

ÍNDICE

Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem científica <i>Ana Maria Morais et al.</i>	1
Treino cognitivo de alunos com dificuldades na aprendizagem <i>Leandro S. Almeida & Sandra G. Balão</i>	29
Algumas reflexões em torno da fundamentação da utilização educativa de sistemas hipermedia <i>Maria João Gomes</i>	43
A leitura de literatura no ensino secundário <i>Angelina Rodrigues</i>	61
A problemática do associativismo estudantil na sociologia da educação <i>José A. Palhares</i>	89
Internacionalização de sistemas Universitários: o Mercosul <i>Marília Morosini</i>	101
Propostas para uma didática da Filosofia <i>Rogério R. Antunes</i>	119
Magistério Primário em Portugal nos anos iniciais do séc. XX <i>Jane Almeida</i>	137
Adaptações mútuas e processos de negociação <i>Francisco Vaz da Silva</i>	161



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 abordem, 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, Lúcia C. Lima

CONSELHO DE REDACÇÃO

Justino de Magalhães, Rui Vieira de Castro, Álvaro Gomes, Almerinda J. Afonso

SECRETARIADO

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

CONSELHO CONSULTIVO

Alvaro Estrela, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*
Bárcelo P. Campos, *Universidade do Porto, Portugal*
Dante Costa Pereira, *Universidade do Porto, Portugal*
Elias Blanco, *Universidade do Minho, Portugal*
Felix Perle, *Free University Berlin, Alemanha*
Fonier Alencar, *Universidade de Brasília, Brasil*
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*
Florence Pierunek, *University of B. Columbia, Canada*
Francis Murray, *University of Delaware, E.U.A.*
Gaston Mialaret, *Université de Caen, França*
Gilbert de Landsheere, *Université de Liège, Bélgica*
Hermann Simeon de Zaveri, *Université de Genève, Suíça*
Inês Sim-Sim, *Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal*
Isabel Alarcão, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Ivar A. Björger, *Universidade de Oslo, Noruega*
James Parker, *University of West Florida, E.U.A.*
João Pormosinho, *Universidade do Minho, Portugal*
João Paulo Barreira Ruivo, *Universidade do Porto, Portugal*
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*

José Tavares, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Kadrya Sultanova, *Acad. of Pedagogical Sciences, Rússia*
Kevin Wheldall, *University of Birmingham, Inglaterra*
Leandro Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*
Lúcia Lima, *Universidade do Minho, Portugal*
Luís Joyce-Mank, *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 Viegas Abreu, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Marcel Pustic, *Université de Nantes, França*
Nicolau Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*
Octavi Fiol, *Universitat A. de Barcelona, Espanha*
Odete Valente, *Universidade de Lisboa, Portugal*
Oscar Gonçalves, *Universidade do Minho, Portugal*
Oscar Benfante, *Universidade de Aveiro, Portugal*
Paula Menges, *Boston University, E.U.A.*
Renzo Titone, *University of Rome, Itália*
Ronald Humberton, *University of Massachusetts, E.U.A.*
Stefan Haglund, *University of Sundsvall, Suécia*

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E APRENDIZAGEM CIENTÍFICA: INFLUÊNCIA DE FACTORES DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Ana Maria Morais, Dulce Peneda
Ana Medeiros & Isabel Pestana Neves

Universidade de Lisboa, Portugal

Elizabeth Reis & Fátima Salgueiro

Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

Resumo

O estudo faz parte do Projecto ENSA e integra as perspectivas psicológicas e sociológicas. Da continuidade a outros trabalhos (Morais, Peneda e Medeiros, 1993 e Fontinhas, Morais, Neves e Peneda, 1993) em que se analisou a influência mútua da orientação de codificação e do desenvolvimento cognitivo no aproveitamento em ciências e a influência de factores sociais da família e da escola na orientação de codificação e no desenvolvimento cognitivo dos alunos. O estudo baseia-se na teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1977, 1990) e utiliza o trabalho de Shayer e Adey (1981) para analisar o nível piagetiano de desenvolvimento cognitivo. Os resultados do estudo sugerem que quer a orientação de codificação quer o desenvolvimento cognitivo são influenciados pelo contexto social da família (através da classe social e da etnia) e influenciam a aprendizagem científica. Sugerem ainda que características específicas da prática pedagógica estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e com a orientação de codificação. O estudo salienta a importância de se considerar os contextos sociais da família e da escola em análises que tradicionalmente têm apresentado um carácter fundamentalmente psicológico.

