, elle devrait l'être chez leurs élèves pour les enseignants. Tant et si bien que deux plans se télescopent, celui des qualités nécessaires à l'adaptation de l'enfant à la vie en collectivité à un moment donné, et celui qui correspond au futur adulte à former d'un point de vue idéal. L'enfant actuel et l'être achevé semblent devoir ne faire qu'un. Inutile de dire que l'enfant réel ne s'y retrouve pas totalement! Il déçoit son image. Pour autant, la modifie-t-il? Non, et c'est là qu'intervient l'autorité et son arsenal répressif au besoin. Les punitions sont un moyen de faire pression sur l'enfant réel pour le rendre conforme au modèle; il ne faut donc pas s'étonner qu'elles soient nombreuses et fréquentes, puisqu'elles sont là pour rassurer et ré-affirmer le maître dans sa raison de l'enfant idéal et rapprocher l'élève réel de ce qu'il devrait être, et donc de ce qu'il est. Il faut autorité garder.

Ces conceptions de la vie et de l'enfance représentent un enjeu de société capital et permanent. Il est cependant possible que, sur cette toile de fond, un enjeu plus actuel se présente dans l'urgence. Pain (1992) le résume de cette façon : violence ou pédagogie? Il part de cette idée : l'appareil scolaire vise l'assujettissement éducatif; la relation pédagogique est une relation de force, une relation contrainte mais justifiée, morale, sercine si elle s'articule sur le développement individuel et collectif (tant que le fantasme personnel peut postuler des sorties sociales, des statuts, liés au bagage du diplôme signifiant et significatif). C'est la violence de la relation, du même, qui accroche l'élève; il reste à l'accrocher au savoir avant qu'il ne décroche d'une relation qui est souvent ramenée à la contention. Ceci signifie que le modèle de la capture relationnelle (capturer et captiver) est au centre de l'appareil scolaire. Certains vont casser la dépendance, après l'avoir intégrée, ce qui leur permettra de poursuivre la quête de connaissances; mais beaucoup, à présent, restent hors champ, ils vivent autre chose et autrement, laissant à nu à l'école la violence d'une relation qui ne réussit plus à enclencher un processus pédagogique. "Il faut en fait un minimum de complicité culturelle et de travail sur soi pour réussir une carrière, en particulier à l'école. La soumission, comme les somatisations, fixe l'angoisse. La promotion sociale la liera. L'imagination la métabolise. L'agression la "réalise" (p. 76).

Ce que l'on appelle violence à l'école (au sens où l'on se plaint qu'elle envahit aujourd'hui les établissements) signe donc en fait l'échec du fonctionnement intégrateur de la violence pédagogique proprement dite. Le mécanisme d'apprentissage ne peut fonctionner que s'il se fonde sur une possibilité mimétique, sur une voie d'ouverture vers le désir du maître, vers cet objet désirable qu'est dans ce cas de figure le savoir. De plus en plus, actuellement, le mécanisme se grippe car l'instance de la requête d'imitation (imite-moi, c'est-à-dire écoute-moi et apprend) se brise sur un message de la négation trop bien entendu, qui peut prendre au moins deux formes : soit je ne pense pas que tu le puisses, soit ça ne servira à rien car ça ne t'emmènera pas bien loin. Quand ce second message devient trop prégnant, la pédagogie ne peut plus contenir les manifestations de la violence. L'inscription sociale de l'école devient immédiate, elle ne peut plus se finaliser par un en-dehors d'elle-même en termes de pourvoyeuse d'avenir, elle en est réduite à des fracassements de la quotidienneté et à la consommation

exacerbée de "problèmes" d'autorité. On comprend dans ce cas encore mieux que cette dernière soit au cœur de cet enjeu de société, violence ou pédagogie.

On comprend aussi dans ces conditions que la recherche de remédiations se fasse urgente. A-t-on jamais autant formé à la gestion des conflits, par exemple? Certains s'en tiennent à la promotion de techniques. Ainsi Gordon qui apprend à faire en sorte qu'il n'y ait ni gagnant ni perdant et qui décrit des étapes de la résolution de conflits en les faisant précéder de deux autres phases (l'observation et le décodage de ce qui se passe dans la relation, l'apprentissage de la "communication claire") (cf. Mansion, 1989). D'autres croient plus à une rupture qu'à un aménagement. Ainsi Defrance (1988) qui demande que l'on casse le lien entre la loi et la violence, la loi et l'arbitraire. Commençons par considérer que la violence est d'abord et avant tout une réponse. Quand les enfants ne sont plus placés dans des situations leur permettant de découvrir que la loi est la condition de la liberté, ils peuvent être tentés de l'assimiler au caprice adulte. Et, dans ce cas, l'interdit se substitue à l'inter-dit, les contraintes arbitraires gommant les nécessités de la vie collective. D'autant qu'on ne voit pas pourquoi l'école échapperait aux effets de la déstructuration des rapports sociaux. Bien souvent, la violence visible de la délinquance constitue une réponse à la violence invisible de conditions de vie inacceptables. Certes. Mais que peut faire l'école? Peut-être dépasser la problématique du savoir par la problématique du pouvoir, en considérant qu'il ne peut y avoir appropriation active d'un savoir que si le sujet accède ainsi à un pouvoir augmenté.

Or l'expérience du pouvoir à l'école est celle d'un pouvoir ressenti le plus souvent comme arbitraire; ce n'est pas pour rien que notations et orientation cristallisent les rancœurs. L'apprentissage des fatalités de la violence, et d'abord de la violence institutionnelle, commence très tôt. D'où la nécessité de développer les capacités de changer la loi, ce qui est autre chose que de fermer les yeux sur les infractions, de tolérer les infractions. Il s'agit alors de savoir comment on peut développer chez les enfants et les jeunes les capacités à faire la loi. Cela serait possible? C'est au moins ce qu'appelle Defrance en terminant : "La violence "visible" est donc une réponse à la violence "invisible". C'est lorsque le sujet est soumis à un pouvoir qui s'exerce "contre" lui -soit directement, soit indirectement- qu'il peut avoir recours aux comportements violents ou aux extraits apathiques, à la violence dirigée contre autrui, ou retournée contre soi-même. Qu'est-ce donc que déraciner les causes de la violence lorsque l'on a la responsabilité d'éduquer? C'est créer les situations qui permettent à l'éduqué de découvrir que le pouvoir peut s'exercer "avec" et non "contre" lui... Tout le problème est donc que l'éducateur exerce un pouvoir qui donne pouvoir... La question n'est pas de savoir si les contraintes sont nécessaires mais si elles sont justifiées. Et la loi n'est la loi que si elle rend libre... La violence signe l'impossibilité de la rencontre" (pp. 107, 108, 110). Où l'on voit que la question de l'autorité, à travers celle de la violence, ouvre à un questionnement capital autour du pouvoir et de la loi. Nous n'engagerons pas ici un débat sur ce point car, pour le moment, l'essentiel n'est pas là mais plutôt ici : plus qu'à une question de méthodes, les explications que l'on peut donner aux difficultés actuelles sur ces problèmes renvoient à un véritable enjeu de société, même si, comme nous venons de le percevoir, les accents sont différents (conceptions de la vie et de l'enfance; violence ou pédagogie; dissociation de la loi et de l'arbitraire).

Rappelons notre démarche. Tentant d'examiner, à propos de l'autorité, les explications données à la situation actuelle, nous avons pu avancer que, plus que de problèmes d'autorité, c'est l'autorité elle-même qui fait problème, qui est un problème. Ce constat débouche sur des explications relevant de quatre ordres: le fonctionnement pédagogique, le fonctionnement des enseignants, le fonctionnement institutionnel, les enjeux de société. En même temps qu'un état des lieux, il s'agit là d'une première explication de la question de l'autorité à l'école aujourd'hui. On conviendra qu'elle n'est pas suffisante et qu'elle mérite d'être approfondie par des démarches plus systématiques relevant de diverses approches. Il n'empêche.

Ce que montre cette première approche de l'autorité dans sa version actuelle, c'est qu'il y a urgence à penser l'éducation, car le système ne tient plus. Nous l'avons dit : l'autorité elle-même fait problème, non pas dans ses manifestations, mais profondément dans son essence. L'autorité a beau être là par exemple pour rappeler à l'enfant réel qu'il doit se conformer à un modèle de l'enfant idéal à la fois obéissant et autonome, tout en lui reprochant de déroger à cet enfant idéal, elle ne peut plus se justifier de cette manière. Qui plus est, il apparaît qu'en fait l'autorité ne peut pas exister pour elle-même. Elle a toujours besoin de trouver sa raison d'être dans autre chose qu'elle-même. Ainsi quand l'équilibre entre fonction relationnelle et fonction d'apprentissage est trop difficile à trouver, quand l'apprentissage ne s'effectue plus, l'autorité devient alors trop brute, trop brutale et fait problème. Autrement dit, l'autorité a beau se situer dans le rapport maître-élèves, elle désigne en même temps toujours un au-delà de ce rapport, elle semble avoir besoin de se justifier par autre chose qu'elle-même. Jamais en soi, toujours pour soi. Et un rêve peut-être : un en soi-pour soi. Ce qui nous amènera à établir qu'entre autorité et éducation, il faut choisir. Mais ceci est une autre histoire...

REFERENCES

- Albertas J.-P. (1989). *De la surveillance à l'éducation*, thèse d'Etat, Université Lyon II
- Ballion R. (1993). *Le lycée, une cité à construire*, Paris, Hachette.
- Defrance B. (1988). *La violence à l'école*, Paris, Syros.
- Derouet J.-L. (1988). "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986)", *Revue française de pédagogie*, 83.
- Douet B. (1987). *Discipline et punitions à l'école*, Paris, PUF.
- Durning P. (1991). "L'enfance maltraitée: piège ou défi pour la recherche en éducation familiale", *Revue française de pédagogie*, 96.
- Fonquin J.-C. (1993). "Justification de l'enseignement et relativisme culturel", *Revue française de pédagogie*, 97.
- Houssaye J. (1996). *Autorité ou pédagogie? Entre savoir et socialisation, le sens de l'éducation*, Paris, ESF.

- Huberman M. (1989). *La vie des enseignants*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Jean François (1990). *T'aimes mieux ta mère ou ton prof?*, Paris, Ramsay.
- Lansade M. (1985). "C'est quoi la question?", *Le passé et son avenir. Essai sur la tradition et l'enseignement* (coll.), Paris, Gallimard.
- Marchand F. (1991). "Une crise de l'autorité éducative", *Les Cahiers Pédagogiques*, 295.
- Nizet J. et Hermiaux J.-P. (1984). *Violence et ennui*, Paris, PUF.
- Pain J. (1992). *Ecoles: violence ou pédagogie?*, Vigneux-sur-Seine, Matrice.
- Prost A. (1992). *Education, société et politiques*, Paris, Le Seuil.
- Rome N. (1992). "Les instituteurs en France et en Angleterre: une étude comparée", *Perspectives documentaires en éducation*, 29.
- Tatum D. (1982). *Descriptive Pupils in School Units*, New York, Waley & Sons.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.
- Weber S. (1976). *Modèles dominants et aspirations à l'éducation. Un exemple au Brésil*, Paris, CNRS.

PROBLEMAS DE AUTORIDADE: QUE JUSTIFICAÇÕES

Resumo

Ao reconhecer que uma análise da situação escolar actual deve fazer notar que é a própria autoridade, e não os problemas de autoridade, que suscita problemas, o autor apresenta e interpreta as explicações dadas a esse respeito, destacando quatro: - o funcionamento pedagógico, o desempenho dos professores, o funcionamento institucional e os compromissos sociais. Conclui dizendo que é urgente pensar a educação

PROBLEMS WITH AUTHORITY: WHAT JUSTIFICATIONS?

Abstract

An analysis of the present situation of school education leads to the conclusion that it is authority in itself, and not the problems with authority, that originates problems. The author discusses four main explanations for this issue - pedagogical functioning, teachers' performance, institutional functioning, and social compromises-, concluding that it is urgent to rethink education

ORIGENS E FORMAÇÃO CULTURAL E EDUCACIONAL DOS BENEDITINOS DO BRASIL NO PERÍODO COLONIAL*

Justino Pereira de Magalhães

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os Beneditinos não foram das primeiras Ordens Religiosas a aderirem e participarem na empresa da expansão oceânica e da colonização. Foi já no último quartel do século XVI, uma vez reformada a Congregação que se fundou o primeiro mosteiro beneditino no Brasil. O processo de expansão da Congregação vai ser afectado pela instabilidade gerada com a união das Coroas Portuguesa e Espanhola, todavia uma vez estabilizada a situação, rapidamente se multiplica o número de mosteiros e de monges. O processo de fixação e de evangelização levado à prática pelos Beneditinos no Brasil, é análogo à empresa de colonização interna que desenvolveram no Continente e assenta numa forte estrutura económica e social, com base na exploração agrícola e comercial. Este desenvolvimento histórico assenta numa sólida formação cultural e educacional dos membros da Congregação, como se verá estudando o perfil de alguns missionários. De forma breve procurar-se-á abordar neste artigo as seguintes temas: 1. A instituição religiosa no contexto da colonização; 2. Origens geográficas dos monges beneditinos do Brasil; 3. Formação pedagógica e cultural dos referidos monges; 4. As bibliotecas da Congregação.

Embora conhecidas desde 1500, as primeiras iniciativas concretas para a colonização do Brasil datam do segundo quartel do século XVI, com a fixação de colonos e a divisão do território em capitánias. Com excepção das capitánias de S.

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Justino Pereira de Magalhães, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

* Comunicação apresentada ao II Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana.

Vicente e de Pernambuco, esta organização fracassara e, em 1549, o monarca sentiu necessidade de nomear um governo-geral, com sede na Baía. Deve-se à acção do primeiro governador-geral a expulsão dos franceses e a fundação do Rio de Janeiro. Em 1552 foi criado o bispado do Brasil. Já então os Jesuítas desempenhavam um papel significativo na conversão dos indígenas, vindo juntar-se-lhes no início século seguinte, entre outras Ordens Religiosas: Carmelitas, Beneditinos e Franciscanos.

No século XVII, a economia colonial do Brasil está já integrada nos circuitos de mercantilização do império português. A uma primeira fase da colonização, com caráter predatório e comercialização de produtos naturais, sucedem-se economias voltadas essencialmente para a mercancia - a economia senhorial-capitalista do açúcar produzido em grandes fazendas e engenhos trabalhados por escravos e a economia do tabaco, esta com lugar para os pequenos proprietários. O tabaco, trocado por escravos na África Ocidental e exportado para o Oriente, é um produto essencial na mercantilização do império português.

O açúcar brasileiro dominou, quase sem concorrência, o mercado europeu até finais do século XVII, correndo com a pecuária para as zonas de interior. A exploração aurífera, iniciada em finais do século XVII, prosperou rapidamente, vindo a declinar por volta de 1760.

Também o enorme afluxo de escravos que animara o sistema colonial, começara a diminuir para a parte final do século XVIII, sendo gradualmente a força motriz humana substituída com vantagem por outros recursos energéticos e técnicos. Mas não apenas escravos, a colonização brasileira foi um sorvedouro de gente que partia das várias regiões da metrópole, prolongando-se a emigração pelos séculos XIX e XX.

«No conjunto é possível divisionar o movimento geral que caracteriza a montagem da colonização moderna dentro dos mecanismos do sistema colonial: o povoamento inicial, com produção para o consumo local; em seguida, entrosamento nas linhas do comércio europeu, e, pois, nos mecanismos da economia reprodutiva europeia»¹.

Sobre o elemento religioso na colonização ultramarina

Na expansão ultramarina e na colonização do Mundo Novo que marca os séculos XVI a XVIII, o elemento religioso não deixou de estar presente, não apenas porque algumas correntes de opinião se mostravam favoráveis à aliança entre a cruz e a espada, mas também porque toda a empresa da colonização envolve profundos conflitos de natureza cultural e apela a uma racionalização de recursos humanos, técnicos e organizacionais onde os clérigos, nomeadamente os membros das ordens Religiosas, se revelam exímios.

Na sociedade colonial de Antigo Regime, o elemento clerical conservou parte das características que transportara da Metrópole, mas desempenhou funções, por vezes,

mais específicas e tecnicamente qualificadas, quer junto das autoridades civis, quer para lograrem êxito nas explorações agrícolas e comerciais de que as comunidades religiosas eram proprietárias. Um instrumento fundamental na organização e manutenção do complexo sistema mercantil e colonial fora a cultura escrita, uma prerrogativa de todos os membros do clero no período de Antigo Regime.

Tomando de forma mais específica a acção dos membros da Congregação de S. Bento, cujos primeiros conventos no Brasil datam de 1580, observa-se que, tal como sucedera na Metrópole, os Beneditinos desempenharam um importante papel na organização territorial e no arroteamento, incremento e manutenção das explorações fundiárias e outras unidades de produção. A organização dos mosteiros representa um equilíbrio entre factores espirituais e factores materiais e humanos, numa racionalidade de esforços, recursos e funções. Se individualmente os monges professam uma vida de sacrifício e de abnegação, a Congregação por si não está votada a viver da mendicância. A Congregação de S. Bento assumiu um papel fundamental na colonização e defesa dos espaços libertados após a restauração da independência nacional, como se comprova com a fundação do Mosteiro de Paraíba. No triénio compreendido entre 1648 e 1652, o abade do Mosteiro de Nossa Senhora de Montserrat do Rio de Janeiro mandara fazer, nos campos de Paraíba, uma igreja de invocação da Senhora de Taipa, nomeando um pároco para servi-la. Ergueram-se casas de residência para os religiosos e foram adquiridos animais e canoas de pesca. Cinco anos depois, a partir de 1657, estando a cidade (actual cidade João Pessoa) já liberta dos holandeses, organiza-se o Mosteiro de Nossa Senhora de Montserrat da Paraíba.

Para além de grandes propriedades fundiárias, os Mosteiros Beneditinos do Brasil possuem muitos prédios urbanos que alugam a particulares e às autoridades civis e militares, como se constata nos Livros dos Estados dos Mosteiros. Aliás, a Congregação assume um papel fundamental nos planos de urbanização e na organização da geografia física e humana das cidades onde estão implantados os Mosteiros. Procuram manter as rendas permanentemente actualizadas, fazendo obras de conservação. A conservação da propriedade, as doações «post mortem» e outras questões relativas à produção e circulação de bens, justificam a existência de um cartório actualizado em cada Mosteiro e são motivo de frequentes pleitos, dirimidos em tribunal ou através de delicadas negociações. No triénio de 1743-1746, o abade que governou o Mosteiro de Nossa Senhora de Montserrat do Rio de Janeiro, mandou proceder a vários traslados de registos e escrituras de propriedade que estavam praticamente ilegíveis. No final do seu mandato podia escrever: «concluirão-se também vários pleitos que trazia o Mosteiro a nosso favor, e outros ficam correndo com boas esperanças de serem atendíveis afinal as nossas razões»². Dos lombos dos Mosteiros constavam muitos compromissos relativos ao «post mortem» de alguns proprietários e outras individualidades que faziam grandes doações às casas da Congregação. O abade que governou o Mosteiro de Nossa Senhora das Brotas, no Recôncavo da Baía de Todos os Santos, entre 1746 e 1749, vendeu a fazenda de Parange para dar satisfação ao legado que havia 30 anos tinha doado Gonçalo Cerqueira. A economia deste Mosteiro, de que há relato a partir de 1711, assentava na produção e comercialização do tabaco e da cana-do-açúcar. No entanto, o abade que governou entre 1756 e 1759 queixou-se que o Mosteiro continuara empenhado e sem fazenda alguma sua.

Os encargos com «os bens de alma» eram extensíveis aos monges falecidos e aos escravos a partir de finais do século XVIII. Os engenhos eram locais de produção e habitação, sendo objecto de conservação e ampliação a cada passo. Eram locais de culto, com capela e sacristia. Havia ainda membros da Congregação residentes em fazendas e em granjas, por cuja administração se tomavam responsáveis - é usual a designação «padre fazendeiro».

A leitura dos Estados dos Mosteiros, relativos às primeiras décadas do século XVIII, mostra uma preocupação expansionista por parte dos monges, sob uma lógica economicista e racionalmente organizada, onde o elemento escrito é um meio fundamental. As diversas funções dos membros da comunidade são estipuladas e cumpridas com rigor - assim o «padre gastador» encarregava-se da manutenção e sobre o seu orçamento recaíam todas as aquisições de forma directa. A pouco e pouco foram-se criando condições para os gastos específicos serem assumidos pelos seus directos responsáveis, como sucedeu com as livrarias.

Formação dos Mosteiros Beneditinos do Brasil

A primeira grande selecção dos candidatos a membros da Congregação operava-se à entrada para o Noviciado. Não devendo ter nem menos de 15 anos de idade, nem mais de 50, os candidatos deveriam para além da vocação, demonstrar que «tem entendimento preciso, bom engenho, boa disposição e saúde». É ainda condição «que ao menos saibam latim ou tenham tais partes que com elas supram a falta dele, como é serem de sangue ilustre, excelente voz, grandes músicos ou tengedores assim de órgão como de harpa»⁴. Da formação dos membros da Congregação consta uma preparação específica para a música e para as línguas, nomeadamente línguas vernáculas. A escrituração constitui uma aprendizagem que se distribui por vários anos da formação. No entanto é pela prática da leitura que se procura obter um efeito progressivo na formação e «melhores letrados». Daí toda a importância atribuída às livrarias e à alteração dos métodos de ensino - aprendizagem, substituindo o sistema de cópias pelo recurso à leitura e à discussão, por parte dos alunos.

Os Mosteiros do Brasil eram dependentes da Casa Provincial de Tibães de onde cada três anos partiam novos abades, eleitos primeiro em Rendufe e mais tarde em Tibães. Se muitos dos membros da Congregação no Brasil partiam da Metrópole, sendo-lhes exigido quando da sua consagração que se mostrassem disponíveis para emigrarem, com o decurso do tempo, boa parte dos membros da Congregação passam a ser autóctones. Esta alteração gera algum mal-estar relativamente à submissão a abades vindos da Metrópole, chegando a propor-se não apenas um provincial escolhido entre os brasileiros, mas também abades autóctones, o que representaria uma grande economia em viagens.

É sobretudo após a Restauração da Independência (1640) e a libertação do Brasil que se opera um verdadeiro restabelecimento da Comunidade Beneditina do Brasil. Nas

primeiras décadas do século XVIII estavam em pleno funcionamento sete abadias - Baía, Olinda, Paraíba, Rio de Janeiro, S. Paulo, Brotas, Graça e mais quatro pequenas casas autónomas - Santos, Sorocaba, Jundiá, Parnaíba.

Quanto à formação dos monges, apenas uma única vez há referência a gastos com colegiais em Mosteiros metropolitanos, tendo o abade do Mosteiro de Nossa Senhora de Montserrat, que governou entre 1652 e 1657, registado que dispendeu cem mil réis para o Colégio de Braga e sustento dos colegiais. Com o tempo, os Mosteiros do Rio de Janeiro e da Baía passaram a dispor de Noviciado, sendo responsáveis pela generalidade dos candidatos a Ordens Menores.

As Comunidades Beneditinas do Brasil não eram muito populosas, como se conclui a partir da relação de depoentes nas *Sindicacões* ao governo dos Abades, no decurso do século XVIII:

Mosteiro de Paraíba: abade, prior, seis freis;

Mosteiro de Brotas: abade, prior, três freis;

Mosteiro da Graça: abade; prior, um frei;

Mosteiro da Baía: abade, padre provincial, procurador geral da província, prior, cronista-mor, cinco coristas, quinze freis;

Mosteiro de Olinda: abade, mestre lente de Artes; prior, quatro freis, quinze colaterais;

Mosteiro de Montserrat do Rio de Janeiro: abade, prior, definidor, dois abades jubilados, vinte e quatro freis, dois irmãos.

Os Mosteiros do Rio de Janeiro e da Baía são para além dos mais populosos, os mais creditados, quer pela formação de futuros monges, quer pelo seu peso institucional.

Origem dos Beneditinos do Brasil

No decurso do século XVII, por várias razões e em vários momentos, as Juntas Gerais da Congregação se mostraram preocupadas com a dificuldade em caviar monges para o Brasil. Observa-se, por outro lado, alguma reserva em recrutar autóctones. Um levantamento da informação disponível nos assentos de *Inquirição de Genere* para a Província do Brasil permite estabelecer uma aproximação ao movimento de candidatos, sua origem, estatuto social e formação. A análise do texto do inquérito permite obter um perfil dos candidatos e aceder a alguns dos critérios de selecção. Tomando um inquérito ao acaso, uma vez que o seu texto se mantém sensivelmente o mesmo, em todas as *inquirições de genere*, eis a transcrição das questões: «1º se conhece a f... que quer receber nosso hábito, e se sabe de que terra é e se conhece a seus Pais, e Avós, ou os conheceu ao menos por fama; 2º se sabe que todos são Cristãos Velhos e de pura geração sem macula, ou mancha de sangue judaico, mouro, hereje, ou mixto, ou que

fossem publicamente castigados pelo Santo Offício; 3º se sabe que o tal f... pretendente ao nosso Santo hábito é filho legítimo, e como tal communmente reputado, e se é pessoa que possa livremente dispôr de si, ou se foi professo, ou Noviço em alguma Religião, e por culpas lançado fora; 4º se sabe que o dito pretendente tem contraído sponsais com alguma mulher, ou lhe seja devedor da sua honra pela qual causa possa vir a tal mulher alguma natural infâmia, se depois dos sponsais a deixar; 5º se sabe que o dito pretendente tem alguma doença habitual ou achaque contagioso; 6º se sabe que o dito ... tem alguma infâmia, ou é criminoso ou cometeu algum homicídio, furto, ou latrocínio, ou outros semelhantes, ou graves pelos quais fosse publicamente acusado; 7º se sabe que o dito pretendente tem algumas dívidas que excedam as suas posses e de que facilmente se não possa desencarregar; 8º se sabe o dito f... tenha de dar algumas contas de que lhe possam vir algumas demandas, ou moléstias ou se tem a quem o possa haver; 9º se sabe, ou julga que o dito pretendente não por algum respeito humano, senão por devoção, piedade e fervor decide eleger a vida religiosa (...)»².

Sendo o elemento misto uma constante estrutural da população colonial do Brasil, nomeadamente pelo cruzamento genético entre nativas e brancos, ou entre negras e brancos, a primeira grande discriminação no acesso à carreira monástica, advém da pureza de sangue pelo menos a partir dos avós. Esta discriminação não impede que sejam bastantes os «naturais da terra» a candidatarem-se, como se verá. Um segundo aspecto deste inquérito diz respeito à vigilância perante as malhas do Santo Offício, incluindo a exclusão dos cristãos-novos de onde resulta que há uma preocupação de transferir para a sociedade colonial os mesmos estigmas da sociedade colonizadora, impedindo a formação de forças de pressão, contrariamente ao que sucedera nas colónias da América do Norte.