A Revista Portuguesa de Educação é editada semestralmente (2 números/ano) 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 - 1.500\$00. Tiragem: 1.000 exemplares.

Livros e publicações: Fazemos 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, 4710 Braga, Portugal. Telef.: (053) 641241; Fax: (053) 678987 - U MINHO P

Capa e Orientação Gráfica: Jorge Miranda

Execução Gráfica: João Manuel Gonçalves

A publicação deste Número foi subsidiada pela JNICT.

© 1996, Serviço de Publicações do Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

O presente estudo, realizado no âmbito do Projecto ESSA - Estudos Sociológicos da Sala de Aula, surge na continuidade de outros trabalhos desenvolvidos pelo mesmo projecto (Fontinhas et al, 1993; Morais et al, 1993 a, c) em que se pretendeu estudar a relação da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos com variáveis sociológicas como a classe social, etnia e género e analisar em que medida práticas pedagógicas sociologicamente distintas interferem naquelas relações.

Considerando-se crucial, na análise do aproveitamento diferencial dos alunos, integrar a dimensão sociológica com abordagens mais ortodoxas seguidas na investigação educacional em ciências, o estudo centra-se no seguinte problema - *Qual a influência mútua da orientação de codificação e do desenvolvimento cognitivo no aproveitamento de alunos de diferentes grupos sociais (classe social, etnia, género), quando submetidos a práticas pedagógicas sociologicamente distintas?* Como questões mais específicas, derivadas do problema central, considera-se importante estudar, por um lado, a influência da orientação de codificação e do desenvolvimento cognitivo no aproveitamento e, por outro lado, a influência de práticas pedagógicas distintas na evolução da orientação de codificação e na evolução do desenvolvimento cognitivo de alunos de diferentes grupos sociais.

Os resultados obtidos nas investigações atrás referidas haviam sugerido que, quer o nível de desenvolvimento cognitivo, quer a orientação de codificação dos alunos parecem estar relacionados com o contexto social da família, especialmente com a classe social e o grupo étnico. Além disso, encontrou-se uma relação entre a orientação de codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo em termos de influência mútua no aproveitamento em ciências, particularmente nas competências complexas (cognitivas e sócio-afectivas). As diferentes análises desenvolvidas permitiram ainda concluir que a orientação de codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo, se bem que igualmente relacionados com o contexto social da família, traduzem diferentes princípios e realidades e forneceram dados que permitiram colocar a hipótese de que a orientação de codificação, socialmente determinada, influencia o desenvolvimento cognitivo que a criança atinge.

Por outro lado, encontrou-se, nos estudos efectuados, uma relação da prática pedagógica da escola com o nível de desenvolvimento cognitivo e com a orientação de codificação, quando se considera o aproveitamento em ciências. No que se refere ao desenvolvimento cognitivo, foi evidente que a prática pedagógica onde as crianças têm maior controlo na sua aquisição conduz os alunos com níveis mais baixos de desenvolvimento cognitivo a um aproveitamento semelhante ao aproveitamento dos alunos de desenvolvimento cognitivo de níveis mais elevados (Morais et al, 1993 c). No que se refere à orientação de codificação, foi também a prática pedagógica onde as crianças têm um certo grau de controlo sobre a sua aprendizagem que revelou ter uma influência positiva na alteração dessa orientação, havendo mesmo uma relação estatisticamente significativa entre a prática pedagógica e a orientação de codificação quando a orientação foi medida através das suas diferentes componentes (Fontinhas et al, 1993, Morais et al, 1993 a). Tratando-se de investigações, de certo modo, piloto na

abordagem teórica desenvolvida, elas apresentaram algumas limitações, nomeadamente no que diz respeito a uma certa aproximação entre as práticas pedagógicas utilizadas, ao facto de o desenvolvimento cognitivo ter sido medido apenas uma vez e ainda ao facto de ter existido um intervalo de tempo entre a medição da orientação de codificação e a medição do nível de desenvolvimento cognitivo. Muitas interrogações foram, portanto, deixadas em aberto e algumas hipóteses explicativas foram então propostas.