Quem e quantos são os candidatos? O que se sabe sobre a sua origem? Em que medida a sociedade religiosa colonial encontra condições para se reproduzir em si própria?

Analisando o Quadro 1, conclui-se que dos 262 candidatos, apenas 24,4% são autóctones, a que se juntam 17% dos restantes que desde muito cedo optaram por residir no Brasil. A generalidade dos autóctones são-no em primeira/segunda geração, uma vez que na maioria dos casos era o pai quem, emigrando para o Brasil, procurou casamento no seio de uma família já aí residente. São vários os casos em que a deslocação paterna fora por motivos militares ou para o desempenho de funções administrativas. Há também um ou outro cirurgião. São muito poucos os avós naturais do Brasil. Verificam-se alguns casos de toma-viagem, em que o candidato optou por afastar-se da família e ficar no Brasil. Também há casos de emigração precoce, ou com familiares, ou com outros eclesiásticos.

Quadro 1 - Origem dos Beneditinos do Brasil

Período	Naturalidade										Residência						
	CM	CB	PM	PB	MM	MB	APM	APB	AM	AMB	CM	CB	PM	PB	APM	APB	AMB
1675 - 1699	24	2	20		20		19		20			2		1			
1700 - 1724	41	9	45		44	1	45		43	2		8	4	6		2	1
1725 - 1749	54	31	72	3	67	5	70	3	68			8	1	13	3	2	3
1750 - 1774	26	6	30	1	28	2	28		28	1		3	1	3		1	
1775 - 1799	49	15	58		54	6	56		54		1	13	6	10	2		1
1800 - ...	4	1	4		4		4		4						1		
Totais	198	64	229	4	217	14	222	3	217	3	1	34	12	33	6	5	5

Fonte: A.D.B. Inquirições de Genezo para a Província do Brasil.

Obs. CM - Candidato Metrópole; CB - Candidato Brasil; PM - Pai (do cand.) Metrópole; PB - Pai (do cand.) Brasil; MM - Mãe (do cand.) Metrópole; MB - Mãe (do cand.) Brasil; APM - Avô Paterno Metrópole; APB - Avô Paterno Brasil; AMM - Avô Materno Metrópole; AMB - Avô Materno Brasil.

No entanto o principal contingente é de origem metropolitana.

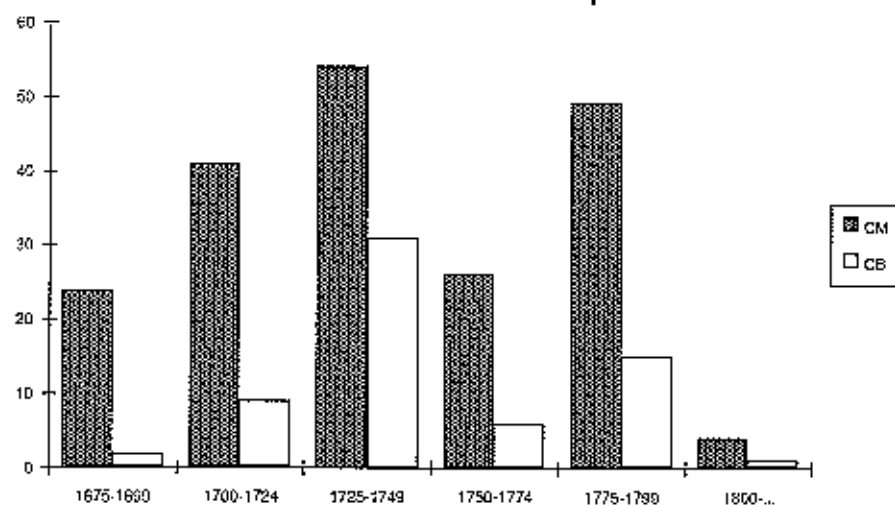
Procurando definir o ritmo de emigração, constata-se um progressivo crescimento entre finais do século XVII e meados do século XVIII. Este movimento expansivo, contrariado no período pombalino, é retomado no último quartel do século XVIII, muito embora não atinja o montante anterior (Gráfico 1). Na longa duração, observa-se que o principal crescimento se situa na primeira metade do século XVIII. Uma outra conclusão que se retira da observação do Gráfico 1 é que há uma correspondência entre as tendências das duas curvas em análise, ou seja, a um crescimento do número de beneditinos provenientes da metrópole, parece corresponder um crescimento do número de autóctones. Há não obstante alguma diferenciação. Com efeito, se no segundo quartel do século XVIII cresce mais significativamente o número de autóctones, coincidindo com algumas questões em termos de autonomia, no último quartel do século cresce mais significativamente o número de imigrados, correspondendo a uma política de restrição ao expansionismo monástico na Metrópole. Aliás num ou noutro caso, chega a suspeitar-se que alguns candidatos a Beneditinos tenham sido antigos Jesuítas.

Na longa duração pode porém concluir-se que não há uma política de recrutamento radicalmente assumida, quer em favor da Metrópole, quer em favor de candidatos autóctones.

De que regiões emigram os metropolitanos e em que cidades nasceram os autóctones? Tomando os dados de informação de forma global, concluiu-se que relativamente aos primeiros, 58% são oriundos dos distritos de Porto e Braga,

respectivamente 34% e 24%, seguidos à distância pelos distritos de Viana do Castelo, Viseu, Coimbra, Vila Real. Quanto aos autóctones, na sua generalidade são naturais das cidades de Rio de Janeiro e Baía.

Gráfico 1 - Movimento de Beneditinos para o Brasil



Ponte: A.D.B. Inquirições de Genere para a Província do Brasil.

Obs. CM - Candidatos da Metrópole; CB - Candidatos do Brasil.

O ritmo de afluência de monges beneditinos, na segunda metade do século XVIII, não pode deixar de traduzir uma grande vitalidade no decurso de todo o século, uma vez que os números referidos correspondem a indivíduos no início da sua vida monástica.

Sobre a formação cultural e educacional dos membros da Congregação

Um comentário final sobre as bibliotecas e a formação cultural e educacional dos monges beneditinos, a fim de se retirarem algumas conclusões sobre as transferências culturais na sociedade colonial do Antigo Regime. Analisando sumariamente o Plano de Estudos aprovado em 1776, ressalta um peso significativo para o Latim e outras Línguas e uma grande abertura às «problemáticas do Século». Entre os beneditinos foram muito prestigiadas as funções de mestre e de leitor. Enquanto a escrita, muitas

vezes sob a forma de escuritação, funciona como principal ordenador individual e comunitário - cadastros, actas, missivas diversas -, cabe à leitura a principal função criativa ao nível do pensamento e da comunicação. A escrita assegura a perenidade da Congregação, a fixação da palavra, das práticas e comportamentos individuais, a rotatividade do desempenho de funções. A leitura estimula a criatividade, a mudança e a adaptação às novas circunstâncias. Formado num contexto de abertura à reflexão, ao comentário e ao debate a partir de um cruzamento de leituras e de pontos de vista, o missionário beneditino torna-se portador de uma pequena biblioteca particular e recolhe-se ao silêncio das grandes bibliotecas da Congregação para engrandecimento espiritual e aprofundamento da sua cultura religiosa. No século XVIII, em consentâneo com uma política de reforço das aquisições bibliográficas, incluindo a subscrição de publicações regulares, os beneditinos encetaram um amplo movimento de tradução em «linguagem» de manuais e obras científicas⁶.

Para além da preocupação de dispor das Constituições Beneditinas e das Crónicas da Ordem, as bibliotecas monásticas iam sendo enriquecidas com as principais obras dos patronos da Congregação, nomeadamente S. Bento e S. Bernardo e com as obras de «autores graves», como Alberto Magno. Este aprofundamento é acompanhado por uma diversidade de centros de interesse, variando entre religião, teologia, filosofia, direito, história. Os sermonários são uma espécie bibliográfica muito procurada. Há também algumas publicações de carácter prático, nos domínios da saúde e da geografia. Um outro domínio muito enriquecido é o da música, sendo objecto de gastos regulares em todas as gestões orçamentais. Algumas bibliotecas particulares apresentam um elevado índice de especialização, como sucede com as de alguns mestres e as dos pregadores. Em contrapartida, as bibliotecas particulares dos missionários, entregues a si próprios, apresentam uma composição mais diversificada e complementar.

Por morte do Irmão Frei João Pecador, foram entrada na biblioteca do Mosteiro de Olinda, as seguintes obras: «*Discrição Geografica do Reyno de Portugal; Anchora medicinal; Fé estabelecida sobre a Cruz de JC^o triumphante; Academicas Oraçoens; Phisico Anatomias; Antiguidades da Sagda Imagem de N. Srna de Nazareth; Secretario de los Reys nuevos de Toledo; Oratorio de religiosos; Dialogos de la Conquista del espirital e secreto Reyno de Dios; Eschola de Betem; Corrupção de Abuzos; David Perseguido; Compendio de Artilharia; Theatro Critico; Discursos Politicos ou Militares; Farmacopeu Luzitana; Luz Verdadeira e Recopilado exame de toda a Cirurgia; Madeira illustrada; Castro de materia Medica; Medicina de Luzitania*». Uma diversificada biblioteca que revela a preocupação de informação nos mais variados sectores da vida espiritual e material. A leitura, como elemento da cultura escrita, é uma actividade fundamental para o equilibrio, a autosuficiência e a estabilidade afectiva, espiritual e intelectual do monge/missionário, atirado ao seu próprio destino.

No que se refere à formação dos monges, não há registos muito completos para o período anterior ao Plano dos Estudos, aprovado em 1776. Tomando os registos biográficos de alguns monges, constata-se que os candidatos entravam na Ordem sabendo ler, escrever em vernáculo e sabendo latim. Uma outra condição muito favorável ao ingresso na Congregação eram as faculdades musicais, nomeadamente o

serem organistas. A actividade de corista e de organista eram aperfeiçoadas ainda no decurso da formação universitária, para aqueles que a ela acedesssem. Após o ingresso na Congregação e a recepção do Hábito, com a idade mínima de 15 anos, os ordinandos cumpriam um ano de noviciado, inscrevendo-se depois no coristado, por mais um ano, findo o qual se inscreviam em Filosofia e Teologia. Aos mais bem classificados era mais tarde concedida a oportunidade de cursarem Artes e prosseguirem na Universidade.

No que se refere ao Brasil, há indicações que no Mosteiro de Nossa Senhora de Montesserrate do Rio de Janeiro, funcionou uma escola de coristas e no Mosteiro de Olinda há notícia, datada de 18.8.1757, da existência de um Mestre de Artes⁶. Da análise dos processos de *inquirição de genere* parece depreender-se que os candidatos autóctones se formavam nos Mosteiros do Brasil, para o que eventualmente circulavam de Mosteiro para Mosteiro conforme a natureza dos estudos, à semelhança do que sucedia na Metrópole.

Pela consulta do registo de vida e morte de M. R. P. M^o jub^o Fr. João do Desterro que nascera em S. Torcato, no distrito de Braga, fica-se informado que «tendo conseguido entrar na Religião do nosso Patriarcha S. Bento na Provincia do Brasil, tomou o Santo Habito no Mosteiro de S. Bento da Victoria do Porto aos 27 de Fevereiro de 1791. Teve o Noviciado no Mosteiro da Bahia onde professou (...) Tendo frequentado os Estudos se distinguio pelo seu talento, e engenho que entrou depois nas Opposiçoes, e merecco ser approvado para Mestre de Theologia, foi Substituto, e Leitor em alguns Collegios do Brasil, presidio a Concluzoens, e pelos seus trabalhos literarios alcançou a Jubilação. Sendo incansavel o P. M^o Fr. João nos Estudos e negocios domesticos do mesmo Mosteiro onde foi alguns annos Procurador, adquirio molestias de que lhe resultou a morte: Estando ainda no Brazil, lhe sobreveio um ataque de estopor, de que ficou lezo de cabeça e do corpo, e neste estado de doença foi mandado por motivos politicos para fora daquela Provincia, e veio para o Reino de Portugal (...)»⁷.

Esta abordagem sumária da formação dos Beneditinos do Brasil permite concluir que, não obstante algumas tentativas de maior autonomização, a acção da Congregação se orienta por uma lógica de colonização, gerando assimetrias de diversa natureza. Muito embora a acção da Congregação seja autónoma, não deixa de associar-se a objectivos mais amplos da política metropolitana em relação ao Brasil. Neste contexto verifica-se alguma relutância em desenvolver e adaptar as estruturas de formação à realidade envolvente e uma acentuada dependência dos órgãos de poder em relação às instâncias centrais.

REFERÊNCIAS

1 Novais, F. (1975). *Estrutura e Dinâmica do Sistema Colonial (Séculos XVI-XVII)*. Lisboa: Livros Horizonte, p. 54.

- 2 Cf. ADB (Arquivo Distrital de Braga). *Estados do Mosteiro de Nossa Senhora de Montesserrate do Rio de Janeiro: 1620 - 1748*: 242. (Nesta transcrição a ortografia foi actualizada).
- 3 Nas descrições dos bens dos Mosteiros, os escravos eram normalmente incluídos entre os bens e forças de produção, nomeadamente bois e outras bestas, tomando a designação de «peças». Assim no Estado do Mosteiro de Olinda para o triénio de 1660-1663, o abade refere que foram adquiridas «15 peças: 14 machos e 1 fêrrica que custaram 794\$000 entre os quais 4 carreiros, 2 cozinheiros (...). Deu um Padre de estufa 4 negros e 4 moloques». A estipulação dos preços tinha por base principal a capacidade de trabalho (cf. A.D.B. Estados do Mosteiro de Olinda, 1657- 1756: 62-63). O reconhecimento de uma economia assente na escravatura e escravocrata é assumido, quer quando da aquisição de vários instrumentos de tortura, como era o caso da «golilha» de ferro, quer na relação dos escravos, arrumados por funções de produção e não por nomes. A partir de finais do século XVIII, observa-se uma mudança radical na forma de tratamento, passando a ser-lhes reconhecidas «obrigações de alma» (cf. A.D.B. *Estados do Mosteiro de Olinda, 1657-1756*).
- 4 Cf. A.D.B. *Constituições dos Monges Negros da Ordem de S. Bento nos Reinos de Portugal, século XVIII*. (Manuscrito), p. 136.
- 5 Cf. A.D.B. *Congregação de S. Bento. Inquirições de Genere para a Provincia do Brasil*.
- 6 Cf. A.D.B. *Congregação de S. Bento. Livro da Area Literária - 1789- 1807*.
- 7 Cf. A.D.B. *Congregação de S. Bento. Estados do Mosteiro de Olinda, Pernambuco, Vol. II. 1769-1799*.
- 8 A.D.B. *Congregação de S. Bento. Síndicações na Provincia do Brasil, 1724 - 1761*.
- 9 Cf. A.D.B. *Congregação de S. Bento. Cartas Pastorales - Século XVII- XVIII. Vida e Morte de Monges 1831 - 1895*.

THE CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF BRAZIL IN THE COLONIAL PERIOD

Abstract

The Benedictines were not one of the first Religious Orders to take part in the oceanic expanding business and in the colonization experience. It was in the last quarter of the sixteenth century, when the Congregation was already reformed, that the first Benedictine monastery in Brazil was founded. The expanding process of the Congregation was affected by the instability deriving from the union of the Portuguese and the Spanish Crowns, but when the situation was settled, the number of monasteries and monks increased rapidly. The processes of settling and evangelizing practised by the Benedictines in Brazil was similar to the internal colony that they had developed at the portuguese continent. Those processes were supported by a powerful economic and social structure, based upon rural and commercial exploitation. This historical evolution was further supported by a solid cultural and educational background of the Congregation members, as can be concluded when studying the profile of some of the missionaries. In this paper we will briefly discuss the following topics: 1. The religious institution within the colonization context; 2. The geographical origins of the Benedictine monks in Brazil; 3. The pedagogy and culture of the Benedictine monks; 4. The libraries of the Congregation.

ORIGINES ET FORMATION CULTURELLE ET ÉDUCATIONNELLE DES BÉNÉDICTINS DU BRÉSIL DURANT LA PÉRIODE COLONIALE

Résumé

Les Bénédictins ne furent pas des premiers Ordres Religieux à adhérer et à participer à l'entreprise de l'expansion océanique et de la colonisation. Cela s'est vérifié durant le dernier quartier du XVI^e siècle, quand la Congrégation a été renouvelée et qu'a été fondée le premier monastère bénédictin au Brésil. Le processus d'expansion de la Congrégation a été affecté par l'instabilité résultante de l'union des Royaumes Portugais et Espagnol, mais une fois la situation stabilisée, le nombre des monastères et des moines s'est rapidement multiplié. Le processus de fixation et d'évangélisation pratiqué par les Bénédictins au Brésil est analogue à l'entreprise de la colonisation intérieure qu'ils ont développée sur la partie continentale du Portugal et qui s'est fondée sur une forte structure économique et sociale, ayant pour base l'exploration agricole et commerciale. Ce développement historique est fondé sur une formation culturelle et éducationnelle solide des membres de la Congrégation, comme nous pouvons le constater par l'étude du profil de quelques-uns de ses missionnaires. Sommairement, on va essayer, dans cet article, d'aborder les thèmes suivants: 1. L'institution religieuse dans le contexte de la colonisation; 2. Origines géographiques des moines bénédictins du Brésil; 3. Formation pédagogique et culturelle de ces moines; 4. Les bibliothèques de la Congrégation.

PARA AVALIAR PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Valdemar Sguissardi

Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

Resumo

Avaliar o Ensino Superior e a Universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber-se, antes, de que avaliação se está falando. Para tanto, impõe-se de atenção o exercício da crítica às diferentes propostas de avaliação, nesta época de tantos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como de validade universal. Buscar estabelecer alguns parâmetros para tal exercício é o principal objetivo desta reflexão e do presente texto. Secundariamente, pretende-se levantar uma pauta de pontos da temática da avaliação que, problematizados, deveriam ser objeto de aprofundamento teórico/crítico dos pesquisadores do Ensino Superior em futuros estudos e pesquisas.

Na Universidade como na vida em geral é necessário questionar a ordem estabelecida e resistir a modismos de toda a ordem. Parece contraditório aceitar a ordem e deixar-se embalar pela última moda. Mais importante que explicar essa aparente contradição e perguntar sobre o significado de certos modismos que tomam conta de nações, governos, instituições, grupos e indivíduos singulares com a feição de irrecusáveis dogmas, merecedores de cruzadas heróicas. O dogma impõe a fé e obediência cegas e condena como heréticos ou mal-intencionados os que se recusam à prática dos actos heróicos idealizados.

"Conclamamos os cidadãos bem-intencionados deste país para que se juntem a nós pelo resgate da qualidade da educação no Brasil!"¹

"A qualidade total revolucionando o ensino superior"²

"Qualidade = Sobrevivência"³

"A qualidade e a sobrevivência das Universidades"⁴

"Avaliação Universitária global = Um novo caminho em busca da excelência"⁵

Com a mesma força de avalanche irresistível com que se estendeu sobre o universo empresarial brasileiro, depois de ter germinado no terreno fértil do *milagre japonês*, do neoliberalismo thatcheriano, do fim da *Guerra Fria*, etc, a *Filosofia da Qualidade Total*⁶ invade também o imunodeficiente sistema educacional brasileiro. Rapidamente é saudada por muitos, "sérios e responsáveis", como panacéia para os imensos males históricos desse sistema. O Ensino Superior - público e privado (confessional ou mercantil) - constitui-se em alvo privilegiado dessa nova guerra santa.

O modismo da *Filosofia da Qualidade Total*, que arrisca metamorfosear-se em dogma eclesiástico-científico de longa duração, no caso do Ensino Superior está servindo-se para sua empreitada, entre outras armas, do mecanismo da *Avaliação Universitária Global* ou da *Avaliação* simplesmente. Valha para ilustrá-lo a realização simultânea, nada casual, em 12, 13 e 14 de Agosto de 1994, no Centro de Convenções Rebouças, S.Paulo-SP, do II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior, do I Congresso Brasileiro de Gestão Universitária e do I Congresso Brasileiro de Avaliação Universitária, além de dois *Cursos Pré-Congressos* denominados *Os Fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior* e *A Qualidade Total Universitária: Metodologia de Implantação*, no mesmo local, no dia 11 de Agosto de 1994. A promoção foi do Instituto Brasileiro da Qualidade em Serviços (IBRAQS), com apoio científico-cultural de um conjunto de entidades ligadas ao Ensino Superior Privado (SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo e ABM - Associação Brasileira de Mantenedores do Ensino Superior, entre outras) e tendo como Presidente de Honra a Prof.^a Dr.^a Jeanete L. M. de Sá, Delegada do MEC em São Paulo.

As numerosas (mais de uma centena) experiências de avaliação realizadas no Ensino Superior, nos últimos 10 a 15 anos,⁷ talvez tenham estado em sua maioria imunes às motivações que mobilizam os atuais defensores da *Filosofia da Qualidade*. Entretanto, uma melhor análise das origens dessa *Filosofia* e da gênese das preocupações, especialmente oficiais e de organismos empresariais privados, no Brasil, assim como em outros países - Portugal, Inglaterra, França, Dinamarca, etc. - mostraria como as raízes motivacionais dessas duas frentes, aparentemente isoladas, enraizam-se num mesmo solo: o imperativo da modernização (cf. Lima & Afonso, 1993); a globalização da economia; a ciência, a tecnologia e a informação transformadas em forças produtivas; o fim do fordismo (como organização industrial e modelo de desenvolvimento); o advento do neotaylorismo; e a reestruturação do Estado nos moldes da cartilha neoliberal (Sguissardi & Silva Jr., 1994).

Multiplicam-se as propostas e experiências de avaliação fundadas nas mais diferentes filosofias e concepções de sociedade, de desenvolvimento social, de Universidade e do próprio mecanismo da avaliação. Implantam-se propostas e experiências extremamente diversificadas quanto a sua abrangência (instituições, níveis de ensino, cursos, atividades-fim, atividades-meio), à sua concepção e à forma de sua implantação. Ao observador ingênuo, que acredita na neutralidade político-científica da instituição universitária e na avaliação como um bem universal, ocorreria pensar que isto é oportuno e positivo para instituições que contrariam todo o dia imensa dívida social, por serem públicas ("sustentadas pelas verbas da arrecadação fiscal") ou por serem privadas ("sustentadas pela retribuição do trabalho alienado de seus alunos").

Distinguir as propostas e práticas de avaliação conducentes a uma Universidade produtora de saber e crítica daquelas propostas e práticas tendentes a "ampliar e tornar mais eficaz o funcionamento do sistema escolar [universitário] dirigido para a reprodução da ordem estabelecida e da ótica do capital" (Cardoso, 1991: 18) - hoje em grande medida inspiradas nos princípios traduzidos pela *Filosofia da Qualidade Total* - é uma tarefa urgente que se impõe aos que pretendem contribuir para a melhoria e democratização da Universidade. Assumir esta tarefa significa enfrentar um dos grandes desafios postos pela crise em que está mergulhado o sistema universitário brasileiro e, por que não dizê-lo, universal. Em outros termos, a questão fundamental é como avaliar as propostas (e práticas) de avaliação para o Ensino Superior e para a Universidade, sejam elas originárias do poder público, das próprias instituições universitárias públicas ou privadas, de entidades sindicais universitárias, de grupos de intelectuais *orgânicos* ou não.

A crítica necessária a diferentes propostas de avaliação de qualquer origem e significado, entretanto, não exige ninguém da exigência ético-profissional e ético-social de questionar a ausência de efetivos projetos de Universidade (e de políticas acadêmico-científicas), os vícios administrativos, a malversação dos meios e recursos financeiros e científico-pedagógicos, bem como, no dizer de Miriam L. Cardoso (1991: 14), de questionar

...o despreparo profissional e o pouco capotão no trabalho que encontramos hoje na Universidade brasileira por parte de alguns docentes, mesmo quando as condições de trabalho oferecidas, ainda que precárias, permitem e até facilitam a realização de estudos pós-graduados, bem como a preparação de cursos de qualidade e a realização de pesquisa.

Avaliar o Ensino Superior e a Universidade é preciso e urgente, mas é necessário saber-se, antes, de que avaliação se está falando. Para tanto, impõe-se de antemão o exercício da crítica às diferentes propostas de avaliação, nesta época de tantos apelos e urgências fundadas em princípios e conceitos tidos como de validade universal. Buscar estabelecer alguns parâmetros para tal exercício é o principal objetivo desta reflexão e do presente texto. Secundariamente, pretende-se levantar uma pauta de pontos da temática da Avaliação que, problematizados, deveriam ser objeto de aprofundamento teórico/crítico dos pesquisadores do Ensino Superior em futuros estudos e pesquisas.

Esses objetivos deverão ser alcançados interrogando-se e examinando-se as reflexões (e experiências) de diversos autores e entidades que têm discutido a Universidade e/ou a avaliação⁸ no Ensino Superior nos anos recentes.

A única originalidade ou relevância aqui pretendida é a de recuperar importantes contribuições desses autores ou dessas experiências e produzir um instrumento de análise com razoável consistência teórica e utilidade prática no esforço necessário para fazer da avaliação e especialmente da *avaliação institucional* um instrumento eficaz de democratização da universidade brasileira.

1. Origens de atual processo de avaliação do ensino superior e razões para a sua implementação.

É no final dos anos 50 e nos anos 60, culminando com a Reforma Universitária,⁹ que se pode localizar as origens do atual processo da avaliação no Ensino Superior, ainda que ele tenha sofrido significativas transformações em razão das mudanças nos principais fatores estruturais e conjunturais que o condicionam.

No período nacional-desenvolvimentista, que antecedeu ao Golpe Militar de 64, as características democrático-populistas do regime vigente e a intensa mobilização da sociedade civil (especialmente do setor estudantil) possibilitaram um profundo questionamento do modelo universitário brasileiro, incapaz de responder às exigências de seu tempo. Assim como em toda a história da Universidade e das Instituições, os momentos cruciais de suas reformas, frustrados ou não, vêm precedidos de processos de avaliação. Isto permite a Bernardo Kipnis (1991: 3) afirmar que, naquela ocasião,

...a proposta de uma revisão do projeto vigente foi, na realidade, resultado de uma avaliação, ainda que assistemática, do desempenho destas instituições acadêmicas acerca do papel e funções estabelecidas tendo em vista a mobilização social em torno das reformas de base de que a sociedade brasileira necessitava.

Mas o nacional-desenvolvimentismo tinha seus dias contados. O redirecionamento da economia brasileira, de que o Golpe Militar foi um episódio marcante em termos político-institucionais, sepultou junto com projetos de desenvolvimento econômico também os projetos de uma nova universidade gestados no seio de tão ricas *avaliações assistemáticas*.

As demandas e consequências econômicas e sociais da nova fase do desenvolvimento capitalista indicavam tanto a necessidade de ampliação do acesso ao Ensino Superior, especialmente para a classe média, quanto impunham a *racionalização* das atividades universitárias para a obtenção de maior *eficiência e produtividade*.¹⁰

Que tipo de modernização era proposto nestes termos?