O presente estudo, correspondendo a uma extensão dos trabalhos anteriores, foi desenvolvido de forma a ter em consideração as limitações referidas.

O contexto teórico em que o estudo se baseia insere-se, em termos de abordagem sociológica, no âmbito da teoria de Bernstein (Bernstein, 1977, 1990; Domingos et al, 1986), da qual utilizámos o conceito de orientação de codificação¹ e também os conceitos de classificação e de enquadramento que foram usados na caracterização sociológica das práticas pedagógicas². Em termos de abordagem psicológica, o estudo tem a sua fundamentação em trabalhos baseados em Piaget que analisam o desajustamento entre o nível de desenvolvimento cognitivo e a exigência conceptual dos currículos de ciências (Shayer e Adey, 1981; Lawson et al, 1978; Moreno e Gonzalez, 1988).

Na apresentação do trabalho, começamos por descrever a amostra e a metodologia utilizadas, fazendo uma referência especial à caracterização das práticas pedagógicas implementadas no estudo. Procedo-se depois à análise e interpretação dos resultados obtidos a partir das diferentes relações estudadas e, finalmente, apresenta-se a discussão e conclusões onde se faz uma síntese das principais relações obtidas no estudo.

Amostra

A amostra era constituída por 81 alunos (com idades compreendidas entre 10⁻ e 12⁺ anos) de uma escola da periferia de Lisboa constituída na sua maioria por crianças da classe trabalhadora e com uma elevada percentagem de alunos caboverdianos oriundos dos estratos sociais mais baixos. Os alunos, que pertenciam a quatro turmas do 2º ciclo do Ensino Básico, mantiveram-se, no decurso do 5º e 6º anos de escolaridade, nas mesmas turmas e foram ensinados, na disciplina de Ciências da Natureza, pela mesma professora. Apenas os alunos não repetentes que faziam parte da população das turmas foram considerados na amostra experimental.

As turmas foram organizadas no início do 5º ano com base na informação disponível nos boletins de inscrição dos alunos, pretendendo-se com esta organização garantir uma composição semelhante em termos da heterogeneidade social pretendida (classe social³, etnia, género). A distribuição dos alunos pelas quatro turmas foi aleatória tendo sido inicialmente colocado em cada turma um número igual de crianças

de quatro grupos sócio-profissionais (de trabalhadores manuais não qualificados a profissionais de nível elevado), sendo o número de rapazes e de raparigas igual nas diferentes turmas. O número de crianças de etnia branca e de etnia negra era semelhante nas diferentes turmas.

Informação mais pormenorizada quanto à caracterização sócio-profissional das famílias dos alunos obtida, no decurso da investigação, através de questionários e entrevistas, conduziu a uma ligeira alteração na composição social das turmas que, no entanto, manteve a heterogeneidade pretendida.

No final, a amostra apresentava-se constituída por 73 alunos de etnia branca (37 raparigas e 36 rapazes) e 8 alunos de etnia negra (4 raparigas e 4 rapazes) e que, em função da habilitação académica dos pais (usada, neste estudo, como índice de classe social), correspondia à seguinte distribuição: 31 pais com um nível de habilitação académica inferior ou igual à 4ª classe, dos quais 4 eram analfabetos; 15 pais com habilitação equivalente ao 6º ano de escolaridade; 14 pais com habilitação equivalente ao 9º ano de escolaridade; 21 pais com habilitação equivalente ou superior ao 12º ano de escolaridade, dos quais 10 tinham um curso superior. Os pais (e mães) das crianças de etnia negra eram na sua maioria analfabetos ou tinham a 4ª classe.