Educação como instrumento de aceleração do desenvolvimento, Universidade a serviço de produção prioritária, criação de condições racionais para administração da Universidade, Universidade funcionando como uma empresa privada - com o máximo de rendimento e o mínimo investimento (...) - as questões educacionais foram traduzidas em termos de custos e benefícios. E houve uma grande disseminação desse modo de pensar.¹¹

Enquanto concentrava a maior parte dos recursos estatais em projetos vinculados ao fortalecimento do capital, no contexto da acelerada internacionalização da economia brasileira, o regime militar-autoritário buscava, por um lado, a associação com a iniciativa privada (via Fundações, especialmente) para o empresariamento do Ensino Superior, e, por outro, numa clara estratégia de hegemonia, implementava formas de controle administrativo e político-ideológico desse nível do sistema de ensino.¹²

Os filhos da classe média, reduzidas suas possibilidades de ascensão social diante das mudanças na economia e na base científico-tecnológica, invadiram as instituições de Ensino Superior para constituírem a preciosa clientela do novo e bem sucedido empresariado escolar.

A demanda de mão-de-obra qualificada para suprir as necessidades do novo modelo econômico revelou-se, entretanto, limitada e de satisfação bastante rápida. Passada a fase otimista do *milagre econômico* e ampliando-se o quadro inflacionário e de desemprego de grande contingente de bacharéis e licenciados (1975-76), os segmentos da sociedade civil envolvidos tomaram consciência de um outro gênero de inflação: o de seus títulos e credenciais acadêmicos (Oliveira, 1990; Fonseca, 1992). A exigência de revisão crítica, visando a melhoria da qualidade do ensino e revalorização dos títulos outorgados passou à ordem do dia. A insatisfação *cívica* encontrou um Estado profundamente questionado em sua organização pelas bandeiras neoliberais do Estado mínimo, da desestatização (*reprivatização*) de setores estratégicos da economia e de privatização de serviços públicos essenciais como os da saúde e da educação. Subordiná-los aos ditames do capital, para recuperar-lhes e garantir-lhes a *eficiência* e a *qualidade* foram as palavras de ordem que se impuseram.

Aqui, como em outros países, descontadas as especificidades de praxe, substituiu-se o discurso da democratização pelo da modernização (*racionalização, otimização, excelência, eficiência, etc.*):

Em Portugal, a política educativa evidenciava nos últimos anos um deslocamento da esfera da democratização para o universo da modernização - 'A democratização da educação, em todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objetivo alcançado, a que haveria de se lhe juntar o objetivo da racionalização e da otimização' (Lima, 1992).

A modernização do país, e designadamente da educação e da escola, e apresentada como um designio nacional. Conforme já assinalamos em outro lugar, "a recuperação de atrasos, os exemplos de outros países e os desafios da integração na Europa Comunitária, as metas estatísticas, o combate ao desperdício e à ineficiência, o elogio da excelência vão de súbito surgir como temas maiores e, frequentemente, mais associados a capacidade técnica e gestória, e a imperativos de modernização, do que propriamente a opções políticas de fundo" (*ib.*, *ibid.*). O fenómeno não é especificamente português e, pelo contrário, tem sido observado em diversos países ao longo da década anterior e do início da de noventa, com destaque para as políticas thatcherianas para a educação na Grã-Bretanha (grifos nossos). (Lima & Afonso, 1993: 33 - 34).

Segundo Lima & Afonso (1993), o discurso da democratização não é afastado mas reconvertido e subordinado a nova ideologia em função dos ganhos simbólicos e de legitimação. Constrói-se nova semântica da modernização, "que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados".¹³

No caso brasileiro, os argumentos de que as universidades públicas beneficiariam apenas os ricos e, as privadas, a classe média baixa e os trabalhadores - o que significaria "na prática, um subsídio dos mais pobres para os mais ricos" (Schwartzman, 1994) -, e de que aumentaria cada vez mais o descrédito em relação à instituição universitária, entre outros, serviram de razão ou pretexto para que se exigisse aumento de eficiência e produtividade do sistema público sob ameaça de corte de verbas e de imposição do estatuto da "autonomia", eufemismo regularmente utilizado para significar "privatização". Como diz Sadi Dal-Rosso (1991), "No tocante à universidade, o projeto liberal avançou as palavras de ordem da competência, do mérito, da avaliação e da autonomia" (p. 5).

A racionalização, a busca da eficiência, etc., percorreram um caminho sinuoso desde a Reforma Universitária até o momento presente da avaliação, contemporânea do modismo da *Filosofia da Qualidade Total*. Passada a fase próxima da implantação da Reforma, que se fez acompanhar de todos os instrumentos, legais ou não, de repressão e controle político-ideológico, e sobrevivendo os traumas da expansão inflacionária do Ensino Superior e da desvalorização de seus títulos, reage-se oficialmente com tentativas de vinculação da universidade ao sistema produtivo através especialmente do Plano Quinquenal de 1975-79. Este, nas palavras de Amorim (1992: 25),

...além de pretender expandir a oferta de ensino superior e a melhoria de sua produtividade também procurava privilegiá-lo como base de sustentação ao modelo tecnológico sofisticado vindo de fora do país. E, neste sentido, avaliava-se que a universidade brasileira deveria ter as dimensões técnicas de uma fábrica que refinaria um produto tecnológico importado, por ter exatamente os recursos humanos especializados e treinados para este fim.

A deterioração da economia e os movimentos, na sociedade civil e no interior da Universidade, contra a ditadura, pela reorganização sindical, pela anistia geral, contra todos os controles político-ideológicos, conduziram o governo a responder, primeiro, com ameaças de privatização efetiva do Ensino Superior Público, depois, com a transformação de todas as Universidades Autárquicas em Fundações e com propostas de reformas gerenciais que apontavam para a urgente necessidade de avaliação das universidades. A ameaça se completava com a proposta de vinculação da distribuição dos recursos do Tesouro Nacional aos resultados dessa avaliação, claramente pautada em moldes centralizadores, burocráticos, autoritários e eficientistas.

É nesse contexto que, a partir de 1985, com as *Comissões de Alto Nível* (Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior - GERES - e Comissão Nacional pela Reformulação da Educação Superior), no dizer de Irene Cardoso, despenca de fato sobre a Universidade a questão da avaliação (1989: 9).

Analisando os relatórios/propostas produzidos por essas duas comissões, Irene Cardoso (1989) destaca antes de tudo sua questão central, traduzida no binômio *autonomia-avaliação* e acrescenta:

Tal distinção, na verdade, é uma questão iterativamente analítica, na medida em que tanto a questão do procedimento (constituição das "comissões de alto nível") quanto o conteúdo do projeto de avaliação estão subordinados a um mesmo tipo de lógica, que é a *lógica da eficiência* (grifos nossos).

Refere-se Cardoso à tradição centralizadora e autoritária do Estado brasileiro de criar *comissões de alto nível* (GT da Reforma Universitária, por ex.), de legislar *pele alto*, sem nenhum tipo de debate (Leis 5.540/68 e 5.692/71, entre outras), sempre tendo como pressuposto absoluto

... a desqualificação dos princípios democráticos e liberais por parte dos sábios da República, em nome da Ciência e do realismo político, ou seja, das questões da eficiência. Isso implica no descarte puro e simples da premissa de que o sujeito da atividade universitária pode e deve legislar sobre o seu agir. Essa recusa do debate e da discussão - que, na linguagem atual da Nova República, é chamada 'recusa ao assemblearismo' - implica sempre na afirmação dos critérios científicos na condução da política universitária e, portanto, na adoção do que chamariamos *lógica da eficiência*.¹⁴

Fica evidente, tanto pelos documentos oficiais mais importantes quanto por pronunciamentos dos titulares do MEC nos últimos 10 a 15 anos, que as propostas oficiais de avaliação se fundam invariavelmente, apesar da linguagem mais ou menos disfarçada, na idéia de eficiência, de produtividade, correspondentes à concepção neoliberal de modernização¹⁵ ou, simplesmente, à lógica do capital no desenvolvimento da sociedade contemporânea. O disfarce pode estar em pomposos slogans "Uma Nova Política para a Educação Superior", "Projeto para uma Nova Universidade", "Educação para Todos", etc.

Referindo-se ao caso português e demonstrando a globalização de certos fenômenos, dizem Lima & Afonso (1993: 34):

Registre-se ainda uma tendência no sentido de reverter a democratização para o discurso político e normativo mais visível, presente em leis fundamentais, em preâmbulos, na apresentação pública de programas e medidas governamentais, ao passo que o discurso da modernização tende a estar presente de forma mais constante nos domínios da regulamentação e da ação política, domínios mais operativos e implementativos e, por isso, aparentemente menos sujeitos a critérios de conveniência discursiva. (...) Porém, mais recentemente, tem-se assistido a uma defesa mais aberta, e por vezes mesmo apologética, da modernização-racionalização educativa por parte de certos setores, não obstante se descontinuem nuances entre discursos proferidos por diferentes responsáveis e se dever admitir que a expressão da política educativa não se constitui necessariamente com um corpo nosológico, absolutamente estável e congruente.

Como disfarce para as razões objetivas tem-se proclamado a necessidade e obrigatoriedade da avaliação, especialmente fundamentando-a no conceito de direito social (M. L. Cardoso, 1991: 15):

A necessidade da avaliação é justificada porque se considera que a Universidade tem obrigação de dar resposta à "sociedade", de onde provêm os recursos que a sustentam e partir dos contribuintes, aos quais se deve prestar contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento. Cabe notar que a sociedade é tratada como um conjunto, naturalmente diferenciado, de contribuintes, com o sentido subjacente de que, quem paga, por isso tem direito.

O argumento é muito distante da concepção da educação como um bem que é direito de todo cidadão. Se o critério fosse o da cidadania, ter-se-ia que indagar sobre o conteúdo da produção universitária e sua compatibilidade com as prerrogativas próprias da cidadania, com seu rol de direitos a respeitar e de necessidades a atender. Muito longe disto está a proposta oficial de avaliação.

Tenta-se igualmente justificar a necessidade de avaliação como contrapartida da autonomia concedida à Universidade, uma espécie de comprovação social de sua eficiência. Antes de tudo, deve-se dizer que o famoso estatuto da autonomia universitária, no Brasil, jamais foi respeitado. No caso das Universidades Federais, não existe no âmbito financeiro a decantada autonomia, senão apenas entendida como gestão financeira dos recursos que sejam repassados pelo Governo nos tempos e prazos que lhe convenham (os repasses de verbas orçamentárias têm sido efetuados habitualmente sem respeito a qualquer norma de boa administração). No âmbito administrativo e acadêmico, as universidades federais têm sido impedidas de exercer qualquer autonomia, seja na contratação de recursos humanos, seja na abertura de cursos de qualquer natureza, nos últimos 10 a 15 anos.

Miriam L. Cardoso (1991) chama a atenção para a especificidade da Universidade como lugar de formação e de produção científica e tecnológica que a distingue dos demais setores da burocracia estatal, à qual não poderiam ser aplicadas as normas burocráticas gerais, sob pena de a Universidade perder sua capacidade de produção com as características que deveriam lhe ser próprias.

No fundo, é isso que embasa a pretensão de autonomia didática, pedagógica, de pesquisa e de gestão financeira por parte das Universidades. A autonomia, assim, não procede de nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida.

A questão da autonomia, mais uma vez, tem de ser vista como o verdadeiro fundamento da independência institucional da universidade para a busca da verdade sem restrições. Como diz Irene Cardoso (1989: 10), isto significa "que a sociedade - ou o Estado em nome dela - não poderia impor regras, limites ou restrições à atividade estritamente acadêmica da instituição".

A lógica da eficiência, que incorpora a universidade ao processo de planificação global realizado pelo Estado e a subordina ao mesmo grau e ao mesmo tipo de realismo político que orienta as decisões relativas a outros setores da sociedade, é inteiramente incompatível com o debate e a discussão (Id., *ibid.*: 15).

Para justificar a adoção de processos avaliativos recorre-se ainda a argumentos como: a) o absoluto consenso que haveria na comunidade universitária quanto à sua importância (sem qualquer referência ao tipo de avaliação, a quem solicita, para que finalidade, etc.); b) as atividades universitárias "não podem mais ser desenvolvidas a

qualquer custo"; c) sem avaliação não se pode "conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas"; d) a necessidade de "romper a entropia interna das universidades".

No dizer de Teodoro R. Vahl (*s/d*), já não se discutiria mais, hoje, a necessidade de avaliação no Ensino Superior, e sim *o quê, como, quando e a quem compete avaliar*. Isto, entretanto, é uma verdade apenas parcial. Um simples comentário à questão que Vahl encaminha em sequência - *por que ela não é praticada ou praticada de forma tímida?* - tentará demonstrá-lo. A resposta a essa questão está contida na formulação mesma de sua primeira afirmativa. A convicção generalizada quanto à necessidade da avaliação é apenas de princípio. Para se tornar prática efetiva junto a uma instituição que preze minimamente o estatuto da autonomia é preciso antes existir acordo quanto às respostas às quatro questões postas acima. Este acordo, e somente ele, pode garantir o início e eventual êxito desse processo, sem que com isso se desconsidere eventuais atitudes de resistência e de auto-defesa decorrentes da associação da avaliação a idéias tantas vezes presentes de auditoria e de punição.

2. Alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar a avaliação no ensino superior

A definição de alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar propostas de avaliação no Ensino Superior deve começar pela resposta a questões tais como: a) o que de fato fundamenta e justifica a avaliação? b) para que serve a avaliação? c) quais as principais questões que têm sido levantadas diante das propostas de avaliação de iniciativa oficial e mais recentemente também de iniciativa de organismos ligados a entidades empresariais privadas?

Como se disse páginas atrás, nos termos de Miriam L. Cardoso, o processo de avaliação pode ser um instrumento importante de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduzir à construção de uma universidade produtora e crítica, assim como pode tornar muito mais eficaz e eficiente uma universidade voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital. Essa distinção reclama, segundo essa autora, uma profunda reflexão a respeito do conceito de *qualidade* da Universidade.

O primeiro dos aspectos da *qualidade* refere-se a seu caráter não universal, ao contrário do que tentam fazer crer propostas oficiais e/ou defendidas por lideranças empresariais.¹⁶ Miriam L. Cardoso (1991: 19) aponta fundamentalmente duas noções de qualidade. A primeira, de cunho empresarial, identificada com *eficiência* e *produtividade*, que levaria a concentrar tanto formação quanto produção em poucas instituições, que o Geres denominou universidades de conhecimento (por oposição a universidades de *ensino*), e que também foram conhecidas como *centros de excelência*. A segunda seria a *acadêmico-crítica* e que, nas suas palavras,

A necessidade da avaliação é justificada porque se considera que a Universidade tem obrigação de dar resposta à "sociedade", de onde provêm os recursos que a sustentam a partir dos contribuintes, aos quais se deve prestar contas da aplicação dos recursos investidos e da produtividade desse investimento. Cabe notar que a sociedade é tratada como um conjunto, naturalmente diferenciado, de contribuintes, com o sentido subjacente de que, quem paga, por isso tem direito.

O argumento é muito distante da concepção de educação como um bem que é direito de todo cidadão. Se o critério fosse o da cidadania, ter-se-ia que indagar sobre o conteúdo da produção universitária e sua compatibilidade com as prerrogativas próprias da cidadania, com seu rol de direitos a respeitar e de necessidades a atender. Muito longe disto está a proposta oficial de avaliação.

Tenta-se igualmente justificar a necessidade de avaliação como contrapartida da autonomia concedida à Universidade, uma espécie de comprovação social de sua eficiência. Antes de tudo, deve-se dizer que o famoso estatuto da autonomia universitária, no Brasil, jamais foi respeitado. No caso das Universidades Federais, não existe no âmbito financeiro a decantada autonomia, senão apenas entendida como gestão financeira dos recursos que sejam repassados pelo Governo nos tempos e prazos que lhe convenham (os repasses de verbas orçamentárias têm sido efetuados habitualmente sem respeito a qualquer norma de boa administração). No âmbito administrativo e acadêmico, as universidades federais têm sido impedidas de exercer qualquer autonomia, seja na contratação de recursos humanos, seja na abertura de cursos de qualquer natureza, nos últimos 10 a 15 anos.

Miriam L. Cardoso (1991) chama a atenção para a especificidade da Universidade como lugar de formação e de produção científica e tecnológica que a distingue dos demais setores da burocracia estatal, à qual não poderiam ser aplicadas as normas burocráticas gerais, sob pena de a Universidade perder sua capacidade de produção com as características que deveriam lhe ser próprias.

No fundo, é isso que embasa a pretensão de autonomia didática, pedagógica, de pesquisa e de gestão financeira por parte das Universidades. A autonomia, assim, não procede de nenhuma concessão para a qual se exija ou se deva exigir uma contrapartida.

A questão da autonomia, mais uma vez, tem de ser vista como o verdadeiro fundamento da independência institucional da universidade para a busca da verdade sem restrições. Como diz Irene Cardoso (1989: 10), isto significa "que a sociedade - ou o Estado em nome dela - não poderia impor regras, limites ou restrições à atividade estritamente acadêmica da instituição".

A lógica da eficiência, que incorpora a universidade ao processo de planificação global realizado pelo Estado e a subordina ao mesmo grau e ao mesmo tipo de realismo político que orienta as decisões relativas a outros setores da sociedade, é inteiramente incompatível com o debate e a discussão (Id., *ibid.*: 15).

Para justificar a adoção de processos avaliativos recorre-se ainda a argumentos como: a) o absoluto consenso que haveria na comunidade universitária quanto à sua importância (sem qualquer referência ao tipo de avaliação, a quem solicita, para que finalidade, etc.); b) as atividades universitárias "não podem mais ser desenvolvidas a

qualquer custo"; c) sem avaliação não se pode "conhecer a relevância social dos objetivos propostos, bem como a eficácia, o impacto e a eficiência das ações realizadas"; d) a necessidade de "romper a entropia interna das universidades".

No dizer de Teodoro R. Vahl (s/d), já não se discutiria mais, hoje, a necessidade de avaliação no Ensino Superior, e sim *a quem, como, quando e a quem compete avaliar*. Isto, entretanto, é uma verdade apenas parcial. Um simples comentário à questão que Vahl encaminha em sequência - *por que ela não é praticada ou praticada de forma tímida?* - tentará demonstrá-lo. A resposta a essa questão está contida na formulação mesma de sua primeira afirmativa. A convicção generalizada quanto à necessidade da avaliação é apenas de princípio. Para se tornar prática efetiva junto a uma instituição que preze minimamente o estatuto da autonomia é preciso antes existir acordo quanto às respostas às quatro questões postas acima. Este acordo, e somente ele, pode garantir o início e eventual êxito desse processo, sem que com isso se desconsidere eventuais atitudes de resistência e de auto-defesa decorrentes da associação da avaliação a idéias tantas vezes presentes de auditoria e de punição.

2. Alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar a avaliação no ensino superior

A definição de alguns princípios, parâmetros ou critérios para avaliar propostas de avaliação no Ensino Superior deve começar pela resposta a questões tais como: a) o que de fato fundamenta e justifica a avaliação? b) para que serve a avaliação? c) quais as principais questões que têm sido levantadas diante das propostas de avaliação de iniciativa oficial e mais recentemente também de iniciativa de organismos ligados a entidades empresariais privadas?

Como se disse páginas atrás, nos termos de Miriam L. Cardoso, o processo de avaliação pode ser um instrumento importante de elevação da qualidade do trabalho acadêmico e conduzir à construção de uma universidade produtora e crítica, assim como pode tornar muito mais eficaz e eficiente uma universidade voltada para a reprodução da ordem estabelecida, na ótica do capital. Essa distinção reclama, segundo essa autora, uma profunda reflexão a respeito do conceito de *qualidade* da Universidade.

O primeiro dos aspectos da *qualidade* refere-se a seu caráter não universal, ao contrário do que tentam fazer crer propostas oficiais e/ou defendidas por lideranças empresariais.¹⁶ Miriam L. Cardoso (1991: 19) aponta fundamentalmente duas noções de qualidade. A primeira, de cunho empresarial, identificada com *eficiência* e *produtividade*, que levaria a concentrar tanto formação quanto produção em poucas instituições, que o GERES denominou universidades de conhecimento (por oposição a universidades de *ensino*), e que também foram conhecidas como *centros de excelência*. A segunda seria a *acadêmico-crítica* e que, nas suas palavras,

Toma como referência o 3º Grau enquanto um conjunto, de forma a integrar ensino e pesquisa em cada uma das Universidades que o constituem. Nesta concepção de qualidade, o que é central e decisivo se situa além da mera produtividade como medida do desempenho de cada instituição, mas, diferentemente, toma como eixo norteador a capacidade de produção, intrinsecamente considerada, da instituição universitária. Trata-se menos de quanto se produz, a que velocidade e a que custo, mas principalmente do que se produz, certamente também considerando o tempo e o custo dessa produção. Trata-se aí de avaliar a importância acadêmica, científica, tecnológica, sócio-política ou econômica da produção universitária. (...) o cerne da questão consiste na importância, para a ciência e para a sociedade, do trabalho realizado, avaliado pela comunidade acadêmico-científica, em particular, e pela comunidade em geral. Esta avaliação não é fácil e supõe critérios claros, explícitos e concretos, embora delicados e flexíveis, devendo necessariamente incluir trabalho continuado e dedicado.

O estudo já referido de Licínio Lima e Almerindo Afonso contribui para melhor entender-se o significado da visão modernizadora ou empresarial de avaliação. Esses autores analisam como o neotaylorismo apresenta-se, na educação, na forma do ressurgimento de teorias organizacionais de tipo *neocientífico*, combinando de modo complexo elementos de relações humanas, teoria da contingência, do desenvolvimento organizacional, passando por "novo corpo de idéias e de propostas modernas, produzindo frequentemente situações de um certo encantamento e de uma certa adesão, mesmo em setores políticos e sociais de *oposição*" (Lima & Afonso, 1993: 35).

As palavras-chave dessas ideologias gestonárias ou do discurso da modernização, lá como cá, são: *empresa, capacidade, competência, racionalização, eficácia, controle de qualidade*, etc. Resumindo, "torna-se indispensável racionalizar e otimizar, garantir a eficácia e a eficiência". "A modernização de tipo neotayloriano institui uma racionalidade tecnocrática assente na "cultura do positivismo", relegando "a natureza política da escola à sala de espera da teoria e práticas educativas", como observa Henry Giroux (1986: 223). A racionalidade técnica, no sentido de Habermas, aposta a racionalidade hermenêutica e à racionalidade emancipatória, é certa e objetiva, acentua o controle e a mensuração dos resultados, é neutra e livre, ou acima de valores. Ignora que cada modo de racionalidade se baseia num sistema de valores e de interesses ou, quando muito, qual "varinha mágica", como escrevem Correia, Stoleroff e Stoer (1993) a propósito da modernização, eleva os interesses particulares à categoria de interesses universais".¹⁷

As medidas de racionalização são, cada vez mais, acompanhadas do corte das despesas públicas e do discurso habitualmente reiterado do "esgotamento das possibilidades de atendimento [educacional] por parte dos governos" (Schwartzman, 1992: 23; Durham, 1994: 3).

O que tem sido a marca das propostas oficiais de avaliação do Ensino Superior é a frequente desconsideração de que: a) a avaliação é o que se avalia, portanto sua *qualidade*, ocorrem em condições concretas e específicas de cada instituição; b) avaliar uma instituição não se reduz à soma de escores individuais de desempenho de professores; c) não existe avaliação que mereça esse nome se não se avaliar as condições efetivas oferecidas à e pela instituição para a produção acadêmica (pesquisa, ensino, extensão, etc.); e d) a existência de um projeto institucional e de uma política acadêmica é referência básica para o estabelecimento de qualquer critério ou processo de avaliação.

Com referência específica a este último item, costuma-se atribuir aos operadores situados no final do circuito do processo educacional

(...) a responsabilidade pela qualidade do produto desse processo e pelo próprio processo, deixando fora da análise a política educacional que está na sua origem e que, deste modo, não encontrará lugar nem momento para ser questionada (Schwartzman, 1992: 14).

O mesmo vale para os conceitos de *competência, de excelência e de produtividade*. Costuma-se fazer a mais pura abstração das ricas cadeias de mediações e do processo histórico de sua produção que explicam os escores finais individuais de carga didática por professor, número de orientandos por orientador, etc.

Como entender, por exemplo, o conceito de *competência*? Nos estritos limites da função escolar reprodutiva das relações sociais, que *diferencia, hierarquiza, exclui, controla e disciplina*, para a manutenção da *ordem estabelecida*? Ou no sentido de capacidade de ultrapassar os estreitos limites da inculcação valorativa propiciada pela escola na ótica do modo capitalista de pensar e de viver, em que a busca de eficiência e do constante aumento da produtividade, da relação entre investimento e produto e entre ganhos e perdas, sempre norteia ações e tomadas de decisão? (id. *ibid.*: 18)

Na perspectiva de um sistema de avaliação institucional *acadêmico-crítico*, que supere os limites da reprodução da ordem, a competência deveria referir-se à capacidade e habilidade de contribuir para se ultrapassar as demandas imediatas do mercado de trabalho, para se desenvolver a capacidade de pensar criticamente e de produzir conhecimento, liberto dos controles burocráticos e do poder. De outro modo, "a competência continua sendo peça-chave para a reprodução do *status quo* e a sua consequente manutenção legitimada" (id. *ibid.*).

Esta concepção de avaliação institucional possibilitaria não somente a aferição de dados quantitativos relativos aos produtos e processos em curso, mas permitiria localizar os fatores condicionantes desses processos, entre os quais jamais se deve esquecer a dotação de recursos e sua distribuição, "seja nos projetos institucionais e sociais, seja na própria execução do trabalho universitário através de professores, pesquisadores, administradores e técnicos".

Sub esse ponto de vista, a qualidade da Universidade depende da disponibilidade de condições técnicas, profissionais e financeiras, bem como de condições de funcionamento democrático da gestão da Universidade, especialmente quanto à tomada de decisões e também, mas não meramente, do competente exercício docente no sentido estrito. Levantar a questão da avaliação desse ponto de vista significa questionar o funcionamento das Universidades no Brasil, chamando a atenção, no entanto, para os condicionantes que no fundo se considera como historicamente responsáveis pela situação atual, tendendo assim a encaminhar propostas capazes de conduzir à elevação do padrão de qualidade do conjunto do sistema universitário brasileiro, atuando em todos os níveis de determinação da sua realidade neste momento (Schwartzman, 1992: 14).

Fora dessa perspectiva a universidade brasileira continuará sendo visualizada por óticas funcionalistas e sistêmicas, fundadas em racionalidades *a priori*, como também

ocorre em países do 1º Mundo - Holanda, França (Lima & Afonso, 1993: 38) e Inglaterra (Neave, 1988 apud Schwartzman, 1994: 14), por exemplo - e que são mais e mais questionadas, não somente face às tradições seculares de autonomia universitária, nestes países, como também face a importantes especificidades do multifacetado sistema de Ensino Superior tanto aqui como no exterior. A racionalidade da avaliação da *qualidade* tomada como valor universal pressupõe objetivos claros e consensuais, tecnologias certas e estáveis, consistência e conexão entre planejamento e ação, políticas e resultados, e ignora o sentido específico da atividade universitária, que repousa na liberdade e autonomia acadêmicas de decidir por si só o que e como ensinar, o que e como pesquisar e que é isto que constitui a verdadeira essência e pedagogia da universidade.

Do exposto até aqui fica evidente, antes de tudo, que o acordo geral sobre a necessidade de avaliação do Ensino Superior, se existe, apresenta-se muito precário, porque fundado em princípios de igual fragilidade. O exame de diferentes propostas quanto às concepções teórico-práticas ou político-acadêmicas que as fundamentam torna evidentes as grandes divergências que explicam em boa medida a indefinição desse campo. E que explicam também os entusiasmos desmedidos ou as consistentes resistências de que são alvo. Estas, as resistências, na aparente contramão da história, têm sido oficial e oficiosamente denominadas *corporativas*, ao arripio de seu verdadeiro significado.

Por outro lado, para que o acordo seja possível numa extensão muito maior, ao menos entre os que acreditam na avaliação institucional, aqui denominada *acadêmico-crítica*, como um eventual precioso instrumento de democratização da universidade, é hora de sistematizar-se alguns princípios, parâmetros ou critérios para subsidiar o exame de propostas de avaliação do Ensino Superior.

Bernardo Kipnis (1991: 6), refletindo sobre a rica experiência de avaliação institucional interna promovida na Universidade de Brasília, propõe alguns princípios que deveriam nortear o processo avaliativo: *legitimidade, participação, integração, não punição/premiação, compromisso, continuidade e sistematização*. A *legitimidade* que pressupõe o acordo da comunidade acadêmica quanto aos critérios e quanto à institucionalização do processo de avaliação. A *participação* entendida como a atuação responsável dos diferentes segmentos institucionais em todas fases do processo de avaliação. A *integração* ou intercâmbio de esforços e experiências pré-existentes ou concomitantes, de modo a integrá-los no processo global de avaliação institucional. *Não punição-premiação*, princípio posto para exorcizar esta característica de propostas racionalizadoras e autoritárias e substituí-la pela "identificação de metas e correção de rumos". O *compromisso* que deve ser tanto individual como coletivo na busca do aperfeiçoamento institucional. Por último, o princípio da garantia da *continuidade e sistematização* desse processo, como reflexão e redefinição constantes dos objetivos, metas, prioridades acadêmico-científicas e sociais da instituição universitária.

Desses, o princípio estrategicamente mais importante talvez seja o primeiro - da legitimidade - pois subentende, embora não de modo exclusivo, o respeito básico ao

estatuto da autonomia, nos termos expostos páginas atrás, e condição insubstituível de qualquer processo de avaliação na perspectiva político-institucional adotada no presente texto.

Miriam L. Cardoso, cujo estudo é aqui tomado como referência especial, apresenta um conjunto de idéias que podem servir de parâmetros ou critérios para o objetivo aqui estabelecido (1991: 22 - 23).

- Uma proposta ou um processo de avaliação é função de um projeto de desenvolvimento da Sociedade. Isto pressuposto, tornam-se obrigatórias questões como: de que competência se trata? competência para quê? competência para integrar-se e servir a (ou questionar) que tipo de Sociedade?

- Uma proposta ou um processo de avaliação traz em si e contribui para implantar ou fortalecer um dado padrão de política educacional e/ou de Universidade. E isto precede à discussão imediatamente técnica que pergunta *quem e como avalia*. Antes devem ser formuladas questões como: qual Universidade? Universidade para quê?

- Admitida a necessidade da avaliação, esse processo deveria abranger todo o sistema escolar e todas as suas atividades, voltado para a elevação da qualidade da educação nacional em todos os graus, da rede pública e da rede privada.

- A avaliação deve estender-se à totalidade das atividades da instituição objeto desse processo.

- A avaliação deve ser ampla, global e iniciar com a Universidade enquanto instituição: cada Universidade tem um perfil, tem uma história. É preciso identificar esse perfil, reconstituir essa história, para avaliar o papel que essa Universidade específica tem desempenhado historicamente na sociedade e frente ao desenvolvimento da ciência e colocá-lo em discussão, especialmente para definir se é isso mesmo que a comunidade universitária (e também a comunidade em geral) quer(em) para esta Universidade neste momento e no futuro próximo.

- Nesse tipo de avaliação institucional global é básica a análise das verbas com as quais trabalha a Universidade: quanto recebe, de que fonte(s) e de que forma (global, parcelada); por outro lado, como são distribuídos internamente esses recursos (quem decide, critérios, setores contemplados, regularidade).

- Para que a avaliação institucional global seja completa é preciso analisar e avaliar o processo decisório no interior da Universidade: quem decide e como são tomadas as decisões (existem ou não mecanismos públicos de controle sobre o processo de tomada de decisões)? qual o grau de abertura e de flexibilidade da estrutura de poder dentro da Universidade em relação à sociedade? que lugar ocupam e qual a importância que os movimentos sociais organizados têm nas deliberações?

- A avaliação do desempenho acadêmico, como parte da avaliação institucional global, deve incluir todas as atividades de ensino (professores, monitores, estudantes), pesquisa (pesquisadores, técnicos) e administração (em todos os níveis, envolvendo desde os servidores que ocupam os cargos mais simples até os dirigentes máximos das instituições). O processo deve abranger, por um lado, unidades e departamentos e, de outro, os cursos, e só então o professor e o pesquisador individuais.

- Um processo de avaliação institucional global, dessa natureza, deve ser explícito e claro e pressupõe um projeto de Universidade, que seja legítimo pela forma de sua construção, resultante de discussão aberta, ampla e democrática, livre e coletiva, e oposta a qualquer imposição de tipo tecnocrático.

- O centro desse projeto de Universidade é uma política acadêmica, que compreende fundamentalmente uma política de ensino, uma política de pesquisa, uma política de extensão e uma política administrativa presumivelmente associadas.

Para Miriam L. Cardoso (1991), a marca distintiva da Universidade produtora de qualidade é a produção do saber (pesquisa científica e tecnológica, o desenvolvimento do saber de ponta, a pesquisa básica, a pesquisa filosófica e artística) e sua indissociabilidade com o ensino.

Com o projecto de Universidade e a política acadêmica o que se objectiva, nas suas palavras (pp. 23 - 24),

...é a construção de um perfil/projeto real/desejado para a Universidade em questão. Essa construção terá que atender às muitas especificidades que cada Universidade contém. Por isso, a proposta é que ela se dê desde a unidade menor da produção na Universidade (seja área, Departamento, Escola ou Instituição) até a Universidade como uma globalidade. Assim, o projeto de Universidade com suas políticas específicas será colocado tanto no plano geral, da própria Universidade ou de um conjunto de Universidades, quanto no plano particular de Departamentos, Unidades ou Centros. A compatibilidade entre essas especificidades é que garantirá a construção de uma política acadêmica verdadeiramente universitária fazendo avançar os projetos e suas políticas científica, tecnológica, cultural.

Aos princípios sugeridos por Bernardo Kipnis e às idéias apresentadas por Miriam L. Cardoso, para concluir, acrescenta-se (respeitando-se a integridade dos enunciados, mesmo que haja superposição) princípios e idéias contidos nos artigos 83 a 87 do Projeto da Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN) para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1991.¹⁸

- Os processos de avaliação interna e externa serão democráticos, legítimos e transparentes.

- O processo de avaliação interna deve ser entendido como: a) retrospectiva crítica, socialmente contextualizada, construída na discussão pública e democrática do trabalho realizado pela instituição; b) parte integrante do processo de construção da escola pública e democrática, na gestão e no acesso; c) instrumento para o controle social da atividade do Estado na esfera da Educação; d) ação geradora da construção de um projeto de desenvolvimento acadêmico e científico.

- O processo de avaliação do trabalho institucional e acadêmico deve ser responsabilidade das instâncias em que é realizado e seu caráter deve ser público, democrático e pluralista no que diz respeito a idéias e concepções. Este processo deverá ter como referência as condições concretas em que ele ocorre: verbas, salários, insumos materiais, instalações e condições sociais, econômicas e políticas.

- O processo de avaliação do trabalho acadêmico de cada docente terá como objetivo o estímulo ao aprimoramento de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão

e a compreensão de sua articulação com o projeto global da unidade acadêmica e da instituição.

- O processo de avaliação externa das IES públicas (e das IES privadas que utilizem recursos públicos) será realizado, em cada Estado, e Distrito Federal, por um Conselho Social de natureza autônoma e caráter consultivo, que expresse os interesses substantivos dos diferentes setores da sociedade em que se insere, tendo como função precípua contribuir para a formulação de políticas acadêmicas e financeiras das IES públicas.

3. Pontos para estudo da temática da avaliação no ensino superior

Como conclusão, relaciona-se a seguir, sem ordem de prioridade, alguns pontos da temática da Avaliação que poderiam ser objeto de aprofundamento teórico/crítico dos pesquisadores interessados na temática do Ensino Superior em futuros estudos e pesquisas.

- A partir dos princípios, parâmetros ou critérios acima, exame de diferentes propostas de avaliação do Ensino Superior, tais como, a Proposta da ANDES - SN, da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); ou de processos de avaliação mais ou menos sistematizados, em andamento na Universidade de São Paulo (USP), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em Instituições de Ensino Superior privadas, etc.

- Estudo do significado da avaliação externa, especialmente quanto às suas possibilidades de tornar-se fator condicionador de opções pedagógicas e profissionais ou constrangedor da autonomia institucional e profissional, de modo particular se tais processos conduzirem à introdução da comparação de resultados entre Instituições.

- Estudo do advento do *neotaylorismo* na gestão empresarial atual e no sistema educacional oficial ou privado e sua presença nas propostas de avaliação educacional, assim como dos discursos da *qualidade* e da *competência* e suas referências a padrões empresariais.

- Estudo dos fundamentos teórico-científicos e político-acadêmicos das propostas de avaliação fundadas na *Filosofia e Pedagogia da Qualidade Total*.

- Estudo dos conceitos de público e privado e de sua relação com propostas de avaliação do Ensino Superior.

- Estudo da relação entre avaliação e política de privatização do Ensino Superior.

- Estudo do significado das adesões e das resistências à implantação de processos de avaliação no Ensino Superior.

- Estudo do impacto de processos de Avaliação fundados em concepções e práticas divergentes entre si sobre as Instituições envolvidas e sobre sua imagem social.

NOTAS

- 1 Fecho do documento Pacto da Qualidade pela Educação - Moção dos Cidadãos Brasileiros. Instituto Euvaldo Lodi (IEL). Construindo a Pedagogia da Qualidade. Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade - Anais. Apud ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1993: 62-64.
- 2 Item do Tomário Preliminar do II Congresso Brasileiro da Qualidade no Ensino Superior, São Paulo, 12,13 e 14 de agosto de 1994 (O termo *qualidade* e a expressão *qualidade total* aparecem 18 vezes no Tomário Preliminar desse Congresso).
- 3 Item da ementa do Curso Os Fundamentos da Qualidade Total nas Instituições de Ensino Superior que precede e integra a programação do Congresso referido na nota 2.
- 4 Item do Tomário Preliminar do Congresso citado na nota 2.
- 5 Id., *ibidem*.
- 6 Sobre o conceito e discussão do significado da "onda" *Filosofia da Qualidade Total e Qualidade*, entendida nesta perspectiva, cf. Assmann (1993; 1994a) e Silva Jr. (1994).
- 7 Cf. Paul, Jean-Jacques; Ribeiro; Pilateli, (1992). Esses autores apresentam em anexo uma relação de meia centena de experiências de avaliação no Ensino Superior, classificadas em dois tipos básicos: "diagnóstico" (*conhecimento* e "acompanhamento"; e realizadas em três dimensões: da instituição, do ensino de graduação e do curso, pp. 163-165.
- 8 ADUFSCar (Fundamentos para Avaliação Institucional - ANDES-SN-1991 - mimeo), São Carlos, Assembleia Geral de 17.12.93), ANDES (Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira. Mimeo, 1982 (?); Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira. *Caderno Andes*, Juiz de Fora, n. 2, jul./86; Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte. *Cadernos da Andes*, Brasília, n. 4, mai./87; Avaliação: trabalho intelectual e avaliação acadêmica. *Cadernos ANDES*, Juiz de Fora, n. 7, dez./87 (II Seminário Nacional, Rio, Dez./87; Avaliação Institucional. Texto da Diretoria, para o XIII Congresso da Andes, Viçosa, 1994), Ana Maria Saul (*Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988), ANIDIFES (Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior. Documento Preliminar da Comissão de Avaliação, Florianópolis, out./93), Antônio Amorim (*Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez Ed., 1992), Bernardo Kipnis (*Avaliação Interna da Universidade: princípios, metodologia e estratégia política*. Texto apresentado na Mesa Redonda "Avaliação do Ensino Superior", da VI CBE, São Paulo, 05.09.91), Cristovam Buarque (*Uma idéia de Universidade*. Brasília: Ed. da UnB, 1986 e *A aventura a Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP: Paz e Terra, 1994), Francisco de Oliveira (Universitários, *Uni-vos. Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, v. 1, n. 2, p. 7-9, nov./91), Ignez Navarro de Moraes (Educação Brasileira: uma nova lei de diretrizes e bases. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, v. 1, nº 1, p. 37-47, fev./91), Irene Cardoso (*A Avaliação Acadêmica e as Fundações*. Juiz de Fora. *Cadernos ANDES*, nº 7, p. 07-35, fev./89), Isaura Belloni (com Bernardo Kipnis e Oscar Scralini) *Avaliação do Ensino de Graduação - Teste da Metodologia -1987*. Brasília: Ed. UnB, 1988), Licínio C. Lima e Almerindo J. Afonso (1993), Robert P. Wolff (*O Ideal da Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993), Simon Schwartzman e Eunice Durham (*Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP, 1992), Teodoro R. Wahl (*O Papel da Avaliação na Gestão Universitária*. Florianópolis: UFSC/NUPEAU. Série Textos, s/d), Wladimir Kourganoff (*A Face Oculta da Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1990) e, em especial, Miriam L. Cardoso (1991.).
- 9 O projeto de modernização do país foi gestado ainda no período populista e nacional-desenvolvimentista, e não seria abandonado pelo regime militar-autoritário. Segundo Martins. "O que sofreria uma profunda mudança qualitativa seria o sentido histórico que passaria a determi-

- os fins da modernização do ensino superior. Esta, a partir da liquidação política do populismo, perderia a sua conexão com a criação de um capitalismo 'autônomo', de coloração nacionalista, para tornar-se um fator instrumental da consolidação de um projeto de desenvolvimento 'associado' e dependente dos centros hegemônicos do capitalismo internacional" (Martins, 1988: 13).
- 10 Sobre o *eficientismo tecnicista* da Reforma Universitária, cf. Vieira (1992), em especial o Cap. 4 "Metas do Projeto da Reforma", p. 57-83.
 - 11 Cardoso, 1989:17. Diz ainda esta autora: "Há uma evidência bastante clara dessa 'modernização' num texto de Newton Suenpira, escrito um pouco antes do GT da Reforma Universitária de 68. Nesse texto, o autor argumenta que a Universidade deve ser considerada como uma verdadeira empresa, cuja finalidade é produzir Ciência, Técnica e Cultura em geral. E há que se racionalizar sua produção para atingir o mais alto grau de eficiência e produtividade. Enquanto empresa sui generis ou forma de organização do saber, ela, na verdade, tem de estar a serviço de uma lógica da eficiência e sob o imperativo da racionalização, que é uma das categorias fundamentais da sociedade industrial moderna".
 - 12 Sobre as razões da adoção do modelo fundacional para as Universidades Federais pelo regime militar e de como essa forma jurídica de administração pública, concebida em princípio para responder a objetivos de descentralização, de maior flexibilidade, agilidade e adaptabilidade administrativas, tornou-se um instrumento de promoção da privatização do ensino e de maior controle político-administrativo sobre a Universidade, cf. Sguissardi, 1993, (Cap. 1 "O tempo das Fundações", p. 23-77, e a Conclusão, p. 249-255). São do final da década de 60 os Decretos-Leis nº 200, de 25.02.67, e nº 900, de 29.09.69, consagrados à reforma administrativa que regulamentam, entre outras, a criação e funcionamento de autarquias e fundações (universitárias incluídas). As fundações criadas desde então respondiam ao duplo movimento de *desobrigação* do Estado com o Ensino Superior e de recuperação/manutenção do *poder de decisão e força de comando* (controle político-administrativo) sobre a Universidade.
 - 13 A propósito do fenômeno do "sequestro" e da "re-semantização" de linguagens, no caso específico da *Filosofia da Qualidade Total*, cf. Assmann, 1993 e 1994b (especialmente Cap. 2, "A onda 'Pedagogia da Qualidade' e sua forte chegada ao Brasil", p. 29-34.).
 - 14 Id., *ibidem*.
 - 15 O conceito de *modernização* nos termos acima toma conta também de importantes setores do Congresso Nacional. Verifique-se os termos do Cap. XIII do Projeto de LDB em fase de aprovação final naquela Casa, que trata da avaliação das Instituições de Ensino Superior. "Reduzindo esta avaliação a um simples mecanismo de aferição do 'padrão científico' dessas instituições, o texto estabelece que o processo de avaliação seja feito para fins de 'credenciamento como universidades', pelo Poder Público, das Instituições que comprovem 'alta qualificação científica', nos termos da lei" (Moraes, 1991). Observe-se que esta idéia de "credenciamento" através de processos de avaliação institucional pelo Poder Público, e mediante o critério da *qualidade*, já constava das sugestões do Relatório "Uma Nova Política para a Educação Superior" da Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, de nov./85.
 - 16 É importante ressaltar que o que seja o "bom médico" ou o "bom músico" não resulta de uma definição universal, por força da presença de características universalmente atribuídas de uma vez por todas. Ao contrário, tais definições trazem a marca do social e do histórico e é preciso ter cuidado para conseguir demarcá-las sem cair na pura abstração" (Cardoso, 1991: 18).
 - 17 A respeito da onda avaliativa Lima & Afonso (1993) acrescentam: "A obsessão pela eficácia, pela eficiência e pela qualidade, ainda que recente no universo educativo, é uma obsessão tipicamente tayloriana, presente de diversas formas na teoria da burocracia, na escola das relações humanas, nas perspectivas sistêmicas e contingenciais etc. A novidade residirá, apenas, na insistência com que é referida no setor educativo, ganhando foros de inovação. A reedição de programas, de métodos e de técnicas, que têm feito carreira na administração das empresas, sobretudo a partir da

década de 1960, agora no contexto educativo, é mais um sinal a confirmar a adoção de um modo de racionalidade econômica" (p. 36). "A ideologia organizativa do tipo neotayloriano penetra profundamente nas matérias avaliativas, as quais, de resto, ganham súbita e redobrada importância política. A avaliação neotayloriana concentra-se nos resultados obtidos, assume os objetivos como consensuais e definidos a priori, e as tecnologias pedagógicas e de avaliação como processos certos, estáveis e objetivos. [...] Esse tipo de avaliação releva [...] de um projeto de controle da subjetividade e de esbatimento da 'imperfeição' humana, centrado nos resultados obtidos e no rigor das formas de tradução/quantificação desses resultados - 'critérios de objetividade', 'medição', 'validação externa', 'verificação da qualidade', ' aferição', 'validade e fidedignidade' etc. Convoca-se uma monoracionalidade de tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária (neotayloriana), decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando, mensurando, formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência" (p. 38).

19 *Universidade e Sociedade*, v. 1, n. 1, fev./91, Encarte de 24 p., entre p. 50 e 51, p. 17-18.

REFERÊNCIAS

- Adafs Car (1993). Fundamentos para Avaliação Institucional - ANDES-SN-1991 - (mimeo), São Carlos, Assembleia Geral de 17.12.93.
- Amorim, Antônio (1992). *Avaliação Institucional da Universidade*. São Paulo: Cortez Ed.,
- Andes (1982) Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira, Mimeo.
- Andifes (1993). Uma Proposta de Avaliação das Instituições de Ensino Superior. Documento Preliminar da Comissão de Avaliação, Florianópolis.
- Assmann, Hugo. (1994a). "Pedagogia da Qualidade" em Debate. Texto apresentado no Seminário Temático no III Congresso Estadual Paulista sobre a Formação de Educadores, Águas de São Pedro, SP, 22-23, maio. (1993b)
- Assmann, Hugo. (1994b). "Ética, Educação e Sistemas Auto-reguladores, notas sobre o sujeito ético na economia de mercado mundializada", 17ª Reunião anual da ANPED, 23 - 27; 10/94, Caxambu, MG.
- Assmann, Hugo (1993a). *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. Piracicaba: Ed. UNIMEP.
- Assmann, Hugo (1993b). Qualidade/Qualidade Total: Patrnhada Ideológica e Desafio Real (com anexo bibliográfico). Piracicaba: UNIMEP, (mimeo).
- Avaliação: trabalho intelectual e avaliação acadêmica. *Cadernos ANDES*, Juiz de Fora, n. 7, dez./87 (II Seminário Nacional, Rio, Dez./87; Avaliação Institucional. Texto da Diretoria, para o XIII Congresso da Andes, Viçosa, 1994).
- Belloni, Isaura, KIPNIS, Bernardo e SERAFINI, Oscar (1988). *Avaliação do Ensino de Graduação - Teste da Metodologia -1987*. Brasília: Ed. UnB.
- Buarque, Cristovam (1994). *A aventura a Universidade*. São Paulo: Ijd. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Buarque, Cristovam (1996). *Uma idêta de Universidade*. Brasília: Ed. da Unb.
- Cardoso, Irene (1989). A Avaliação Acadêmica e as Fundações. Juiz de Fora, *Cadernos ANDES*, nº 7, p. 07-35.
- Cardoso, Miriam L (1991). A Avaliação da Universidade: Concepções e Perspectivas *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 1, n. 1, p. 14-24.
- Correia, J. A.; STOLEROFF, A. & STORER, S. R. (1993). "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal". *Cadernos de Ciências Sociais* n.ºs. 12 - 13, p. 25 - 51.
- Dal-Rosso, Sadi (1991). Universidade e Sociedade: um Instrumento para a Ação. *Universidade e Sociedade*. Brasília, v. 1, nº 1, p. 5-6.
- Durham, Eunice (1994). Estrutura irracional e perdulária. *Folha de S. Paulo*, sábado, 21.05.94, Cad. 1: 3.
- Fonseca, Dirce Mendes da (1992). *O Pensamento Privatista em Educação*. Campinas, Papirus.
- Kipnis, Bernardo (1991). Avaliação Interna da Universidade: princípios, metodologia e estratégia política. Texto apresentado na Mesa Redonda "Avaliação do Ensino Superior", da VI CBE, São Paulo, 05.09.91.
- Kourganoff, Wladimir (1990). *A Face Oculta da Universidade*. São Paulo: Ed. da UNESP.
- Lima, Licínio C.; AFONSO, Almerindo J. (1993). A emergência de políticas de racionalização, de avaliação e de controle da qualidade na reforma educativa em Portugal. *Educação & Sociedade*, Campinas, nº 44, p. 33-49.
- Martins, Carlos B (1988). O novo ensino superior no Brasil. In: Carlos B: Martins (Org.). *Ensino Superior Brasileiro: transformações e perspectivas*. São Paulo: Brasiliense.
- Moracs, Ignez Navarro de (1991). Educação Brasileira: uma nova lei de diretrizes e bases. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, v. 1, n. 1, p. 37-47.
- Neave, Guy (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise an Overview of Recent Trends in Higher Education in Europe, 1986-1988. *European Journal of Education*, 23, 1 and 2.
- Oliveira, Francisco de (1991). Universitários, Uni-vos. *Universidade e Sociedade*. Brasília: ANDES, v. 1, n. 2, p. 7-9.
- Oliven, Arabela C. (1990) *A parvoqualização do Ensino Superior, classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes.
- Paul, Jean-Jacques; RIBEIRO, Zoya; PILATTI, Orlando (1992). As Iniciativas e as Experiências de Avaliação do Ensino Superior: Balanço Crítico. In: Eunice R. Durham & Simon Schwartzman. *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP: 141-167.
- Plataforma dos Docentes do Ensino Superior para a Constituinte. *Cadernos da Andes*, Brasília, n. 4, mai./87.
- Proposta das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade Brasileira. *Caderno Andes*, Juiz de Fora, n. 2, jul./86.
- Saul, Ana Maria (1988). *Avaliação Emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados).
- Schwartzman, Simon (1994). Uma Política para o Ensino Superior. *Folha de S. Paulo*. Sábado, 04.06.94, cad. 1, p. 3.
- Schwartzman, Simon e DURHAM, Eunice (1992). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP.
- Schwartzman, Simon (1992). O Contexto Institucional e Político da Avaliação. In: Eunice Durham e S. Schwartzman (orgs). *Avaliação do Ensino Superior*. São Paulo: EDUSP, 13-27.
- Sguissardi, Valdemar (1993). *Universidade, Fundação e Autoritarismo - O Caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: EDUFSCar.
- Sguissardi, Valdemar & SILVA Jr, João dos Reis (1994). *As Novas Faces do Ensino Superior Privado. Comunicação*. 17ª Reunião Anual da ANPED, 23-27 de Outubro, Caxambu, MG. (mimeo).
- Silva Jr, João dos Reis (1994). *Qualidade Total no Ensino Superior: Ideologia Administrativa e Impossibilidade Teórica*. Texto apresentado na 17ª Reunião Anual da ANPED, 23-27 de Outubro, Caxambu-MG.

Universidade e sociedade, Brasília, v. 1, n. 1, fev./91, Encarte de 24 p., entre p. 50 e 51.

Yahl, Teodoro R. (s/d) O Papel da Avaliação na Gestão Universitária. Florianópolis: UFSC/UFSC, Série Texto.

Vicira, Sofia L. (1992) *O (Dis)curso da Reforma Universitária*. Ed. UFC/PROED.

Wolff, Robert P. (1993) *O Ideal da Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP.

AFIN D'ÉVALUATION DE L' ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Résumé

Il est nécessaire et urgent de procéder à l'évaluation de l'enseignement supérieur et de l'université. Cependant, il faut savoir auparavant de quel type d'évaluation il s'agit. Donc, en premier lieu, en cette époque de si grands appels fondés sur des principes et des concepts qui cherchent à reposer sur une valeur universelle, un exercice critique aux différents projets d'évaluation s'impose. Le principal objectif de cette réflexion et de ce texte est d'essayer d'établir quelques paramètres qui puissent être à la base de cet exercice critique. En deuxième lieu, on prétend élaborer une échelle contenant tous les points sur la problématique de l'évaluation. Ces points, après être mis en question, devraient constituer l'objet d'un approfondissement théorique / critique de la part des chercheurs de l'enseignement supérieur en ce qui concerne des études et des recherches futures.