Metodologia

De acordo com os objectivos do presente estudo e tendo em conta os resultados sugeridos pelas investigações de que este estudo constitui uma extensão (Fontinhas *et al.*, 1993; Morais *et al.*, 1993 a, c), os alunos foram submetidos na disciplina de Ciências da Natureza e durante o 5º e 6º anos de escolaridade, a uma de duas práticas pedagógicas (P_4 e P_5). Em duas turmas, as aulas de ciências obedeceram a um planeamento que tinha subjacente a modalidade de prática P_4 e nas outras duas, as aulas foram desenvolvidas de acordo com a modalidade de prática P_5 . Estas práticas, distintas em termos de poder e de controlo no que se refere às relações entre discursos, sujeitos e espaços, foram delineadas com base em perfis teóricos construídos para as três práticas pedagógicas usadas na investigação anteriormente referida e definidas de forma a ter em consideração os resultados sugeridos por essa investigação quanto às características das práticas mais favoráveis, em termos de resposta de todos os alunos às exigências do contexto escolar. Dado tratar-se de uma variável crucial do estudo, far-se-á mais adiante uma referência particular à diferença revelada pelas duas práticas.

Além da prática pedagógica, foram consideradas, como variáveis de estudo, a classe social, etnia e género dos alunos e o aproveitamento em ciências nas competências cognitivas e sócio-afectivas. A orientação geral de codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos constituíram variáveis importantes do estudo, tomadas umas vezes como variáveis independentes e outras como variáveis dependentes.

Procedimentos gerais

A classe social foi determinada com base na habilitação académica do pai 4, tendo-se criado para esta variável quatro categorias - HP1: pais com habilitação académica inferior ou equivalente à 4ª classe; HP2: pais com habilitação académica equivalente ao 6º ano de escolaridade; HP3: pais com habilitação académica equivalente ao 9º ano de escolaridade; HP4: pais com habilitação académica equivalente ou superior ao 12º ano de escolaridade.

No caso do grupo étnico, os alunos de etnia negra são designados, no estudo, como categoria 1 (R1) e os alunos de etnia branca como categoria 2 (R2). No caso do género, designaram-se as raparigas como categoria 1 (G1) e os rapazes como categoria 2 (G2).

O aproveitamento escolar foi analisado em função de quatro variáveis, correspondentes ao aproveitamento nas competências cognitivas simples (CS) e complexas (CC) e ao aproveitamento nas competências sócio-afectivas simples (SAS) e complexas (SAC) 5. Os dados sobre o aproveitamento nas competências cognitivas foram obtidos a partir dos resultados dos testes escritos realizados pelos alunos nas aulas de ciências e que se destinavam a medir essas competências. Os testes, dois em cada período escolar, eram iguais para as quatro turmas e foram aplicados simultaneamente, tendo sido construídos pela professora e investigadoras. Cada teste foi valorizado, na totalidade das questões em 100%, correspondendo 60% dessa valorização a questões respeitantes à avaliação das competências simples e 40% à avaliação das competências complexas.

Os dados sobre o aproveitamento nas competências sócio-afectivas foram obtidos a partir da avaliação feita pela professora, no final de cada período escolar, de acordo com uma escala de 1 a 5 relativa aos dois grupos de competências. Dadas as características de uma das práticas pedagógicas implementadas no estudo (P_5), não foram desenvolvidas nessa prática as competências sócio-afectivas complexas pelo que esta variável só foi considerada para as duas turmas com a prática P_4 .

Com a finalidade de dispor de dados sobre a evolução do aproveitamento escolar, durante o período em que decorreu a investigação, consideraram-se, neste estudo, três momentos de avaliação - um momento inicial (primeiro período do 5º ano), um momento intermédio (terceiro período do 5º ano) e um momento final (segundo período do 6º ano). Não foi possível, como era intenção, considerar o 3º período do 6º ano, por razões de saúde da professora de ciências, impeditivas de leccionação nesse período. De acordo com o período em análise, identificaram-se as variáveis respeitantes ao aproveitamento pelo momento de avaliação a que dizem respeito - CS1, CC1, SAS1, SAC1 (avaliação inicial); CS2, CC2, SAS2, SAC2 (avaliação intermédia); CS3, CC3, SAS3, SAC3 (avaliação final).

Para o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos utilizaram-se três variáveis - que designámos por NC1, NC2 e NC3 - correspondentes a três momentos de

determinação desse nível e que foram próximos dos momentos em que se obtiveram os elementos sobre o aproveitamento cognitivo.