TOWARDS AN EVALUATION OF PROPOSALS FOR EVALUATING HIGHER EDUCATION

Abstract

Although it is urgent to evaluate higher education and universities, we must first have a clear understanding of what we mean by evaluation. A critical reappraisal of evaluation proposals is absolutely needed to contradict an over-reliance on concepts and principles claimed to be universally valid. It is the main aim of this paper to identify parameters for such a critical endeavour. Furthermore, some problematic issues in relation to evaluation are raised, which should become areas of theoretical/ critical study for academic researchers.

O DIRECTOR DE TURMA NA ESCOLA PORTUGUESA: DA GRANDILOQUÊNCIA DOS DISCURSOS AO VAZIO DE PODERES

Virgínio Sá

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

No momento em que se cumprem precisamente 100 anos sobre a criação da figura do gestor pedagógico intermédio, que pode ser considerado o "antepassado remoto" do actual director de turma (Engrácia Castro, 1994; João Barros, 1993; Virgínio Sá, 1995¹), parece-nos oportuno reflectir em torno do papel deste actor escolar, pertinência reforçada pelo facto de lhe ser frequentemente reconhecida uma grande relevância organizacional no quadro da actual escola de massas. Este gestor pedagógico surge-nos tradicionalmente associado a uma triplive função: relação com os alunos da turma; relação com os pais/caregadores de educação; relação com os outros professores da turma. Neste trabalho procuraremos conferir particular realce à problematização da sua capacidade de intervenção junto dos professores da turma, questionando, nomeadamente, o grau de congruência entre esta exigência funcional e o conjunto dos poderes susceptíveis de serem convocadas para legitimar essa intervenção.

Como afirmámos noutro momento (Virgínio Sá, 1995:38), "A coordenação do ensino e dos professores ganha relevância organizacional a partir do momento em que, por um lado, se torna necessário ensinar a vários alunos em simultâneo e, por outro, a especialização dos saberes obriga a que um mesmo grupo de alunos seja submetido à

acção de vários professores". Ora, é precisamente no contexto actual, caracterizado por uma excepcional "partição dos saberes", que a articulação dos desempenhos dos diferentes professores que leccionam a um mesmo grupo de alunos ganha particular acuidade².

Apesar de, durante décadas sucessivas, discursos de vária natureza (políticos, normativo-legais, pedagógicos, etc.) sempre terem conferido uma grande relevância ao gestor pedagógico intermédio e realçado o seu papel de coordenador de um grupo de professores, pondo em destaque a necessidade imperativa de não se espartilhar o aluno, com a mesma regularidade se tem reconhecido uma reiterada "infidelidade normativa"³ na realização desse desiderato. Poderá então colocar-se a seguinte questão: por que razão se terão os diferentes actores organizacionais incumbidos desta tarefa insucesso na sua missão? Uma das focalizações possíveis na abordagem desta problemática consiste em perspectivar a ligação entre o director de turma e os outros professores da turma como uma relação de poder, entendendo este como "uma relação de troca negociada" (E. Friedberg, 1995:117). Perspectivar a relação entre o director de turma e os outros professores como uma relação de poder pode parecer quase uma heresia. No entanto, como bem notam Crozier e Friedberg (1977:32), "le pouvoir constitue un mécanisme quotidien de notre existence sociale que nous utilisons sans cesse dans nos rapports avec nos amis, nos collègues, notre famille, etc.", por isso, o poder constitui uma dimensão omnipresente e inelutável em qualquer relação social.

Não obstante a sua ubiquidade, o poder, enquanto objecto sociológico, continua a ser alvo de disputas e focalizações substancialmente distintas. Impõe-se, por isso, uma breve reflexão, necessariamente incompleta e parcial, que circunscreva o alcance em que conceito é utilizado neste estudo.

O conceito de poder tem sido objecto de diversas conceptualizações com significativas discrepâncias entre si. Apesar da grande atenção que tem sido focalizada no conceito, os cientistas sociais não têm evidenciado uma grande consistência na utilização deste termo. Assim, não surpreende que haja um reduzido consenso quanto à natureza, significado e fontes de poder dentro das organizações.

Stewart Clegg (1990), numa interessante obra de síntese procura apresentar-nos alguns dos autores que mais expressivamente marcaram o pensamento das últimas décadas sobre os *modelos de poder*. Partindo dos contributos de clássicos como Maquiavel e Hobbes, o autor procura dar conta do longo caminho que foi percorrido em torno do esforço de conceptualização e compreensão dos fenómenos do poder. Focalizando a análise sobretudo nas aportações teóricas que constituíram o tema de debate central em alguns momentos chave, o autor nessa síntese identifica quatro grandes fases e respectivos temas centrais nessa evolução. Assim, nos anos 50 o ponto de referência eram as teorias elitistas do poder, desenvolvidas por autores como Hunter e Mills e criticadas sobretudo por Dahl. Os anos 60, por seu lado, viram os "modelos formais do poder" desenvolvidos por Dahl, constituírem-se no grande tema de debate animado nomeadamente pelas críticas de Bachrach e Baratz e a apresentação do seu modelo das "duas faces do poder". A década de 70 foi marcada pelas críticas de Lukes às propostas de Bachrach e Baratz e a defesa do modelo das "três dimensões do poder".

Nos finais dos anos 70 e princípios dos anos 80 os contributos de A. Giddens e M. Foucault tiveram grande difusão e marcaram a agenda da discussão da problemática do poder no domínio das ciências sociais. Complementando estas perspectivas, S. Clegg propõe o seu próprio modelo de análise, que denomina de "circuitos do poder".

Algumas das dimensões, identificadas por Clegg, que marcam as diferentes formas de abordar esta problemática, podem ser resumidos sob a forma de pares dicotómicos: poder/influência; poder/autoridade; poder de/poder sobre; poder como acto/poder como capacidade; ter poder/exercer poder; poder episódico/poder disposicional; dimensão causal/dimensão relacional⁴; poder como forma de dominação/poder como fonte de emancipação; as duas faces do poder/poder tridimensional; poder de decisão/poder de não-decisão; etc.

Dada a especificidade da reflexão que pretendemos desenvolver e a complexidade da própria temática do poder, apenas nos limitaremos aqui a tecer algumas considerações sobre algumas das tipologias do poder, sobretudo em função da pertinência que possam ter para a análise do papel do director de turma.

A definição de poder de Max Weber é uma das mais frequentemente citadas. Este autor distingue poder de autoridade e define o primeiro como "la probabilidad de imponer la propia voluntad, dentro de una relación social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad" (Max Weber, 1984:43). Por seu lado a autoridade pode ser definida como "o poder institucionalizado e oficializado" (I. Chiavenato, 1983:278), ou seja a autoridade confere poder mas nem todo o poder confere autoridade. A tipologia da autoridade de Weber baseia-se nas fontes de legitimidade de que um actor social se socorre para o exercício do poder. Assim, o autor faz corresponder a cada um dos seus três tipos de sociedade uma forma específica de autoridade legítima: autoridade tradicional, autoridade carismática e autoridade legal, racional ou burocrática. A base de legitimação da autoridade tradicional assenta na tradição, nos usos e costumes, na crença na superioridade e na pertinência do modo tradicional de agir. A autoridade carismática verifica-se quando alguém (líder carismático), através das suas qualidades pessoais (heroísmo, traços de personalidade, capacidades oratórias, etc.), é capaz de arrastar atrás de si um grupo de seguidores incondicionais (discipulos). Por último, a autoridade racional-legal, característica das sociedades modernas, é legítima na medida em que os subordinados aceitem as normas racionalmente definidas em que ela se fundamenta. Há uma crença na superioridade da lei que é suposto reflectir o interesse comum e, portanto, o dever de obediência não se manifesta em relação à pessoa mas ao que ela legalmente representa.

Nas organizações burocráticas o poder formal é uma decorrência do cargo que o indivíduo ocupa dentro da organização e é independente das suas características pessoais. Estas organizações dão grande ênfase à hierarquia de autoridade configurada na forma de uma pirâmide cujo vértice é ocupado pelo líder. Como afirmam Baldrige et al. (1978:44), "Under the bureaucratic model the leader is seen as the hero who stands at the top of a complex pyramid of power. The hero's job is to assess the problems, consider alternatives, and make rational choices". Contudo, nas organizações, nomeadamente nas educativas, a *posição oficial* é apenas uma das fontes de poder dos

profissionais, sem dúvida importante mas não exclusiva. Como bem notam Blau e Scott (1977:164), "muitos livros sobre administração ressaltam, especialmente, mais o espírito de liderança administrativa do que a simples autoridade legal", conscientes do alcance limitado do poder hierárquico como forma de obter uma *participação moral*⁵ dos membros da organização. Também T. Bush (1986) considera que é necessário distinguir entre autoridade e influência como fontes de poder. Baseando-se em Bacharach e Lawler, este autor sintetiza essas diferenças, considerando que essa distinção é válida para a análise das fontes de poder nas organizações educativas.

Distinção entre autoridade e influência

Autoridade	Influência
• Aspecto estático e estrutural do poder	• Elemento tático e dinâmico do poder
• Aspecto formal do poder	• Aspecto informal do poder
• Direito legal de tomar decisões	• Não é uma questão de direitos organizacionais
• Implica submissão involuntária dos subordinados	• Implica submissão voluntária e não envolve necessariamente uma relação superior-subordinado
• Flui de cima para baixo e é unidireccional	• Flui em múltiplas direcções- de cima para baixo; de baixo para cima; horizontalmente
• A sua origem é apenas estrutural	• Várias fontes: características pessoais, saber de especialista, a oportunidade
• É circunscrita e claramente delimitada	• Não é circunscrita, o seu domínio é difuso

(Adap. de Tony Bush (1986/76), *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.)

Vários autores elaboraram tipologias do poder (Etzioni, 1974; French e Raven, 1975; Peabody, 1970), e outros tentaram a sua aplicação ao contexto escolar (Afonso, 1991⁶; Formosinho, 1980; L. Ribeiro e M. Bregunci, 1984; Shipman, 1973; T. Bush, 1986). Estas tipologias, apesar de utilizarem terminologias algo distintas, partilham alguns aspectos essenciais. Assim, a generalidade dos autores reconhece a existência de um poder cuja base assenta na *posição oficial* (*poder legítimo*, French e Raven; *poder do cargo*, Ribeiro e Bregunci; *poder autoritativo*, Formosinho); reconhecem igualmente um poder intrinsecamente ligado às características pessoais (*poder referente*, French e Raven, Bregunci e Ribeiro; *poder pessoal*, Formosinho) e concordam ainda quanto ao conhecimento como outra fonte importante de poder (*poder de especialista*, French e Raven, Ribeiro e Bregunci; *poder cognoscitivo académico e pedagógico*, Formosinho). A possibilidade de distribuir recompensas é também percebida como uma importante fonte de poder. Estas recompensas podem ser materiais (*poder remunerativo*, Etzioni,

Formosinho), mas podem também ser simbólicas (*poder normativo*⁷, Etzioni, Formosinho⁸; *poder de recompensa*, Ribeiro e Bregunci). O poder coercivo é considerado por T. Bush a *mirror image* do poder de recompensa. Este poder actualiza-se pela aplicação, ou ameaça de aplicação, de sanções. Na terminologia de Formosinho o tipo correspondente é, em parte, o *poder físico*. No entanto o *poder coercitivo* tem uma acepção mais ampla na tipologia de Ribeiro e Bregunci ou na de Shipman (que transpõe para o contexto escolar a tipologia de Etzioni). Na tipologia de Formosinho o *poder físico* corresponde apenas à aplicação de castigos corporais, enquanto o *poder coercitivo* em Ribeiro e Bregunci compreende de forma mais genérica a utilização de sanções sociais. A legitimidade e a eficácia do recurso a cada um destes poderes depende do contexto específico da sua aplicação, da sua combinação⁹ e da capacidade do actor organizacional desempenhar o seu papel dentro dos limites socialmente aceites. Como afirmam Biggart e Hamilton (1984:540), "in order to be powerful an actor must limit acts of power to the norms of his or her role, or convince others that he or she is exercising power within the limits of the role". Igualmente pertinente parece-nos a conclusão de A. Afonso (1991a:31) quando este autor, depois de uma exposição de diferentes tipologias do poder, em jeito de síntese afirma: "poderíamos dizer que o poder do professor [em relação ao alunos] será tanto maior quanto mais diversificadas forem as bases em que ele se sustentar e quanto maior for a congruência entre as bases de poder do professor e as finalidades do sistema educativo em que exerça a sua actividade"¹⁰ e, acrescentaríamos nós, quanto maior for a valorização da cultura escolar por parte do aluno¹⁰.

A generalidade das tipologias a que temos vindo a fazer referência aplicam-se no essencial à relação professor-aluno, mas serão igualmente válidas para a relação professor-professor? Dito de outro modo, serão estas tipologias válidas e pertinentes para analisar a relação entre o director de turma e o conjunto dos professores da turma?

Ensaio de aplicação das tipologias do poder do professor ao caso do director de turma

Na nossa análise vamos seguir, no essencial, a tipologia proposta por Formosinho (1980), por ser a mais discriminante, nomeadamente na caracterização do poder baseado no saber (*cognoscitivo académico* e *cognoscitivo pedagógico*), pois as organizações educativas baseiam o processo de selecção dos elementos que integram o seu *centro operacional*¹¹ na posse de um saber especializado, produto de uma formação académica longa e aprofundada, complementada por um treino específico para o exercício da função. Este autor, partindo de tipologias anteriores, constrói um quadro que, como referimos acima, discrimina os seguintes poderes: *poder físico*, *poder material ou remunerativo*, *poder normativo* (moral e ideológico), *poder cognoscitivo* (académico e pedagógico), *poder pessoal*, e *poder autoritativo ou autoridade*.

O poder físico

O poder físico tem por base a superioridade física de quem o exerce. Quando é actualizado por quem está investido de poder formal para o aplicar ele é designado de *físico-autoritativo*. Este poder, nesta acepção estrita, não tem qualquer pertinência na caracterização das bases de poder do director de turma na sua acção de coordenação dos professores da turma. A sua aplicação em contexto escolar está igualmente deslegitimada na relação professor-aluno¹². O carácter mais restritivo da acepção de poder físico, quando comparado com o poder coercivo, torna-o menos pertinente na análise dos poderes do director de turma. Se não vemos em que contexto se possa convocar o poder físico, já podemos considerar que o director de turma tem algum poder coercivo sobre os professores da turma, impedindo-os, por exemplo, de abandonar as reuniões do conselho de turma antes de este dar por encerrados os trabalhos¹³. Na impossibilidade de incluir esta forma de "restrição dos movimentos" no âmbito do poder físico, integrá-la-emos no poder autoritativo.

O poder material ou remunerativo

Este poder materializa-se na distribuição de recompensas materiais, nomeadamente sob a forma de salários. É também claro que o director de turma não tem qualquer poder material sobre os professores da turma. Este gestor pedagógico intermédio não exerce nenhuma competência que lhe confira a possibilidade de manipular de forma directa, ou mesmo indirecta, a distribuição de recompensas materiais pelos professores da turma. De resto, o relatório de actividades do director de turma, quando é elaborado, não constitui uma base para a avaliação dos professores mas, quando muito, para a sua própria avaliação. O recurso ao poder material é também extremamente limitado mesmo ao nível do órgão de gestão de topo. O conselho directivo apenas de forma indirecta e relativamente marginal pode manipular este poder, pois o instrumento essencial da sua operacionalização - a colocação dos professores e a definição do seu salário - é uma competência supraorganizacional.

O poder normativo

O poder normativo baseia-se na manipulação de recompensas simbólicas. Para influenciar o comportamento do subordinado (verdadeiro objectivo de qualquer relação de poder), o superior apela a normas e valores reconhecidos como importantes pelo subordinado. Formosinho (1980:307) distingue entre *poder normativo moral* e *poder normativo ideológico*. O primeiro caracteriza-se, como acima referimos, pelo recurso a "normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas, de convivência social, cívica, de cortesia, etc.", enquanto o segundo recorre sobretudo a "valores e ideologias". O poder normativo é considerado um dos mais relevantes e mais congruentes com a

especificidade de uma organização educativa, dependendo a sua eficácia da partilha de um conjunto de valores comuns. No contexto da intervenção do director de turma, o recurso ao poder normativo pode ser algo dificultado devido à reconhecida diversidade de ideologias pedagógicas que caracterizam o corpo docente¹⁴. Contudo, o apelo à *consciência profissional* dos professores poderá ser um dos recursos dos directores de turma para influenciar as acções organizacionais ao nível do conselho de turma. No entanto, a ambiguidade do termo *consciência profissional* poderá enfraquecer o poder mobilizador da sua utilização. O leque de significações que esta expressão pode assumir para os diferentes professores nos diversos contextos em que pode ser convocada, pode variar entre a orientação para o cliente¹⁵ (acepção sociológica) e a fidelidade aos pares (acepção ideológica). Falta de profissionalismo pode, efectivamente, significar qualquer atitude de um professor que exponha os pares às críticas dos pais ou dos alunos. Apesar de pouco consistente, o poder normativo é sem dúvida uma das "armas" de que o director de turma se pode socorrer para coordenar os professores da turma. É também esta base de poder que os professores reconhecem como mais congruente com o estatuto do director de turma e com os valores da subcultura docente. Do director de turma, os outros professores esperam uma espécie de *magistratura de influência* que não invada áreas consideradas privadas, que respeite o poder cognoscitivo académico de cada professor:

"O director de turma é um conciliador, não tem poder para tomar decisões. (...) É importante que todas as actividades sejam espontâneas, sejam aceites pelos colegas espontaneamente. É terrível numa actividade teres um colega que está lá contrariado. (...) Nós, os professores, gostamos muito pouco de ordens, de facto está-nos no sangue, há todo um percurso histórico que nós fizemos. Não gostamos de ordens, gostamos mais de sugestões"¹⁶.

Para Etzioni (1974:34) o poder normativo pode ser dividido em dois tipos: o *poder normativo puro* caracterizado pela "manipulação da estima, do prestígio e símbolos ritualísticos"; o *poder normativo social* caracterizado "pela manipulação de concordância e resposta positiva". Segundo o mesmo autor, o poder normativo puro é característico das relações verticais, enquanto o poder normativo social predomina nas relações horizontais. Dado que, como veremos mais adiante, as relações entre o director de turma e os outros professores se caracterizam mais pela *horizontalidade* do que pela *verticalidade*, será mais pelo apelo ao poder normativo social do que recorrendo ao poder normativo puro que o director de turma poderá procurar controlar um professor *desviante*, através do recurso à pressão social dos pares. Segundo Blau & Scott (1977:79), o interesse dos profissionais na defesa da reputação das suas profissões cria a disponibilidade dos pares para julgarem e punirem um hipotético infractor às normas colectivamente definidas e sancionadas. No entanto, a ausência, na classe docente, de um código deontológico explícito e formalmente instituído pode dificultar, em determinados casos, a identificação das condutas profissionais susceptíveis de serem qualificadas como desviantes.

O poder cognoscitivo

Como afirma T. Bush (1986:77), "in a professional organization such as school or college there is a significant reservoir of power available to those who possess appropriate expertise"¹⁷. O saber profissional ou saber de especialista é uma fonte de poder essencial nas organizações que desenvolvem actividades complexas. Nas organizações educativas esse poder pode ser dividido em cognoscitivo académico (saber disciplinar) e cognoscitivo pedagógico (capacidade para o transmitir). Este saber especializado, obtido ao longo de um processo de formação que se prolonga por vários anos, confere ao profissional um domínio da sua área de intervenção que justifica a margem de autonomia de que beneficia. Poderá o director de turma, como responsável de uma equipa de professores, apelar para o seu poder cognoscitivo como base de suporte para legitimar as suas normas coordenadoras? A resposta parece-nos inequivocamente negativa, pois o saber de especialista do director de turma decorre da sua condição de professor e não da de gestor pedagógico intermédio. Por isso a sua legitimidade, do ponto de vista do poder cognoscitivo, é igual à dos outros professores da turma. A inexistência de uma preparação específica para o exercício de funções de gestão intermédia impede o director de turma de convocar o poder cognoscitivo, enfraquecendo o seu poder de intervenção junto dos pares, situação agravada pelo facto de ser esta a base de poder julgada mais consistente com a complexidade e imprevisibilidade do processo educativo.

A importância de uma preparação específica para o exercício do cargo de director de turma é percebida de forma algo contraditória pelos professores. Num questionário que aplicámos a uma amostra¹⁸ de professores de uma escola C+S do concelho de Viana do Castelo quisimos saber qual a opinião dos inquiridos em relação aos factores de que depende o bom desempenho do director de turma. A análise das respostas permite-nos uma conclusão inequívoca: o factor apontado como mais determinante são as qualidades pessoais do detentor do cargo¹⁹ e, talvez por isso, a regular participação dos pais é considerada mais relevante do que uma formação especializada, factor relegado para 3º lugar. Por outro lado, os professores consideram que a preparação específica para o exercício do cargo deveria ser uma das primeiras prioridades a respeitar na selecção dos directores de turma. Ter "demonstrado capacidade para o cargo" e a posse de "preparação específica para o exercício do cargo" foram as duas "prioridades" que mereceram maior consenso entre os inquiridos. Em ambos os casos 41 professores incluíram-nas nas "3 prioridades mais importantes". Em contrapartida, apenas 2 inquiridos seleccionaram a opção ser o "professor mais velho" como uma das 3 prioridades a respeitar na designação dos directores de turma.

O não reconhecimento de um *saber de especialista* ao órgão de gestão pedagógica intermédia é frequentemente utilizado pelos professores como argumento nuclear ao serviço da estratégia de deslegitimação de qualquer tentativa de invasão, ou de exploração colectiva, da "reserva particular" que é a sala de aula²⁰. Na verdade, a protecção desta "reserva particular" contra qualquer invasão de estranhos, desde muito cedo constituiu um dos pontos de conflito entre os professores e a administração dos liceus. Uma das formas de os reitores dos liceus controlarem a coordenação do

desempenho dos diferentes professores consistia na visita às *aulas*²¹ realizada pelos directores de classe, pelos directores de ciclo e pelos próprios reitores. Contudo, esta supervisão directa era considerada inadequada como mecanismo de coordenação numa organização profissional, onde a complexidade da tarefa e o saber de especialista do profissional justificavam uma significativa margem de autonomia no exercício quotidiano da actividade docente.

O poder autoritativo ou de autoridade

Nas organizações burocráticas a base de poder essencial dos seus membros decorre da posição em que cada um foi alocado na estrutura ocupacional. Cada cargo compreende um conjunto preciso de deveres e direitos formalmente definidos que prescrevem a conduta legítima dentro da organização. Ficar aquém das atribuições normativamente impostas significa negligência e, uma vez demonstrada, implica a aplicação de sanções. Ultrapassar o quadro preciso da área de intervenção legal significa abuso de poder e, como tal, é igualmente objecto de sanções, também elas formalmente previstas. A perspectiva estrutural realça a importância de "estar no lugar certo" como forma de exercer influência dentro da organização. O facto de um actor social ocupar posições centrais dentro da organização confere-lhe um controlo privilegiado sobre recursos relevantes. Como afirma Daniel Brass (1984:520), "Control by one actor implies that others in the social relationship have few alternative sources for acquiring the resource, such that the actor controls or mediates other's access to the resource". Formosinho (1980) utiliza o conceito de poder autoritativo ou autoridade para se referir ao poder formal ou poder do cargo e isto porque neste contexto poder se confunde com autoridade²². Este autor considera que a tradução da coordenação funcional em "degraus da hierarquia docente e/ou escolar" é um dos dilemas com que se tem debatido a escola de massas, mas sem a sua superação a eficácia da acção coordenadora fica comprometida, uma vez que a "aceitação das normativas coordenadoras pelos coordenados depende, em boa parte, para além de factores pessoais, da percepção que estes tiverem da permanência do coordenador, do grau percebido de proximidade em relação às fontes de informação e de direcção, da não transitoriedade ou possibilidade de inversão de estatutos" (Formosinho, 1992:41).

Avaliar em que medida a *posição oficial* é relevante, do ponto de vista formal, no âmbito da intervenção do director de turma junto dos outros professores, implica uma análise do enquadramento jurídico-normativo deste órgão. Formosinho (1991:8), numa comunicação apresentada em Leiria e subordinada ao "Papel do Gestor Pedagógico Intermédio", sugestivamente interrogava: "monitor ou líder, coordenador ou director?" Partindo de uma breve análise do *corpus* normativo que enquadra as atribuições e o perfil do director de turma na escola portuguesa, o autor conclui que "apesar da designação de director de turma, estamos em presença de um monitor", ou seja, o director de turma não dispõe, no essencial, de competências próprias de um órgão de

direcção - "capacidade para definir metas, formular objectivos e distribuir tarefas"- limitando-se apenas a executar determinações supra ou intra organizacionalmente definidas.

A superioridade hierárquica do director de turma em relação aos professores da turma, base essencial do poder formal, parece-nos claramente inconsistente com a escala de prioridades na atribuição das direcções de turma. O Dec. Lei nº 211-B/86, que regulamenta a composição e funcionamento do conselho pedagógico, determina que, independentemente dos critérios propostos pelo conselho pedagógico, a primeira prioridade na atribuição das direcções de turma deve recair sempre sobre os "professores em profissionalização no 2º ano"²³. Esta exigência permite-nos conceber um conselho de turma em que todos os professores estão profissionalmente certificados, com excepção do seu director! O enquadramento normativo, ao impor esta prioridade, configura uma situação em que a presidência do órgão colegial pode recair sobre um elemento que não pode formalmente ancorar as "normativas coordenadoras" numa base profissional, o que objectivamente fragiliza o seu poder de intervenção:

"Eu tive um caso muito chato com a professora de uma disciplina. A professora dava uma aula e faltava duas, mas eu não tinha autoridade para intervir. Eu era uma colega novata e ela já era uma colega"²⁴.

O enquadramento normativo não só não exige que a presidência seja atribuída ao elemento mais qualificado do conselho, como impõe que ela seja confiada ao elemento que teoricamente pode ser o menos qualificado - em rigor ainda não certificado profissionalmente²⁵. De resto, pode acontecer que o profissionalizando, na qualidade de director de turma, presida a um conselho em que um dos professores seja um elemento do conselho directivo²⁶, ou mesmo o seu orientador de estágio²⁷. Se quisermos imaginar um cenário em que um pai eventualmente reclama junto do director de turma da conduta profissional de um professor, e se esse director de turma é um estagiário e se o professor visado é o seu orientador de estágio, facilmente compreendemos a delicadeza da situação e a legitimidade duvidosa com que o director de turma se percebe, e será percebido, para adoptar qualquer estratégia mais interventiva que de algum modo questione o "colega", de cujo juízo avaliativo depende para o seu futuro reconhecimento oficial como profissional. O carácter secundário desta figura de gestão intermédia reflecte-se ainda no reduzido peso de que goza no conselho pedagógico. Enquanto que os delegados de disciplina, na qualidade de representantes de estruturas de coordenação vertical, têm assento directo neste conselho, os directores de turma apenas se fazem representar através de um elemento - o coordenador dos directores de turma²⁸. Considerando o carácter marcadamente instrumental do grosso das actividades que o director de turma desenvolve e ficando claro que o cargo pode (em certos casos terá de) ser atribuído ao docente menos qualificado, poderíamos mesmo questionar se será adequado considerá-lo um *primum inter pares*, e se não estará mais próximo da realidade organizacional a designação de *secretário* de turma. Na verdade, o essencial das actividades expressivas, como por exemplo "Aprovar as propostas de avaliação do rendimento apresentadas por cada professor da turma"²⁹, competem ao conselho de turma, enquanto órgão colegialmente considerado, e não ao seu presidente que, de resto, não dispõe sequer da competência para convocar o órgão a que preside³⁰.

Retomando mais uma vez os dados do questionário que ministrámos junto dos docentes de uma escola C+S do concelho de Viana do Castelo, podemos concluir que a ausência de poder hierárquico sobre os professores da turma não é, na generalidade dos casos, percebida como uma limitação no exercício das funções julgadas próprias do director de turma:

"Não vejo nem necessidade de grandes lideranças, nós já temos chefeszinhas que chegam e acham que realmente a direcção de turma, o director de turma, deve estar voltado e voltado para os alunos e [ser] orientador de um sistema que leve ao sucesso dentro da turma"³¹.

A recusa e desvalorização do poder hierárquico do director de turma (em relação aos professores) torna-se mais inteligível se considerarmos que a coordenação dos professores da turma não integra o leque das atribuições das representações dominantes do que se entende por um "bom director de turma". Como demonstrámos noutra estudo (Virgínio Sá, 1995a), vários indicadores apontam no sentido de uma exclusão, ou pelo menos secundarização, da coordenação dos professores do campo das representações em torno das atribuições percebidas como áreas de intervenção do director de turma³². A coordenação dos professores da turma não só não é uma actividade muito valorizada - na nossa amostra apenas 1 dos 45 professores que são ou já foram directores de turma incluíram a coordenação dos professores da turma como a actividade que mais valorizam - como não é uma actividade muito consumidora de tempo - apenas 2 professores em 45 indicaram a coordenação dos professores da turma com uma das três actividades que lhes absorvem mais tempo. Igualmente sintomático é o facto de o número de professores da turma não ser um aspecto considerado relevante para o "bom desempenho do director de turma". Apenas 1 professor (1,8%), numa amostra de 54, incluiu a "redução do número de professores por turma" nas três condições que considera mais relevantes para o "bom desempenho do cargo de director de turma", enquanto "as qualidades pessoais do director de turma", o factor mais valorizado, mereceram uma significativa concordância como condição determinante do bom desempenho do director de turma, tendo sido referidas por 44 dos inquiridos (81,4%). A percepção relativamente generalizada de que o director de turma dispõe de poder³³ suficiente dentro da turma, opinião manifestada por cerca de 82% dos inquiridos, surge-nos aparentemente inconsistente com a nossa conclusão que apontava para a ausência de poder formal do director de turma em relação aos outros professores. No entanto, estes dados, se integrados na perspectiva que noutra estudo tivemos a oportunidade de apresentar (Virgínio Sá, 1995a), tornam-se mais inteligíveis. Se, para a generalidade dos professores, ser director de turma significa, como nesse estudo defendemos, ser *director dos alunos* e não dos professores, faz mais sentido afirmar que o poder do director de turma é suficiente.

O poder pessoal

O poder pessoal é independente do poder que o actor organizacional possui em virtude da sua posição dentro da estrutura hierárquica da organização. A base deste poder está associada às "características afectivas, temperamentais e de personalidade"

(Formosinho, 1980:310) e, por isso, pode configurar uma liderança paralela ou alternativa à liderança formal. O poder pessoal está associado a uma personalidade carismática, o que significa que a liderança implícita no poder pessoal se filia na *teoria dos traços de personalidade*. A literatura sobre teorias da liderança desenvolveu-se sobretudo a partir da divulgação das conclusões dos *estudos de Hawthorne* e da difusão dos princípios da escola das Relações Humanas. O detentor de poder pessoal é um líder informal que reúne uma combinação particular de características pessoais que lhe conferem o poder de influenciar as decisões ou o comportamento dos outros. As tentativas de elaborar tipologias dos traços de personalidade que configurem líderes eficazes são quase tão diversificadas quanto os autores que as produziram. Apesar dessa diversidade, alguns autores ensaiaram uma síntese dos traços mais frequentemente referidos. Assim, por exemplo, Chiavenato (1983:127), baseando-se em Stogdill, identifica 4 grandes traços:

- 1- *Traços físicos*: energia, aparência e peso.
- 2- *Traços intelectuais*: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
- 3- *Traços sociais*: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa.
- 4- *Traços relacionados com a tarefa*: impulso de realização, persistência e iniciativa.

A teoria dos traços de personalidade desde cedo mereceu fortes objecções, nomeadamente devido ao seu carácter rígido e estático e à falta de contextualização das práticas de liderança. De acordo com esta teoria, o líder seria sempre líder independentemente das características dos liderados, dos objectivos perseguidos e do contexto da sua aplicação e, por isso, ser líder em casa significava ser líder na fábrica, no grupo de amigos, ou em qualquer outro contexto onde se desenvolvesse interacção social. No essencial, a teoria dos traços de personalidade, que dominou até ao início dos anos 30, defendia que os líderes não se fazem mas antes que se nasce (ou não) líder. A falta de evidência empírica era demasiado óbvia para que a teoria pudesse resistir à prova dos factos. A partir dos anos 30 os estudos sobre a liderança intensificaram-se e novas perspectivas teóricas foram emergindo, dando origem às chamadas *teorias situacionais da liderança*. McGregor (1980:168) sintetiza os princípios subjacentes à nova perspectiva nos seguintes termos: "*a liderança não é uma propriedade do indivíduo, mas sim uma relação complexa entre [várias] variáveis*"³⁴, dito de outro modo, líderes bem sucedidos num determinado contexto podem fracassar noutros. Não há, portanto, um padrão universal de características que permitam traçar o perfil do líder de sucesso. Além disso, defende igualmente esta perspectiva, as qualidades necessárias a uma liderança eficaz podem, pelo menos em parte, ser adquiridas através do treino.

Outras teorias da liderança centraram-se mais nos *estilos de liderança*, no comportamento adoptado pelos líderes na condução dos processos sociais. A tipologia mais conhecida de estilos de liderança é da autoria de Lippit e White (1973) e identifica três estilos fundamentais de liderança: *autoritário, liberal e democrático*. Os três estilos de liderança distinguem-se entre si pela ênfase colocada no protagonismo do líder. Na liderança autoritária toda a ênfase é colocada no líder, é este que fixa a tarefa, determina

os meios, divide o trabalho e avalia o desempenho sem qualquer participação dos liderados; na liderança democrática, o líder compartilha com os subordinados a tomada de decisão envolvendo-os na discussão dos assuntos e conferindo-lhes significativa autonomia na execução; na liderança liberal o líder é secundarizado e o protagonismo pertence aos subordinados, neste caso a intervenção do líder é irregular e pouco directiva.

Depois de Lippit e White terem publicado as conclusões da aplicação da sua tipologia à análise dos efeitos desses diferentes estilos de liderança sobre a conduta de um conjunto de adolescentes, vários estudos tentaram replicar esses resultados noutros contextos³⁵. Contudo, parte desses estudos forneceu dados pouco consistentes quanto, por exemplo, à relação entre estilos de liderança e o volume de trabalho produzido.

Será o poder pessoal uma fonte de influência significativa no contexto escolar e, mais particularmente, da conduta organizacional do director de turma? "Nasce-se" director de turma ou serão as competências consideradas necessárias para o "bom" desempenho desse cargo susceptíveis de uma aprendizagem? E, neste último caso, será a formação geral para o exercício da docência suficiente ou será necessário uma formação específica complementar? Segundo T. Bush (1986:77), "In the school staff rooms, for example, there are often a few individuals who command the respect of colleagues because of their perceived wisdom or insight". No campo educativo, as ideologias pedagógicas apontam de forma clara para a importância conferida às qualidades pessoais como factor determinante da eficiência e eficácia organizacionais. A valorização das características inatas está intimamente relacionada com a concepção de professor como missionário³⁶. A capacidade de educar é algo que é percebido como inato, como uma autêntica vocação, um chamamento irresistível apenas audível pelos eleitos. Bartolomeu Valente (1985:58) transmite esta ideia de uma forma particularmente expressiva: "A arte de educar é um dom que jorra do íntimo da pessoa, do mais fundo da afectividade e nada lhe substitui a ausência" e logo de seguida acrescenta: "Qualquer tentativa de lhe encobrir a carência apenas leva a torná-la mais gritante" (*ibidem*). Seria difícil expor de forma mais incisiva a dimensão secundária da formação - depreende-se claramente da citação que ou se nasce professor ou nada feito. Na verdade, não se nasce apenas professor mas também gestor. Subjacente à concepção de professor como missionário está um "discurso normativo do superprofessor" (Formosinho, 1992:29)³⁷, de quem se espera uma capacidade de intervenção multifacetada a que o professor facilmente acederá desde que, como referimos acima, "o dom jorre do íntimo da pessoa". Garantido o "dom", tudo é depois colocado em termos de vontade individual, de "adesão a princípios religiosos, morais e ideológicos" (p. 33). Esta concepção de ensino como missão está profundamente impregnada na cultura docente e atravessa os discursos pedagógicos sobre os mais variados temas e aos mais variados níveis.

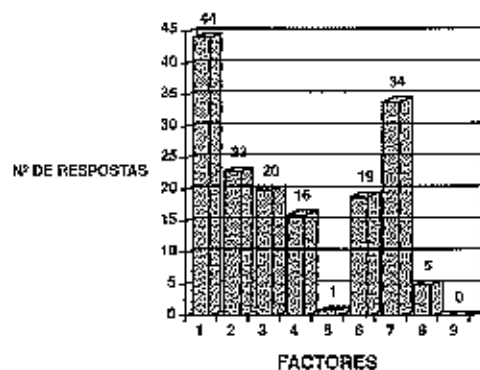
³⁴Eu penso que o director de turma tem de nascer, é muito difícil fazer um director de turma. Eu penso que, de facto, o mais importante é ser um indivíduo socialmente capaz de juntar as forças, mesmo que antagónicas e, depois, tem de ser uma pessoa de extrema dedicação ... infelizmente na sociedade actual as famílias vão desprezar os filhos à escola e não se preocupam mais com os filhos.³⁸

"[Para ser um bom director de turma é preciso] conseguir ter uma boa relação com os alunos, ser capaz de lhes dar e volta. Não é preciso ter uma preparação específica, é uma qualidade da pessoa, há uns genes quaisquer que nos dêm isso"³⁹.

"[Na avaliação do director de turma] utilizávamos como critérios fundamentais o bom relacionamento com o aluno, aquilo que a gente se apercebia, a dedicação à escola ... o fundamental era a dedicação e o bom relacionamento, mas sobretudo a dedicação. Eu penso que falta muito na nossa classe, e concretamente ao director de turma, a dedicação à escola, porque o professor que é dedicado à escola, que é dedicado à sua profissão, nota-se imediatamente"⁴⁰.

A ênfase colocada nas qualidades pessoais e na dedicação, como factores determinantes para o bom desempenho do director de turma, é também corroborada pelos resultados do questionário que aplicámos ao conjunto dos professores da escola C+S a que já nos referimos. Quisemos saber quais os três factores que os professores consideravam mais relevante para o "bom desempenho do director de turma".

Factores de que depende o bom desempenho do director de turma



Legenda:

1. Das qualidades pessoais do director de turma
2. De uma formação especializada para o exercício do cargo
3. De uma maior redução da carga lectiva do director de turma
4. De uma redução do número de alunos por turma
5. De uma redução do número de professores por turma
6. De uma maior consciência profissional dos professores
7. De uma regular participação dos pais
8. De uma articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira
9. Outros

Como se depreende da análise dos dados do gráfico, "as qualidades pessoais" do director de turma constituem o factor considerado mais relevante para o "bom

desempenho do cargo", a grande distância, por exemplo, da "formação especializada". Enquanto 44 professores (78,5%) incluem o primeiro factor entre os 3 que consideram mais relevantes, apenas 23 professores (41%) incluem a formação especializada para o exercício do cargo dentro desse grupo. A "regular participação dos pais" surge como o segundo factor mais valorizado para o "bom desempenho do director de turma. 34 docentes (60,7%) incluíram este item nas 3 condições que reputam de mais relevantes, o que pode não ser inteiramente congruente com outras respostas ao mesmo questionário como procuraremos demonstrar mais adiante. Os 19 docentes (33,9%) que se inclinaram pelo item nº 6 - "maior consciência profissional dos professores" - deixam transparecer alguma crítica ao desempenho profissional dos pares, o que é corroborado por outras declarações. Merece-nos também destaque a pouca importância conferida ao item nº 8 - "articulação entre o desempenho do cargo e a progressão na carreira". Em 56 professores, apenas 5 (8,9%) integraram esta articulação nas 3 condições mais relevantes, o que pode indiciar a pouca receptividade em relação à eventual profissionalização do cargo de director de turma. A redução da carga lectiva do director de turma, apesar de reclamada de forma quase unânime, não aparece fortemente ligada ao bom desempenho do director de turma e menos relevante ainda é a redução do número de alunos por turma. Em relação à redução do número de professores por turma já fizemos a nossa análise noutro ponto.

Em síntese, poderemos dizer que estes dados, no essencial, suportam a ideia de que o "director de turma não se faz", que os factores organizacionais são relativamente secundários e que o que verdadeiramente conta são "as qualidades pessoais", traduzidas na dedicação, na capacidade de diálogo, na capacidade de negociação, na sensibilidade para tratar de assuntos delicados, por outras palavras, o "bom director de turma" é aquele que é um líder natural.

Se combinarmos as prioridades formalmente estabelecidas para a designação dos directores de turma com os requisitos que os designados devem satisfazer torna-se ainda mais sólida a imagem de um cargo em que a dimensão profissional está ausente e no qual "as qualidades humanas" prevalecem. De acordo com o estabelecido no Dec. Lei nº 211-B/86, ao distribuir as direcções de turma, o conselho directivo, para além de respeitar as prioridades a que já fizemos referência e os critérios definidos pelo conselho pedagógico, deve seleccionar candidatos que satisfaçam um conjunto de requisitos em que se destacam: a capacidade de relacionamento com diferentes intervenientes no processo educativo: alunos, professores, pessoal não docente e pais; a firmeza na decisão aliada a um espírito de tolerância e compreensão; a capacidade organizativa e espírito de iniciativa; a capacidade de antecipação de modo a agir de forma precoce e eficiente; a disponibilidade para responder às exigências do cargo e, tudo isto, condimentado com "bom senso e ponderação". Por um lado, de acordo com o enquadramento jurídico-normativo, o director de turma não tem de ser um profissional, mas, por outro lado, à luz do mesmo enquadramento, espera-se que os conselhos directivos seleccionem para o exercício do cargo candidatos cujo perfil se aproxima do modelo de "superprofessor". Contudo, como adverte Formosinho (1992:36), o discurso do superprofessor não é apenas irrealista e utópico mas também falacioso e perverso, e isto porque "ao estabelecer-se um perfil docente utópico permite-se que a realidade seja

definida completamente à margem desse perfil". Os constrangimentos de vária ordem com que os conselhos directivos se debatem no momento de seleccionar os directores de turma, pressionam-nos no sentido de opções bem mais pragmáticas e também mais instrumentais. Não surpreende por isso que, na nossa amostra, mais de metade dos professores que são ou já foram directores de turma tenha considerado que uma das razões mais plausíveis para que o conselho directivo os tenha nomeado para o exercício do cargo seja a necessidade de "completar o horário", enquanto que os requisitos normativos são percebidos como tendo tido um peso muito inferior.

Conclusão

Identificar as expectativas dominantes quanto às áreas e modos de intervenção legítima do director de turma constitui um ponto de partida essencial para a compreensão das racionalidades que envolvem as práticas desta figura de gestão pedagógica intermédia. A legitimidade de intervenção do director de turma junto dos professores parece depender da sua capacidade de balizar essa intervenção dentro das obrigações social e organizacionalmente reconhecidas como adequadas para o cargo. Biggart e Hamilton (1984) consideram que não há soluções mágicas para incrementar o poder individual mas, não obstante isso, adiantam dois factores que reputam de fundamentais. Por um lado, o actor poderoso necessita de legitimidade pessoal, ou seja, "conducting oneself in a manner befitting the role" (p. 543); por outro lado é importante convencer os outros de que se está a exercer o cargo dentro dos limites socialmente aceites, o que envolve alguma forma de manipulação das representações. Os limites para o exercício do poder não são apenas definidos pelo enquadramento formal legal do cargo, mas também pelas representações subjectivas que cada um dos actores organizacionais tem do modo como um determinado papel deve ser desempenhado. Consideram ainda os mesmos autores que, frequentemente, as acções administrativas são julgadas com base em dois critérios fundamentais: competência e lealdade em relação às normas de autoridade. Se a competência se refere ao domínio técnico das áreas de intervenção do cargo, a lealdade implica adoptar a orientação adequada. Significa isto que ao julgamento técnico se adiciona uma avaliação da moralidade da conduta que toma por referência modelos social e organizacionalmente construídos. A incapacidade para adequar os padrões de desempenho às expectativas intersubjectivas, ou de moldar essas expectativas aos padrões de desempenho, deslegitima o actor organizacional, enfraquecendo o seu poder pessoal, mesmo que a sua conduta organizacional esteja legal e tecnicamente respaldada. Embora a posição oficial constitua uma condição importante para influenciar as decisões organizacionais, o que transforma um líder formal num líder influente é a capacidade de "demonstrating to others that one is upholding the interactional standards of the position" (N. Biggart & G. Hamilton, 1984:546). As implicações e pertinência desta análise para a compreensão da conduta organizacional do director de turma parecem-nos evidentes. Aquilo que, focalizado de outras perspectivas, poderá parecer uma auto-limitação de poderes, é, à luz

da tese do poder de obediência, um mecanismo essencial de reforço da capacidade de influenciar a conduta organizacional. Conhecer as expectativas dos professores sobre os domínios legítimos de intervenção do director de turma, identificar os padrões de desempenho percebidos como adequados para as diferentes situações, particularmente para aquelas que exigem uma opção clara entre diferentes lealdades, constituem percursos de indagação essenciais para uma adequada leitura do significado dos diferentes textos narrativos e das respectivas racionalidades.

As normas igualitárias predominantes na subcultura docente criaram um ambiente cultural adverso à emergência de práticas de coordenação que representem uma ameaça a essas normas. Por outro lado, desde a instituição do regime de classe, em finais do século passado com a reforma de Jaime Moniz, a integração dos saberes e a harmonização das práticas pedagógicas dos diferentes professores têm constituído objectivos pedagógicos reiteradamente proclamados. Mais recentemente, a crescente ênfase na interdisciplinaridade e no desenvolvimento de projectos multidisciplinares, conferem particular relevância ao director de turma como coordenador de uma equipa docente. Contudo, se admitirmos com Formosinho (1992:38) que "O nível de coordenação, para ser eficaz, tem de se situar acima do nível do ensino em contacto" e se, simultaneamente, aceitarmos a advertência de P. Forsyth e W. Hoy (1978:83) de que "Differences in power and privilege can readily become sources of tension when stress is placed on the equality of persons", facilmente compreendemos a complexidade e os dilemas que a superação deste cenário necessariamente implica. Contudo, enquanto as autoridades com responsabilidade na política educativa não se decidirem de forma clara e inequívoca pela revalorização (a todos os títulos) da figura do director de turma, os discursos ideológico-pedagógicos que em seu torno se desenvolveram, e que o elevam à categoria de "figura nuclear" na organização pedagógica da escola, não passarão de uma "retórica simbólica" ao serviço da legitimação da própria organização.

NOTAS

- 1 Em nossa opinião, assim como na dos autores referidos, o director de classe, figura criada em 1895 pela reforma de Jaime Moniz ("uma das reformas mais bem planeadas de toda a história do nosso ensino"- Rómulo de Carvalho, 1986: 630), pode ser considerado o precursor do cargo de gestor pedagógico intermédio que, depois de passar por algumas *metamorfoses*, viria a cristalizar mais tarde na figura do director de turma. De facto, na sua versão actual, o director de turma surge apenas com a aprovação do Estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, normativo em que se determina: "Haverá para cada turma um director de turma, a quem competirá, além de presidir aos conselhos de turma e ao serviço de orientação escolar [...], apreciar os problemas educativos e disciplinares relativos aos alunos da turma e assegurar os contactos com as famílias"- artº 144º do Decreto nº 48 372, de 9 de Setembro de 1968. Para uma análise mais detalhada das "continuidades e rupturas" entre a figura do director de classe e do director de turma ver, por exemplo, Virgínio Sá, 1995: 39-97.

- 2 Afirmar que a coordenação dos professores e do ensino ganha particular acuidade no contexto actual não significa que se trata de um problema novo. De facto, já em finais do século passado esta questão era objecto de preocupação por parte dos legisladores. Num ofício datado de 4 de Março de 1886, emanado da Secretaria de Estado dos Negócios do Reino e dirigido aos reitores dos liceus de Portalegre e Castelo Branco, a resistência dos professores em articular os seus desempenhos era denunciada nos seguintes termos: "[...] mais de uma vez se tem recomendado que as notas do aproveitamento escolar não devem ser lançadas por cada professor isoladamente, mas sim em conferência, porque sendo o ensino concatenado, devem os professores harmonizar-se por um critério common, apreciando as provas e a aplicação dos seus discípulos, não como resultado unico do estatuto de uma só disciplina, mas sim do conjunto de exercícios feitos em todas as disciplinas da classe" - citado por Licínio Lima, 1992: 382.
- 3 Para uma análise do alcance específico do conceito de "infidelidade normativa", ver Licínio Lima, 1992: 171.
- 4 Enfatizando a *natureza relacional* do poder, afirma Friedberg (1995: 116): "O poder não é um atributo e não pode ser possuído. Não é um bem que se possa levar consigo para o armazenar algures, ou para o economizar como se fosse dinheiro", e logo de seguida acrescenta: "Tal como o amor e a confiança, o poder é inseparável da relação através da qual ele se exerce, e que liga entre si pessoas concretas à volta de objectivos específicos" (*ibidem*).
- 5 Etzioni (1974: 37-45) distingue três tipos de participação: *alienativa, moral e calculista*. A participação moral caracteriza-se por ser positiva e de elevada intensidade, produto de uma interiorização das normas. É, das três formas de participação, a mais comprometida com os objectivos da organização.
- 6 A generalidade das tipologias das *bases de poder* aplicadas ao contexto escolar aplicam-se ao professor. A particularidade do trabalho de A. Afonso reside no facto de este autor, partindo de tipologias elaboradas para outros contextos, ter produzido uma tipologia aplicada aos alunos, na qual destaca o *poder do grupo, o poder de mobilizar conjuntos de interacção, o poder referente e o poder normativo* e, finalmente, o *poder de "perito, poder de incerteza ou poder do executor*. Cf. Almerindo Afonso, 1991a: 33-38.
- 7 Como esclarece A. Afonso (1991a), Etzioni distingue ainda o *poder normativo-social*, poder esse que parece ser particularmente eficaz nas escolas de adolescentes. Esta forma particular de poder normativo caracteriza-se pela "utilização dos colegas para fazer pressão sobre um determinado aluno" (p. 46).
- 8 Para Formosinho (1989: 301-328), o poder simbólico pode dividir-se em *normativo moral* - apelo a "normas morais, religiosas, jurídicas, profissionais, estéticas ...", e *normativo ideológico* - apelo a "valores e ideologias".
- 9 Etzioni (1974) considera que cada organização em geral recorre aos diferentes tipos de poder embora um tenda a ser dominante e isto porque, segundo o autor, "parece ser que, quando dois tipos de poder são enfatizados ao mesmo tempo sobre um mesmo grupo, eles tendem a neutralizar-se mutuamente" (p. 35). Etzioni dá como exemplo a utilização da força, cujo recurso pode enfraquecer a eficácia do poder normativo.
- 10 Quando o aluno não valoriza a cultura escolar, parte substancial dos poderes do professor são enfraquecidos, nomeadamente o poder normativo, o poder de especialista e sobretudo o "poder de avaliar". Almerindo Afonso (1991b) considera que o "poder de avaliar", embora mantendo relações mais ou menos fortes com outros tipos de poder, pode ser objecto de um tratamento específico, conferindo-lhe até uma relativa centralidade no contexto dos outros "micropoderes" dos professores.
- 11 Segundo Mintzberg (1982: 36), os cinco elementos base de uma organização são "o centro operacional"; "o topo estratégico"; "a tecnoestrutura"; "a linha hierárquica"; e "funções logísticas". Ainda de acordo com Mintzberg, o centro operacional compreende "os operadores que realizam o trabalho que é a razão de ser da organização".

- 12 Isto não significa que alguns professores, sobretudo em determinados níveis de ensino, não continuem a recorrer a esta forma de poder. A simples ameaça de aplicação de sanções físicas é suficiente para podermos considerar estar em presença do recurso a este tipo de poder. Não obstante o recurso ao poder físico por parte do professor poder ser, por vezes, "aconselhado" pelos próprios pais, a sua utilização é ilegítima e, por isso, alguns professores encontram formas habilidosas de contornar essa situação. Recentemente confidenciava-nos um director de turma que quando é confrontado com um comportamento susceptível de sanção disciplinar costuma colocar o aluno perante a seguinte opção: "o que preferes, levar um estalo ou que comunique ao teu encarregado de educação?" e acrescentava que não raras vezes o aluno optava pelo estalo!
- 13 Temos consciência das limitações na mobilização desta base de poder devido, nomeadamente, à "inversão de papéis" a que o director de turma está sujeito. No entanto, enquanto presidente do conselho, o director de turma pode obrigar os professores a permanecer nas reuniões até este as dar por findas. Nos conselhos de turma para efeitos de avaliação isto poderia significar permanecer na sala de reunião até todos os documentos estarem preenchidos, conferidos e assinados. A realidade organizacional, na generalidade dos casos, afasta-se bastante deste quadro e, com frequência, após atribuídas as notas, os professores assinam a(s) acta(s) antes destas terem sido redigidas e começam a abandonar a sala, ficando para o director de turma e para o secretário o grosso do "trabalho burocrático", o que, de resto, é uma das causas da "má imagem" com que os professores percebem a direcção de turma.
- 14 Carlos Estêvão e Almerindo Afonso (1991) consideram que a diversidade de ideologias e comportamentos é particularmente acentuada na escola pública. Na escola privada, factores de diversa natureza convergem no sentido do desenvolvimento de "uma cultura organizacional mais monolítica" (p. 5). Consideram ainda os mesmos autores que é plausível que as reivindicações protagonizadas pelos novos actores que emergem no campo educativo (pais, autarquia, interesses sócio-económicos) pressionem os professores no sentido da progressiva substituição do actual "profissionalismo docente difuso" por uma nova "identidade estratégica", capaz de funcionar como contraponto em relação à potencial ameaça resultante da ocupação do campo educativo pelos novos actores sociais (p. 11).
- 15 Na sua análise das "semelhanças e contrastes" entre a orientação profissional e burocrática, Blau e Scott (1977: 77-79) consideram que estas duas orientações, embora partilhando um conjunto significativo de características, apresentam, no entanto, duas grandes diferenças: 1) as decisões do profissional devem colocar em primeiro lugar o interesse do cliente e não o seu interesse pessoal, enquanto que no mundo dos negócios se espera que "os interesses pessoais governem as decisões"; 2) nas profissões o sistema de controlo é substancialmente distinto do utilizado nas organizações burocráticas. No primeiro caso processa-se um autocontrolo resultante da interiorização do código de ética profissional complementado pelo controlo exercido pelos pares, únicos capacitados para fazer julgamentos profissionais, enquanto que nas organizações burocráticas se processa um controlo hierárquico através das directivas recebidas dos superiores.
- 16 Trecho de entrevista com o coordenador dos directores de turma de uma escola C+S- Julho/1994. Neste trecho está bem presente a recusa de quaisquer hierarquias e a defesa de um certo igualitarismo entre os professores. É sobretudo com a revolução de Abril de 1974 que esta cultura igualitarista vai encontrar um contexto favorável para a sua expansão. Uma análise comparativa da linguagem utilizada nas actas, antes e depois do 25 de Abril, para a designação dos titulares de cargos numa escola secundária, levou Licínio Lima (1992: 388) a afirmar: "Em apenas algumas semanas o mesmo indivíduo, antes designado por "Excelentíssimo Senhor Director Licenciado, passa a ser designado por "o licenciado", ou o "o colega", pese embora ser o presidente da CG [comissão de gestão]".
- 17 Este autor identifica cinco fontes de poder: posição oficial; saber especializado; poder pessoal, poder do controlo de recompensas; poder coercivo.
- 18 O questionário foi aplicado a 56 professores (cerca de 80% da população docente da escola).
- 19 Os três factores mais referidos foram: "qualidades pessoais do director de turma"- 27.1%; "regular

- participação dos pais"- 21%; "formação especializada"- 14,2%. A valorização das "qualidades pessoais" como factor essencial ao bom desempenho como director de turma parece reflectir uma crença mais ampla segundo a qual "pedagogical skills of teachers are essentially intuitive, resting upon tacit knowledge" (D. Hargreaves, 1980: 132).
- 20 A propósito da especialização dos saberes e da tendência para cada um se refugiar no seu domínio específico, afirma Bartolomeu Valente (1985:15) referindo-se aos professores: "vi-los a defenderem solvaticamente a sua *reserva natural* contra tudo e contra todos. Torna-se uma questão de sobrevivência" (italico nosso). E. Friedberg (1995), num registo bem diferente, classifica a fragilidade de articulação entre os elementos de uma organização como um "*défice de interdependência*" e considera que "na sua tentativa de proteger ou aumentar a sua autonomia e a sua capacidade de acção, todos os participantes de uma organização procuram naturalmente limitar por todos os meios a sua dependência em relação aos outros, 'desligando' tanto quanto possível a sua função ou a sua tarefa da dos outros" (p. 110).
- 21 A visita a aulas constitui uma das 15 modalidades de coordenação dos professores e do ensino identificadas por João Barroso (1993: 613 e ss.) a partir da análise de um conjunto de relatórios dos reitores (*corpus* constituído por 546 relatórios correspondentes ao período compreendido entre 1935 e 1960). Esta modalidade de coordenação aparece referenciada nesses relatórios 456 vezes, o que corresponde a 31,5% das referências de todas as modalidades identificadas. Sendo o processo de controlo mais referido, é também aquele que merece as críticas mais contundentes. Nos relatórios recorre-se sobretudo a 3 tipos de argumentos para contestar a oportunidade e eficácia deste mecanismo de coordenação: dificuldade em compatibilizar os horários e falta de tempo; excesso de formalismo e artificialismo; não reconhecimento de *poder cognoscitivo* ou mesmo *autoritativo* por parte do observador/controlador.
- 22 Este autor, na esteira de Max Weber, entende autoridade como uma das formas possíveis de poder, em que a dimensão da legitimidade ocupa um lugar central.
- 23 Cf. ponto 72.1 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho. Nos pontos 72.1 a 72.4 esclarecem-se as prioridades a ser respeitadas pelo conselho directivo na atribuição das direcções de turma. As prioridades aí discriminadas são as seguintes: 1º professores em profissionalização no 2º ano; 2º professores profissionalizados efectivos; 3º professores profissionalizados não efectivos; 4º professores provisórios com habilitação própria. Este normativo define ainda os 6 requisitos que devem satisfazer os directores de turma: 1- capacidade de relacionamento fácil, 2- tolerância e compreensão, 3- bom senso e ponderação, 4- espírito metódico e dinamizador, 5- disponibilidade para apreciar as solicitações a que tem de responder, 6- capacidade de prever situações e de solucionar problemas- pontos 74.1 a 74.6. Estas qualidades humanas gerais sintetizam um perfil que não contempla a necessidade de formação específica.
- 24 Trecho de entrevista com uma directora de turma- Julho/1994.
- 25 Como o professor se encontra no 2º ano de profissionalização pode acontecer que no fim desse ano o candidato a profissional não venha a ser certificado.
- 26 Curiosamente, quando um elemento do conselho directivo, enquanto tal, participa num conselho de turma, compete-lhe a presidência do órgão. É o caso, por exemplo, dos conselhos de turma convocados para tratar de questões disciplinares, que são presididos pelo presidente do conselho directivo, cabendo neste caso ao director de turma o papel de secretário. Cf. artº 28º do Dec. lei nº 769-A/76, de 23 de Outubro; ponto 6.1.3 da portaria nº 677/77, de 4 de Novembro; ponto 82 da portaria 970/80, de 12 de Novembro; ponto 82 do Dec. lei nº 211-B/86, de 31 de Julho; ponto 47 do desp nº 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- 27 Este cenário pode ocorrer quando o director de turma pertence a mais do que um grupo disciplinar.
- 28 Cf. ponto 2 do despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro. Esta situação é alterada com a aprovação do novo regime jurídico de direcção, administração e gestão escolar (Dec. lei nº 172/91, de 10, de Maio). De acordo com este diploma o conselho pedagógico integrará os coordenadores de ano dos directores de turma (Cf. al. c), ponto 4, artº 33º).

- 29 Cf. ponto 86.4 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho e ponto 46.5 do despacho 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro.
- 30 As convocatórias das reuniões ordinárias do conselho de turma constituem competência específica do conselho directivo, embora a proposta para a convocação de reuniões extraordinárias possa partir do director de turma ou de pelo menos dois terços dos professores da turma. Cf. pontos 84 a 86 da portaria 970/80, de 12 de Novembro e ponto 88 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho.
- 31 Trecho de uma entrevista com um docente da escola C+S a que já nos referimos.
- 32 Outros estudos chamaram igualmente a atenção para a marginalização/secundarização da coordenação dos professores da turma como área de intervenção do director de turma - ver, por exemplo, Engrácia Castro, 1994; Natércio Afonso, 1994.
- 33 A utilização sincrética que fizemos do conceito de poder não nos permite uma devida ponderação do significado das respostas a esta questão. Como não clarificámos o que se entendia por poder no contexto específico em que utilizámos a expressão, o conceito pode ter significado coisas muito distintas para os inquiridos. Além disso, o facto de termos delimitado o contexto do exercício do poder "dentro da turma" pode ter sido interpretado como *poder em relação aos alunos*. Cremos ter sido essa a interpretação dominante. De resto, como procuraremos demonstrar mais adiante, ser director de turma significa, para a generalidade dos professores, ser *director dos alunos* e não dos professores.
- 34 McGregor considera que as 4 variáveis principais que configuram uma situação de liderança são as seguintes: 1- características do líder; 2- características dos seguidores; 3- características da organização; 4- características do meio social, económico e político.
- 35 Licínio Lima (1986), na sua proposta de simulação para a análise de funcionamento do conselho de turma, propõe uma tipologia de estilos de intervenção dos professores nesse conselho que constitui uma adaptação da tipologia dos estilos de liderança de Lippit e White. L. Lima, nesse estudo, propõe os seguintes estilos: *hierárquico, pedagógico e laissez-faire*.
- 36 Como esclarece António Nóvoa (1987), a força da concepção do professor como missionário está estreitamente ligada à origem da própria profissão docente como empresa da igreja.
- 37 Considera o autor que o "discurso normativo do superprofessor" conduz à indiferenciação da função docente, pressuposto partilhado também pelas concepções *militante e laborul* de professor. Para uma análise detalhada das diferentes concepções de professor ver, do mesmo autor, "A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas", *O Ensino*, nº 18-19-20-21-22.
- 38 Trecho de entrevista com um docente do quadro de nomeação definitiva.
- 39 Afirmção produzida por um director de turma (nota do caderno de campo).
- 40 Trecho de entrevista com um docente do quadro de nomeação definitiva (elemento do conselho directivo e responsável pelo sector das direcções de turma).
- 41 Cf. pontos 74.1 a 74.6 do Dec. Lei nº 211-B/86, de 31 de Julho.
- 42 Esta auto-representação das razões plausíveis que levam o conselho directivo a nomear um professor director de turma é por certo um dos factores que contribuiu (e contribui) para a construção de imagem socialmente desvalorizada do cargo. Perceber-se escolhido para o exercício deste papel organizacional na base de critérios tão instrumentais como "completar o horário" ou "alguém tinha que ser" é um indicador de que os directores de turma não se auto reconhecem seleccionados na base de critérios profissionais. Apenas 8 professores (em 44) indicaram a "competência pedagógica" como uma das duas razões que terão levado o conselho directivo a nomeá-los directores de turma.

REFERÊNCIAS

- Afonso, Almerindo J. (1991a). *O Processo Disciplinar Como Meio de Controlo na Sala de Aula*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Afonso, Almerindo J. (1991b). O poder de Avaliar na Génese de uma Sociologia da Avaliação. *O Professor*, nº 22 (3ª Série).
- Afonso, Natércio (1994). *A Reforma da Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Baldrige, J. V. et al. (1978). *Policy Making and Effective Leadership*. San Francisco: Jossey Bass.
- Barroso, João (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Biggart, N. W. & Hamilton, G. (1984). The Power of Obedience. *Administrative Science Quarterly*, 29, p.p. 540-549.
- Blaug, Peter M. & Scott, W. Richard (1977). *Organizações Formais*. São Paulo: Editora Atlas.
- Brass, Daniel J. (1984). Being in The Right Place: A Structural Analysis of Individual Influence in an Organization. *Administrative Science Quarterly*, 29.
- Carvalho, Rómulo (1986). *História do Ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castro, Engácia (1994). *O Director de Turma nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico. Em Busca de Uma Imagem Dominante*. Braga: Universidade do Minho.
- Chiavenato, Idalberto (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. Rio de Janeiro: Editora McGraw-Hill.
- Clegg, Stewart R. (1990). *Frameworks of Power*. London: Sage Publications.
- Crozier, M. & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le Système. Les Contraintes de L'action Collective*. Paris: Éditions du Seuil.
- Estêvão, Carlos V. & Afonso, Almerindo J. (1991). Contextos Organizacionais e Construção da Identidade Profissional. Profissionalidade Docente nos Ensinos Público e Privado. *Inovação*, Vol. 4, nº2.
- Etzioni, Amitai (1974). *Análise Comparativa das Organizações Complexas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Formosinho, João (1980). As bases de Poder do Professor. Separata da *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV.
- Formosinho João (1987). A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas. *O Ensino*, nº 18-19-20-21-22.
- Formosinho, João (1991). *O Papel do Gestor Pedagógico Intermédido na Escola Portuguesa: Monitor ou Líder, Coordenador ou Director?*. Comunicação apresentada no Seminário: A Acção Educativa: Análise Psico-Social, Leiria, 7,8 e 9 de Fevereiro.
- Formosinho, João (1992). O Dilema Organizacional da Escola de Massas. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).
- Forsyth, Patrick B. & Hoy, Wayne K. (1978). Isolation and Alienation in Educational Organizations. *Educational Administrative Quarterly*, vol. 14, nº 1.
- Friedberg, Erhard (1995). *O Poder e a Regra. Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Hargreaves, D. H. (1980). The Occupational Culture of Teachers. In Woods, Peter (Ed.). *Teachers Strategies. Explorations in the Sociology of the School*. London: Croom Helm.
- Lima, Licínio C. (1986). O Conselho de Turma- Um Exercício de Simulação. *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Lima, Licínio C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação Na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho (IE).
- Lippitt, R. & White (1975). Comportamento do Líder e Reacção dos Membros em Três Climas Sociais. In Cartwright, D. & Zander, A. (Eds). *Dinâmica de Grupos: Pesquisa e Teoria*. São Paulo: E.P.U., vol 2.
- Lortie, Dan C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago.
- McGregor, Douglas (1980). *O Lado Humano da Empresa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mintzberg, Henry (1982). *Structure et Dynamique des Organisations*. Paris: Les Éditions D'organization.
- Nóvoa, António (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Sá, Virgínio (1995a). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O Caso do Director de Turma*. Braga: Universidade do Minho.
- Sá, Virgínio (1995b). *Para Além dos Discursos: A Face Oculta do Director de Turma*. Comunicação ao III Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Lisboa, FPCE, 8, 9 e 10 de Dezembro.
- Tony Bush (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Valente, Bartolomeu (1985). *Escola Madrasta*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Weber, Max (1984 [1922]). *Economia y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica. (7ª reimpressão da 2ª edição em espanhol).

THE CLASS TUTOR IN THE PORTUGUESE SCHOOL: FROM THE GRANDILOQUENCE OF DISCOURSE TO POWERLESSNESS

Abstract

One hundred years after the creation of the figure of the pedagogical manager, the "remote ancestor" of the class tutor (Engácia Castro, 1994; João Barroso, 1993; Virgínio Sá, 1995), it seems appropriate to reflect upon the role of this school agent, to whom a great organizational relevance is frequently assigned within the school of masses. This pedagogical manager is usually associated with three functions: relating with the students in the class; relating with parents; relating with other teachers of the same class. We will focus particularly on his/her capacity to intervene near other teachers of the class, especially by questioning the degree of agreement between functional demands and the powers which can be called upon to legitimate such intervention.

LE DIRECTEUR DE CLASSE DANS L'ÉCOLE PORTUGAISE : DE LA GRANDILOQUENCE DES DISCOURS AU VIDE DE POUVOIRS

Résumé

Ce qui suit après la création de la figure de l'agent de gestion pédagogique intermédiaire, qui peut être considéré l' "antécédent lointain" du directeur de classe actuel (Engócia Castro, 1994; João Barroso, 1993; Virgínio Sá, 1995¹), il semble opportun de réfléchir sur le rôle de cet acteur scolaire, pertinence renforcée par le fait qu'on lui reconnaît fréquemment une grande importance organisationnelle dans le cadre de l'école de masses actuelle. Cet agent de gestion pédagogique surgit traditionnellement associé à une fonction triple : relation avec les élèves de la classe; relation avec les parents/responsable de l'éducation de l'élève; relation avec les autres professeurs de la classe. Dans ce travail, on met en relief la problématique concernant sa capacité d'intervention auprès des professeurs de la classe, en questionnant, notamment, le degré de congruence entre cette exigence fonctionnelle et l'ensemble des pouvoirs susceptibles d'être convoqués pour légitimer cette intervention.

O 5º ANO DAS LICENCIATURAS EM ENSINO ALGUMAS REFLEXÕES E UMA PROPOSTA DE REORGANIZAÇÃO

*Elfrida Ralha, Graciete Dias, José A. Pacheco, Licínio C. Lima,
Manuel Pereira dos Santos, Manuel Silva, Raquel Valença &
Rui Vieira de Castro*

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste texto apresenta-se um conjunto de reflexões e uma proposta de reorganização do 5º ano das Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho. Esta proposta refere-se quer a aspectos de supraestrutura do estágio pedagógico (estatuto do aluno/estagiário, órgãos de coordenação, etc.) quer a aspectos relativos aos conteúdos e contextos de formação e respectivas formas de organização.

Este texto é o resultado de uma reflexão conjunta do Grupo de Trabalho sobre o Estágio Pedagógico, criado por iniciativa do Conselho Académico da Universidade do Minho. Na sequência do Seminário *20 Anos a Formar Professores*, promovido pela Reitoria da Universidade do Minho e realizado em 19 de Janeiro de 1996, seminário em

que todos os membros do Grupo de Trabalho participaram activamente, estes acederam a pôr em comum as suas variadíssimas experiências de alguns anos em que, duma forma ou de outra, estiveram ligadas ao "estágio pedagógico" das Licenciaturas em Ensino ministradas na Universidade do Minho. A reflexão, a polémica e o debate foram a "pedra de toque" das nossas reuniões; aceitámos que tudo era questionável, e não admitimos "certezas-feitas" sem esquartejar as suas justificações últimas. No final tentámos sempre, a partir das premissas do debate, chegar a um consenso, que se reflecte no texto. Creemos que o processo foi extremamente enriquecedor e todos viemos a mudar de opinião sobre alguns aspectos e a confirmar e consolidar outras opiniões que já tínhamos. De qualquer modo, colocámo-nos, todos e sempre, enquanto académicos, com experiência na formação de professores, e em particular no seu 5º ano, e fora das lógicas e considerações "institucionais" que derivassem da nossa colocação nas diferentes Escolas da Universidade do Minho. Representamos, aliás, em alguma medida, a experiência adquirida das três Escolas que mais têm estado ligadas aos estágios, ou seja, a Escola de Ciências, o Instituto de Educação e Psicologia e o Instituto de Letras e Ciências Humanas.

É importante igualmente balizar os limites da nossa reflexão: propusemo-nos apenas apresentar alterações que pensamos exequíveis e urgentes, caso exista vontade política para o fazer, para o 5º ano das actuais Licenciaturas em Ensino da Universidade do Minho (embora algumas sugestões sejam também extensíveis, com pequenas adaptações, a outros tipos de cursos que formam professores, e, em particular, aos chamados "Ramos Educacionais" de alguns cursos). Ou seja, as alterações propostas são independentes de qualquer alteração curricular nos quatro primeiros anos dos referidos cursos. Neste sentido, poder-se-ão igualmente adaptar, sem qualquer dificuldade, à previsível redefinição, pelo Ministério da Educação, dos requisitos para a docência, e à alteração dos grupos disciplinares nos ensinos básico e secundário.

1. Ponto prévio

Actualmente existem dois "sistemas" de formação de professores, quanto ao grau académico dos estagiários: algumas Universidades atribuem o grau de Licenciado aos alunos, e posteriormente dão-lhes formação específica para o ensino (estágio incluído), enquanto outras apenas atribuem o grau de Licenciado findos os cinco anos da Licenciatura (que inclui, ela própria, o estágio). Este Grupo de Trabalho é de parecer que o Ministério da Educação deve "uniformizar" a situação profissional dos estagiários nos dois "sistemas", de modo a não coexistirem na formação de professores, com requisitos muito semelhantes, duas situações profissionais (e salariais) muito diferentes.

2. Aspectos da "superestrutura" do estágio

2.1. Os alunos - estagiários

Este Grupo de Trabalho entende que os estudantes do 5º ano das Licenciaturas em Ensino devem ser considerados como alunos (alunos-estagiários) em formação que só adquirem estatuto profissional após a conclusão, com sucesso, do 5º ano do seu curso, que inclui a formação a que se chama "estágio". Neste sentido, os alunos-estagiários não devem ter qualquer vínculo profissional com o Ministério da Educação, tendo apenas um vínculo académico à Universidade onde estão inscritos. Em consequência, não são considerados professores de qualquer escola, não têm qualquer vínculo a esta e, obviamente, não têm quaisquer turmas atribuídas para leccionação. Assim, só poderão leccionar nas turmas dos orientadores pedagógicos e sob a sua supervisão, e o seu desempenho enquanto alunos-estagiários tem apenas efeito para classificação académica.

De qualquer modo, este Grupo de Trabalho também considera que o ano de estágio comporta custos importantes para os alunos: poderão ter de estar deslocados da localidade da sua residência ou da Universidade, têm de adquirir bibliografia e materiais didácticos para a preparação e a execução das aulas que leccionarão, etc. Nesse sentido, somos de parecer que terão de ser atribuídas bolsas ou subsídios a todos os alunos do 5º ano destas Licenciaturas para acorrerem a estes custos do estágio.

2.2. As Escolas onde funciona o estágio

Actualmente, com o esquema de requisição de professores para orientação dos estágios, existe pouca correspondência entre a rede de escolas onde funciona o estágio e as escolas de origem dos orientadores pedagógicos que, muitas vezes, são deslocados das suas escolas para orientarem o estágio numa outra escola.

Assim, propomos que se autonomize totalmente a rede de escolas onde funcionarão os estágios da Universidade relativamente às escolas de proveniência dos orientadores pedagógicos. A Universidade, juntamente com a Direcção Regional de Educação da região, organizaria uma rede de escolas, nas zonas mais próximas da Universidade, que, sob contrato (por 6 a 10 anos), asseguraria a existência, em permanência, de estágios. Este contrato, celebrado entre a Universidade, a Escola e a Direcção Regional, deveria prever, entre outras, as seguintes obrigações da parte das várias entidades envolvidas:

(i) Da parte da Escola:

- para um certo número de domínios científicos (de entre os cursos da Universidade), a Escola teria disponível, em permanência (pelo período

acordado), todos os anos, duas a quatro turmas (num total de 10-12 horas lectivas) para o orientador pedagógico, turmas essas onde decorreriam as actividades do estágio;

- a Escola aceitaria o Orientador pedagógico que lhe fosse indicado, por um período de 3-5 anos (igual a metade do período do contrato), na sequência do concurso público que referiremos adiante.

(ii) Da parte da Universidade:

- a Universidade manteria abertos, no mesmo período, todos os núcleos de estágio previstos (desde que haja, pelo menos, 2 estagiários por núcleo), colocando todos os seus alunos-estagiários nesta rede de Escolas;
- a Universidade ofereceria, anualmente, a inscrição gratuita num curso de pós-graduação a um professor da Escola com funções de direcção/gestão ou coordenação pedagógica;
- a Universidade ofereceria, de acordo com as suas disponibilidades, a inscrição gratuita em cursos de pós-graduação a todos os orientadores pedagógicos (que, em princípio, a deverão fazer após o período do contrato, ou, se houver condições, ainda durante este);
- a Universidade concederia aos orientadores pedagógicos condições de acesso aos vários equipamentos/unidades da Universidade, equivalentes às que assegura aos seus docentes;
- outras contrapartidas possíveis (empréstimo e/ou reparação de equipamento didáctico, acesso a bibliotecas/centros de informática, etc.) seriam definidas em protocolo a celebrar entre a Escola e a Universidade.

(iii) Da parte da Direcção Regional de Educação:

- a Direcção Regional comprometer-se-ia a colocar nas escolas da rede os orientadores pedagógicos seleccionados, com todas as consequências legais exigidas, pelo período do contrato previsto;
- a Direcção Regional responsabilizar-se-ia pelos custos salariais dos orientadores pedagógicos (incluindo o subsídio de orientação), bem como pelas bolsas de estágio a atribuir a todos os alunos-estagiários;
- a Direcção Regional, em ligação com o Departamento do Ensino Secundário e o CRUP, assegurariam a estrutura de coordenação regional/nacional, para cada domínio científico (grupo de ensino), das actividades dos orientadores pedagógicos das várias redes de escolas associadas às diferentes Universidades da região (ou do país).

2.3 Os Supervisores das Universidades

A Universidade asseguraria a existência de Supervisores da Universidade para todos os núcleos de estágio em que estivessem envolvidos alunos-estagiários seus.

No sentido de dignificar esta função dentro da Universidade, este Grupo de Trabalho julga que deveria ser exigido a todos os Supervisores que tenham, pelo menos, a categoria de assistentes e um mínimo de três anos de leccionação (em qualquer nível de ensino). Isto no que toca às condições mínimas, pois pensamos que, dada a especificidade das funções a executar, seria desejável que estes supervisores fossem doutorados e/ou tivessem tido aprovação em estágio pedagógico.

2.4 Os Orientadores Pedagógicos das Escolas

Os orientadores pedagógicos das escolas seriam escolhidos através de um concurso público cujo júri seria constituído por professores universitários do domínio científico em questão e por professores do ensino secundário dos grupos disciplinares correspondentes. Esse concurso, feito com a necessária antecedência, seleccionaria orientadores para os lugares disponíveis na rede de escolas associada à Universidade, por um período de 3-5 anos (dando-se prioridade à colocação dos candidatos seleccionados dentro da rede de escolas associadas nas suas próprias escolas). Seriam condições exigíveis nesse concurso:

- ser professor do quadro de nomeação definitiva;
- possuir o grau de Licenciado ou, preferentemente, o grau de Mestre ou Doutor no domínio científico (ou afim);
- ter uma experiência de ensino mínima de 5 anos;
- ter uma classificação mínima (14 valores) no estágio pedagógico, integrado ou não;
- possuir *curriculum* científico e pedagógico relevante.

Os candidatos seriam ordenados pelo júri que seleccionaria, também, os orientadores necessários para o primeiro período do contrato com as Escolas (3-5 anos); os candidatos seriam colocados nessas Escolas pela Direcção Regional.

Os orientadores pedagógicos das escolas teriam direito a:

- receber um subsídio de orientação de cerca de 30% do seu próprio vencimento (quer houvesse ou não estagiários na Escola onde tivessem sido colocados);
- a gozarem, na sua ligação e acesso à Universidade, de todos os direitos conferidos aos demais docentes universitários (excepto os salariais e estatutários, obviamente);

- a uma inscrição gratuita em um curso de pós-graduação, na Universidade (depois, ou mesmo durante a orientação), sujeita às disponibilidades de cada ano.

Seriam obrigações dos orientadores pedagógicos:

- aceitar orientar os estagiários que lhes fossem cometidos, nos termos do regulamento de estágio;
- colaborar com os Supervisores da Universidade em todos os aspectos previstos no regulamento para o 5º ano das Licenciaturas em Ensino;
- aceitar o horário da escola onde funcionam os estágios (um número de turmas equivalente a 10 a 12 horas, conforme a carga horária da disciplina), mesmo no caso de não haver estagiários indicados para essa escola;
- participar nas acções de coordenação organizadas pela Universidade e/ou pelo CRUP e pelos órgãos centrais ou regionais do Ministério da Educação.

2.5 Coordenação dos estágios

Os estágios seriam coordenados a dois níveis:

- a nível disciplinar, por estruturas do Ministério e do CRUP, de modo a uniformizar grelhas de avaliação, objectivos e formas de funcionamento;
- a nível de cada Universidade, haveria uma coordenação central de todos os estágios, envolvendo todas as Escolas associadas na rede da Universidade; haveria ainda, para cada domínio científico, uma coordenação de todos os núcleos de estágio da Universidade, envolvendo os Supervisores da Universidade, os Orientadores pedagógicos das Escolas e, ainda, os Alunos-estagiários.

3. Aspectos da organização e conteúdo do 5º ano das Licenciaturas em Ensino

3.1. Condições de acesso

Seria condição necessária e suficiente de acesso ao estágio pedagógico a aprovação em todas as cadeiras dos quatro anos iniciais do curso.

3.2. Organização dos núcleos de estágio

Cada núcleo de estágio seria composto por:

- 2 a 5 alunos estagiários;
- 1/2 orientadores pedagógicos e 1/2 supervisores da Universidade, consoante se tratasse de cursos mono ou bidisciplinares.

3.3. Conteúdos da formação

A formação no estágio pedagógico comportaria os seguintes conteúdos:

- Seminários de Supervisão (a realizar na Universidade) visando:
 - o aprofundamento de temas relevantes no âmbito do ensino/aprendizagem das disciplinas escolares, em articulação com a preparação e desenvolvimento da actividade didáctica dos estagiários;
 - a concepção e desenvolvimento de projectos de investigação/ inovação pedagógica ou didáctica que sejam relevantes para os contextos escolares;
 - o desenvolvimento da capacidade de pesquisa e produção autónoma de conhecimento.
- Prática Pedagógica Orientada (a ter lugar nas escolas básicas ou secundárias), visando capacitar os estagiários para um exercício profissional adequado e progressivamente autónomo e incluindo leccionação de aulas e sessões de orientação e avaliação das práticas pedagógicas e didácticas quotidianas.

3.4. Seminários de Supervisão

Durante os quatro primeiros anos das Licenciaturas em Ensino, os estudantes contactam intensivamente com os mais variados aspectos das ciências ou saberes disciplinares que escolheram leccionar, com as disciplinas que analisam e interpretam os seus futuros contextos profissionais e com as disciplinas que descrevem e propõem modos de recontextualização pedagógica daqueles mesmos saberes.

No quinto ano do curso é exigido aos alunos que sejam capazes de unificar o conhecimento científico especializado, o conhecimento sobre os contextos e o conhecimento sobre os modos e processos de transmissão/aquisição. Além disso, acontece existirem tópicos importantíssimos no quadro das disciplinas escolares que nunca foram ensinados/aprendidos porque caem do "lado errado" das linhas de fronteira estabelecidas pelos docentes/investigadores universitários.

Pelo que, se se pretende que os alunos conheçam, de forma articulada, os saberes que vão actualizar enquanto profissionais, em algum lugar tem de se promover tal integração. Entende-se que uma das principais funções do 5º ano das Licenciaturas em

Ensino consiste em "unificar" as várias disciplinas que constituem a componente académica do curso, através da sua articulação com situações reais de transmissão de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades, de promoção de atitudes, de vivência de experiências nos níveis básico e secundário do nosso sistema educativo.

Estes processos - a terem lugar em simultâneo com a prática lectiva do ano de estágio - pressupõem para o aluno estagiário, sob a forma de Seminário:

- a reorganização dos saberes que adquiriu;
- a adaptação dos saberes às necessidades de um grupo de alunos, de uma escola, da sociedade e, enfim, da profissão que escolheu;
- a descoberta de ligações particulares entre as diversas disciplinas científicas e os conteúdos curriculares que está a implementar;
- a aproximação a horizontes mais amplos no domínio da investigação;
- a crítica construtiva da "tradição";
- a produção/criação de materiais adequados à sua prática lectiva, numa palavra, à manipulação consciente dos problemas actuais no mundo real da sua profissão.

Os Seminários de Supervisão são, pois, concebidos aqui como espaços de integração de diferentes saberes disciplinares, estando orientados para a reflexão sobre os contextos e a intervenção sobre os contextos e as práticas profissionais dos estagiários, não se confundindo, portanto, com o aprofundamento de temas abordados nos quatro anos iniciais do curso.

Estes seminários, com a duração de 2h/semana, e com poucas ou nenhuma aulas formais, seriam realizados na Universidade ou na(s) Escola(s), cabendo a sua orientação ao supervisor da Universidade que, para o efeito, poderia agregar, se fosse o caso, os vários núcleos que tiver atribuídos. Estas sessões poderiam também ser participadas pelos orientadores pedagógicos.

A orientação destes seminários caberia aos docentes das Ciências da Especialidade e de Metodologias da Educação designados pelos respectivos Departamentos.

Os seminários concentrar-se-iam na formulação dos problemas que surgissem a partir de dados concretos, de observações, na sua resolução e na subsequente re-interpretação dos resultados em termos do problema inicial. O trabalho desenvolvido deveria materializar-se em "produtos" que poderiam revestir diferentes modalidades: o desenvolvimento de trabalhos analíticos tomando como objecto diferentes dimensões, do sistema educativo ao contexto escolar e à sala de aula; a análise dos materiais postos à disposição dos profissionais da educação; a concepção de materiais adequados às práticas pedagógicas e didácticas.

Os seminários desenvolver-se-iam:

- com a escolha individual de um tema de projecto a desenvolver pelo aluno-estagiário durante o ano;

- com a investigação/estudo desse tema;
- com a apresentação periódica ao supervisor, aos colegas e à escola desse tema, das dúvidas suscitadas, das descobertas realizadas, das experiências vividas;
- com o aperfeiçoamento sistemático do projecto;
- com a escrita do tema que tratou (monografia);
- com a apresentação à escola do trabalho desenvolvido.

Neste quadro, a avaliação do trabalho dos estagiários no seminário consideraria: a forma da participação do estagiário nas sessões; as características dos "produtos" resultantes da actividade desenvolvida no estágio, designadamente, a sua articulação com o trabalho desenvolvido na escola e nas aulas; o relatório final. Este tipo de avaliação poderia, portanto, supor a observação pelo supervisor de actividades pedagógicas e didácticas a ter lugar nas escolas.

O resultado da avaliação do trabalho de seminário, da responsabilidade do supervisor da Universidade, ouvido o orientador pedagógico, concorreria com uma percentagem de 50% para a nota final de estágio.

3.5. A Prática Pedagógica Orientada

As práticas pedagógicas e didácticas seriam sempre supervisionadas por orientadores pedagógicos que, para lá do acompanhamento quotidiano do trabalho dos estagiários, coordenariam sessões especificamente vocacionadas para a planificação (a curto, médio e longo prazo) e a avaliação sistemática do trabalho daqueles. Estas sessões, obrigatórias para os alunos estagiários, seriam abertas à participação dos supervisores da Universidade.

A prática pedagógica seria desenvolvida pelos estagiários nas turmas dos orientadores e teria as seguintes características:

- cada estagiário estaria adstrito a uma única turma;
- os estagiários seriam co-responsáveis pelas tarefas de planificação e avaliação do trabalho pedagógico;
- os estagiários deveriam estar presentes em todas as aulas da respectiva turma, podendo ainda, se o orientador assim o entendesse, ter de assistir a aulas em outras turmas (de outros níveis);
- no primeiro mês de aulas, os alunos estagiários teriam sobretudo funções de observação, podendo colaborar pontualmente em algumas tarefas;
- a cada estagiário caberia a leccionação, na respectiva turma, de 20 a 30 horas de aulas que devem corresponder a unidades didácticas completas;

Neste processo, a intervenção do supervisor da Universidade teria uma função sobretudo supletiva, de apoio especializado.

O resultado da avaliação do trabalho desenvolvido na prática pedagógica orientada seria da responsabilidade do orientador pedagógico, ouvido o supervisor da Universidade; esta avaliação concorreria com uma percentagem de 50% para a nota final de estágio.

3.6. Classificação

A classificação final do estágio (5º ano) resultaria da aplicação da fórmula seguinte:

$$N \text{ Est.} = N (\text{Sem. Sup.}) \times 0.5 + N (\text{PPO}) \times 0.5$$

A classificação obtida no estágio pedagógico contribuiria para a classificação final do curso de acordo com a fórmula seguinte:

$$\frac{N \text{ Curso} = N \text{ cur} \times 4 + N \text{ 5º ano} \times 1}{5}$$

4. Conclusão

Finalmente, pretendíamos reforçar a ideia inicial de que é fundamental uma vontade política para, nestes aspectos de ligação entre os ensinos básico e secundário, por um lado, e as Universidades, por outro, se poder articular um projecto de qualidade no domínio dos estágios pedagógicos. E isso passa, obrigatoriamente, por criar as condições de funcionamento estabilizadas dos estágios (ao nível, sobretudo, das redes de escolas, para o que será fundamental a intervenção dos Departamentos do Ensino Secundário e do Básico), bem como pela dignificação da função de Supervisor/Orientador de estágio (nas Escolas, como nas Universidades). E é nesse sentido, para que se possa motivar os mais capazes e experientes neste domínio, que é necessário valorizar a sua disponibilidade para este projecto, quer do ponto de vista salarial, quer de progressão na carreira; sob pena de se manter a actual situação, em que apenas os mais "deslocados" da sua residência accitam ser requisitados para orientar estágios.

Se não existir essa vontade política, toda esta nossa reflexão teria sido humanamente enriquecedora para os participantes, mas teria claramente sido em vão. Mas, em nome da também nossa "paixão" pelo ensino, acreditamos que existe essa vontade de mudar para melhor, no que respeita à formação dos futuros professores, que virão a determinar a qualidade do ensino em Portugal, dentro de uma geração.

THE 5TH GRADE IN TEACHING GRADUATION COURSES - SOME THOUGHTS AND A RESTRUCTURING PROPOSAL.

Abstract

The present text presents a reflective analysis and a proposal for the restructuring of the 5th grade of teaching graduation courses at the University of the Minho. The proposal refers to suprastructural aspects of the teaching practice/practicum (the student-teachers' status, co-ordination structures, etc.), to aspects of training contents and contexts, and to the way these are organized.

LA 5^e ANNÉE DU CURSUS UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES ENSEIGNANTS QUELQUES RÉFLEXIONS ET UNE PROPOSITION DE RÉORGANISATION

Résumé

Dans ce texte, on présente un ensemble de réflexions et une proposition de réorganisation de la 5^e année de la "licenciatura em ensino" (Diplôme - formation universitaire initiale de formation des enseignants) de l'Université du Minho. Cette proposition fait référence tant à des aspects de superstructure du stage pédagogique (statut de l'élève/stage, organes d'organisation, etc.) qu'à des aspects relatifs aux contenus et aux contextes de formation et aux formes d'organisation respectives.

RECENSÕES CRÍTICAS

Patrício, Manuel Ferreira (1996): *O Messianismo de Teixeira de Pascoaes e a Educação dos Portugueses*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 132 pp.

O Professor Doutor Manuel Ferreira Patrício dispensa apresentações. A sua pessoa e a sua obra são sobejamente conhecidas, apreciadas e respeitadas tanto pela comunidade científica nacional - mormente pela que se dedica à investigação no âmbito da Pedagogia e das Ciências da Educação -, como pela generalidade dos professores e outros profissionais da educação.

Do seu riquíssimo *curriculum vitae* que, por razões óbvias, não vou aqui explanar, permito-me destacar três dimensões omnipresentes: a docência, principalmente o binómio docência/investigação ao nível universitário; a intervenção cívica, sobretudo no âmbito da educação; o serviço público, também este no âmbito da educação, se bem que não só. Porém, parece-me importante frisar que a toda a sua reflexão e acção subjaz, fundamentando-a e conferindo-lhe sentido, uma mestria que, assentando no valor próprio da sua pessoa, a transcende e se filia num invulgar e, para os dias que correm, corajoso e desinteressado amor ao seu país. É tendo isto em conta que, em meu entendimento, se deve compreender e interpretar o trabalho e o pensamento do Professor Manuel Patrício e, logo, também assim a presente obra.

Nas duas partes em que se estrutura, o livro reúne, quase na íntegra, e cito o preâmbulo, "... dois textos sobre Pascoaes (...). O primeiro é um comentário à Arte de Ser Português e foi escrito para abrir caminho à compreensão do pensamento pedagógico do Poeta por parte dos estudantes da Universidade de Évora (...). O segundo é uma procura do sentido axiológico e educativo do messianismo de Teixeira de Pascoaes e foi apresentado, e defendido, no quadro universitário de provas públicas de agregação..." (p.7). Refere-se o autor aos seus trabalhos *Figuras da Pedagogia Portuguesa Contemporânea II - Teixeira de Pascoaes* (Universidade de Évora, Évora, 1985) e *Sentido axiológico e educativo do messianismo de Teixeira de Pascoaes* (Universidade de Évora, Évora, 1991) que compõem, respectivamente, a primeira e a segunda parte da obra em apreço.

A primeira parte (pp. 11 a 55), intitulada *Arte de Ser Português* - um comentário, abre com uma Introdução na qual Manuel Patrício revela a sua intenção de, em forma de comentário (e o autor frisa que comentar é pensar com o outro), pretender apresentar, em linguagem mais condizente com o sentir dos jovens de hoje, aquela que é uma das obras maiores de Teixeira de Pascoaes, aliás já pelo Poeta escrita e publicada em 1915 (e reeditada, com alterações, em 1920) a pensar na juventude - mocidade era o termo empregue por Pascoaes e era a ela que a obra era dedicada. Seguem-se, nesta primeira parte, sete capítulos: I) *Arte de Ser Português* no contexto da vida e da obra de Teixeira de Pascoaes; II) O propósito do Poeta; III) Noções básicas; IV) Ontologia Geral; V) Ontologia da Pátria; VI) Ontologia de Portugal; VII) Idealismo saudoso. Encerrando... esta a palavra escolhida para título da reflexão conclusiva sobre este comentário a *Arte de Ser Português*.

No primeiro capítulo é-nos apresentado um Pascoaes entendido fundamentalmente como poeta-pensador de Portugal, particularmente como poeta-pensador-pedagogo preocupado em discernir aquela que seria a autêntica educação portuguesa. No segundo capítulo elucidada-se o propósito do poeta de Marânus de, pensando sobretudo nas gerações mais novas, propor um programa para educar portugueses, demonstrando Manuel Patrício, com clareza e rigor, a impossibilidade de se compreender como charvínista esta intenção do amarantino, voltando a fazer similar demonstração no terceiro capítulo no concernente aos nucleares conceitos pascoalinos de Raça e Pátria. É que, como o nosso autor, concluindo o seu raciocínio, afirma no fim do segundo capítulo, "A idéia de um Pascoaes passadista é uma incompreensão, uma ignorância ou uma mentira." (p. 18).

Os quarto, quinto e sexto capítulos são dedicados à análise da teoria pascoalina do ser. O Professor Patrício explora a ontologia geral de Teixeira de Pascoaes (quarto capítulo) evidenciando a sua estrutura evolucionista espiritualista, demarcando o lugar que, nesta visão cosmoevolucionista, as pátrias ocupam (quinto capítulo) e esclarecendo aquela que era, para Pascoaes, a especificidade do ser da Pátria Portuguesa, isto é, a sua Ontologia de Portugal (sexto capítulo), via de pensamento em cuja fundação o renascente, logo seguido por Pessoa e Almada, teria tido primordial importância. Assim escreve o nosso autor sintetizando o seu comentário sobre a Ontologia pascoalina de Portugal: "... para Pascoaes - como para o Fernando Pessoa do Quinto Império - o futuro da Humanidade será português (...). Teixeira de Pascoaes entende - como Fernando Pessoa entendeu - que a mais alta expressão civilizacional da Humanidade há-de ser portuguesa..." (pp. 46-47).

Depois de, no sétimo capítulo, comentar as derradeiras páginas de *Arte...*, clarificando, sempre na já mencionada linguagem mais coordenada com o tempo em que vivemos, a visão pascoalina do sebastianismo, da Saudade e do cristianismo, Manuel Patrício, já na reflexão conclusiva (*Encerrando...*), manifesta discordância com alguns dos pontos de vista do poeta-filósofo (realço a diferença de visões sobre o cristianismo) e concordância com outros e, como que dando aval positivo ao desejo que Pascoaes exprimia no prefácio de *Arte...* de que esta sua obra fosse utilizada nos liceus, termina com as seguintes palavras: "... o nosso contributo para a verdade humana só pode ser dado pelo culto rigoroso da verdade portuguesa. Devem as nossas escolas ser templos desse culto. Dizemo-lo sem medo, dizemo-lo sem vergonha, dizemo-lo com muita honra..." (p. 55).

Sentido Pedagógico do Messianismo de Teixeira de Pascoaes é o título a que se subordina a segunda parte (pp. 58-124) deste livro, segunda parte em cuja Introdução o Professor Patrício logo vinca a grande importância que atribui ao messianismo pascoalino quando o considera "... ponto de chegada de todo o messianismo português anterior (...) [e] o ponto de partida (ou de referência) de todo o messianismo português posterior (na aceitação ou na recusa)..." (p. 59).

Na reflexão desenvolvida ao longo dos seis capítulos desta segunda parte foram considerados, para além de *Sempre*, *Marânus* e *Retorno ao Paraíso*, textos cruciais da prosa pascoalina dados a estampa nas décadas de dez (os artigos da polémica com Sérgio e outros publicados em *A Águia* e em *A Vida Portuguesa*, bem como *Arte de Ser Português* e *Os Poetas Lusíadas*), vinte (*Livro de Memórias*), trinta (*O Homem Universal*), quarenta (*Duplo Passeio*) e cinquenta (*António Carneiro*). É, contudo, evidente para quem a lê, que esta segunda parte demonstra que o nosso autor possui um conhecimento do pensamento de Teixeira de Pascoaes próprio de quem conhece em profundidade a generalidade da obra e da vida do poeta-filósofo. Precaute-se, pois, o leitor mais incauto: não estamos perante uma análise de alguns textos de Pascoaes. O que Manuel Patrício nos oferece, isso sim, é uma interpretação do sentido pedagógico do messianismo pascoalino que, elegendo algumas obras mais significativas, implica e abrange o conjunto do pensamento do criador de *Marânus*.

Os cinco primeiros capítulos sucedem-se numa ordem que, com alguma liberdade, me permito considerar dedutiva. É que o Professor Patrício parte do quadro mais amplo e fundamentador da Renascença Portuguesa e do eunho com que Pascoaes a marcou (primeiro capítulo), da reflexão do poeta-filósofo sobre o espírito português (segundo capítulo) e da ontologia pascoalina (terceiro capítulo), para a abordagem mais particular do ideário pedagógico pascoalino e do fim messiânico no qual ele culmina (quarto e quinto capítulos, respectivamente).

No sexto e último capítulo, o nosso autor realça a originalidade de Teixeira de Pascoaes relativamente a outros três grandes nomes da cultura portuguesa contemporânea: Fernando Pessoa, Leonardo Coimbra e António Sérgio. Seguem-se, encerrando esta parte, as conclusões a ela referentes.

Depois deste esclarecimento geral sobre a segunda parte da obra em análise, passo a deter-me sobre algumas das passagens da reflexão do Professor Patrício que mais me chamaram a atenção. Assim, no tocante ao primeiro capítulo (*Finalidades da Renascença Portuguesa*) convido o leitor a não esquecer o tema da teleologia pedagógica da Renascença tal como Pascoaes a viu (pp. 64-66), por muito que essa visão tivesse desagradado a homens como Proença e Sérgio.

Quanto ao segundo capítulo (*A Cultura Portuguesa e sua Dinâmica Axiológica*), atente-se no modo como, com a sua peculiar subtilidade analítica, Manuel Patrício demonstra que nem sempre Leonardo Coimbra e Teixeira de Pascoaes comungaram da mesma opinião, desfazendo, destarte, a crença infundamentada de alguns ensaístas que identificam a real afinidade pessoal e espiritual entre estes dois pensadores com uma espécie de mútua submissão entre ambos, desprestigiante ora de um ora de outro. Ainda neste capítulo, quando o autor aprofunda a visão pascoalina da portugalidade (da alma portuguesa, como

Manuel Patrício prefere escrever, assim respeitando mais a própria linguagem do poeta-filósofo), realço o estudo do anti-iberismo pascoalino crucialmente enquadrado na sua fundamentação religiosa (pp. 71-72), bem como o esclarecimento que, isento mas partindo das suas próprias concepções sobre a relação Portugal/Cristianismo, o Professor Patrício nos presta sobre o anti-ecclesialismo do amarantino (p. 84). Com efeito, se é verdade que este anti-ecclesialismo está patente nos escritos da década de dez, só quem conhece obras como, por exemplo, *A Caridade* (1922) e os testemunhos sobre o modo como, na vida quotidiana, Pascoaes se relacionava com a Igreja e o clero, poderia interpretar este aspecto do pensamento pascoalino repudiando a tese fácil do jacobinismo.

No terceiro capítulo (Doutrina do Ser Espiritual), o Professor Patrício retoma o discurso sobre este assunto já equacionado na primeira parte deste seu trabalho, agora chamando à colação outras obras do poeta de Amarante e evidenciando mais o horizonte formativo - ao nível do Cosmos, do Homem e de Deus - da ontologia pascoalina.

Culminando a reflexão antes deles explanada, os dois seguintes capítulos (A educação portuguesa e O messianismo pascoalino) desenvolvem o tema da dupla finalidade pedagógica da Renascença Portuguesa. Pascoaes pretendia que o fim do movimento fosse o da educação nacional e, a partir daí, o advento da Era Lusíada, questão esta sobre a qual, aliás, já tinha sido levantado o véu no primeiro capítulo desta segunda parte. Oferecem-se-nos, então, nestes quarto e quinto capítulos, densas páginas sobre aquilo a que chamaria a pedagogia fundamental de Teixeira de Pascoaes. Manuel Patrício refere-se às propostas pedagógicas do amarantino demonstrando que elas só poderão ser total e profundamente compreendidas à luz do sonho/certeza do Saudosista de que aos portugueses está reservada a missão de dar novos mundos ao mundo, missão já parcialmente cumprida com a epopeia marítima mas que só se concluirá quando Portugal rasgar os mais largos e superiores horizontes dos oceanos do Espírito e levar a Humanidade até Deus, o Ser Supremo.

O último capítulo, como acima se escreveu, dedica-o o nosso autor a salientar a originalidade de Teixeira de Pascoaes face a Pessoa, Leonardo e Sérgio. Com a devida vénia, aqui apelo ao Professor Patrício para que não nos deixe muito tempo sem conhecer a sua reflexão mais desenvolvida sobre o modo como, "... no que respeita à orientação profunda das respectivas obras..." (p. 119), Pessoa se relaciona com Pascoaes. Na minha limitadíssima visão, também assim o creio e estou convencido que, quando esse trabalho vier a lume, algo terá que ser repensado na ensaística sobre o pensamento português contemporâneo.

Quanto a Pascoaes e Leonardo - figuras sobre as quais o nosso autor, pela sua própria obra, está superiormente credenciado para se pronunciar -, é reavivada a posição já delineada no segundo capítulo, dizendo-nos, então, o Professor Patrício que, se entre eles "... os laços são, evidentemente, inumeráveis e íntimos (...), houve entre o pensamento de ambos importantes diferenças..." (p. 120).

"Foram dois universos mentais e espirituais incomunicáveis." (p.121), eis como Manuel Patrício sintetiza a relação entre Pascoaes e Sérgio, aduzindo como prova os textos da polémica saudosista. Também penso que assim foi, mas gostaria de lembrar que talvez não tenha sido apenas por delicadeza que Sérgio escreveu e dedicou ao solitário do Marão o soneto *As pessoas são nada, e as cousas tudo!* [cfr. AA.VV. (1951): *A Teixeira de*

Pascoaes: Homenagem da Academia de Coimbra, Coimbra, pp. 41-42] e que fez questão não só em estar entre o público que assistiu à conferência *Da Saudade*, proferida pelo poeta-filósofo em Lisboa escassos meses antes da sua morte, mas também em, no final, abraçar com emoção o seu rival (em ideias!) de tempos idos [cfr. Vasconcelos, Maria da Glória Teixeira de (1971): *Olhando para trás*, vejo Pascoaes, Lisboa, Livraria Portugal, p. 49].

E já que estamos a tratar da originalidade de Pascoaes relativamente a outros pensadores seus contemporâneos, penso ser necessário referir que, ao longo de toda esta obra, Manuel Patrício teve o cuidado de, explicitando as suas afirmações, aludir a autores anteriores, contemporâneos e posteriores ao Saudosista: para além dos já referidos Pessoa, Leonardo e Sérgio, são mencionados, entre outros, Martins Pascoal, Duarte Nunes de Leão, Antero de Quental, Sampaio Bruno, Guerra Junqueiro, Sebastião da Gama e Agostinho da Silva.

Antes de uma rigorosa e actualizadíssima bibliografia (pp. 125-130), surgem as conclusões. Nelas, o Professor Patrício faz ver que é aos portugueses, de hoje e de amanhã, que cumpre realizar as *Novas Descobertas* (o advento da Era Lusíada) e que, nessa tarefa, desempenham vital importância a "...Escola Comum e a Escola do Escol..." (p. 124).

Leia-se, pois, este livro corajoso e nele se medite. Que o leiam, sobretudo, os portugueses da Escola do Escol. Em boa hora a Imprensa Nacional o publicou. Bem haja o seu autor por este trabalho sobre Pascoaes, trabalho feito, este sim, na fidelidade maior a Portugal.

José Carlos Casulo

CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

Os trabalhos devem ser enviados em triplicado, incluindo o original, para a **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4700 BRAGA.

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

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

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

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

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

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

Referências. Devem ser citadas ao longo do texto (e não em rodapé), constando do nome do(s) autor(es), seguido do ano da publicação entre parêntesis. No caso de se tratar de dois autores, ambos os nomes devem ser referidos. Se mais de um artigo do mesmo autor e do mesmo ano for citado, as letras a, b, c, etc., devem seguir o ano. No caso de dois ou mais autores, devem ser todos referidos na primeira ocasião e, posteriormente, bastará referir o nome do primeiro autor seguido de "et al.". Por exemplo: "... como Piaget (1964) fez notar ..." ou "... Krohne e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente: 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: Abramé, P., Leventhall, L., & Perry, R. (1982). Educational Seduction. *Review of Educational Research*, 52, 446-464.

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

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

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

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

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

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.