Os dados sobre o nível de desenvolvimento cognitivo foram obtidos através de um instrumento com questões de raciocínio científico - Tarefa II (volume e peso) de Shayer (1979) - que, de acordo com o autor, se encontra adaptado ao nível etário dos alunos do presente estudo. O instrumento foi aplicado às quatro turmas pela mesma professora, no mesmo dia e na mesma sala, mas a horas diferentes e durante o mesmo período de tempo (50 minutos). As respostas dos alunos foram corrigidas e classificadas segundo as instruções que acompanham as tarefas.

Os níveis obtidos foram traduzidos numa escala de 1 a 6, segundo as correspondências apresentadas na figura 1.

Escala	Níveis cognitivos					
	I	2A	2A/2B	2B	2B/3A	3A
1-6	1	2	3	4	5	6

Figura 1 - Tradução dos níveis de desenvolvimento cognitivo de Piaget numa escala numérica de 1 a 6

Dado que entre os alunos da amostra não havia nenhum acima do estágio 3A, considerou-se o valor 6 como o grau mais elevado da escala.

A *orientação de codificação* dos alunos, outra das variáveis em estudo, foi analisada num contexto geral em que se pretendeu determinar essa orientação numa situação em que o aluno tem de seleccionar entre definições dependentes ou relativamente independentes do contexto quando colocado em face de um conjunto de termos. Os dados foram assim obtidos a partir das respostas dos alunos a um questionário de escolha múltipla onde, para cada um dos termos apresentados, eram fornecidas quatro respostas alternativas. O questionário, que já havia sido aplicado em estudos anteriores (Morais *et al.*, 1993 b), era constituído por 11 termos, abrangendo duas áreas, científica e social - 7 termos diziam respeito a relações entre objectos (salgado, áspero, saúde, misturar, barulho, noite e calor) e 4 termos diziam respeito a relações entre pessoas (desigualdade, desemprego, justiça, responsável) ⁶. As quatro opções, apresentadas para cada termo, traduziam hierarquias em duas dimensões, concreto-abstracto e implícito-explicito. A título de exemplo, apresenta-se um dos itens da área científica.

O que entendes por *salgado*:

É o contrário de insosso

É uma comida que está salgada

O mar é salgado

É qualquer coisa que tem muito gosto a sal

Neste exemplo, a primeira e a quarta opções representam definições abstractas, respectivamente implícita e explícita. A segunda e a terceira opções representam definições concretas, traduzindo, respectivamente, um exemplo implícito e um exemplo explícito do termo. Assim, para cada termo, era sempre apresentada uma definição geral do termo (abstracto explícito), um antónimo (abstracto implícito), um exemplo específico que explicita o significado do termo numa situação concreta (concreto explícito) e um exemplo pouco específico que deixa implícito o significado do termo (concreto implícito).

O questionário foi aplicado a todos os alunos da amostra, sendo resolvido em situação idêntica às dos testes de avaliação, em três momentos diferentes e próximos dos momentos em que se obtiveram os dados sobre o aproveitamento escolar. Cada uma das respostas seleccionadas pelos alunos foi traduzida numa escala de 1 a 4 em que, de acordo com a hierarquização estabelecida para as opções apresentadas, se atribuiu o valor máximo à opção referente à definição geral do termo (definição abstracta explícita) e o valor mínimo à opção referente ao exemplo concreto implícito. A totalidade dos pontos obtida no questionário, relativamente a cada uma das áreas consideradas, constituiu os dados base utilizados nas análises estatísticas efectuadas e deu uma medida do grau de orientação geral de codificação do aluno numa dimensão restrito-elaborado. É importante notar que o questionário usado na determinação da orientação de codificação apenas permite dar uma medida do reconhecimento e da realização passiva não fornecendo dados sobre a realização activa (Fontinhas *et al.*, 1993). Tal significa afirmar que apenas é possível determinar se o aluno reconhece o contexto escolar e se é capaz de seleccionar os significados adequados a esse contexto mas que não é possível afirmar se o aluno é ou não capaz de produzir o texto legítimo. Atendendo às áreas relativamente às quais se apreciou a orientação geral de codificação dos alunos e aos momentos a que essa orientação se refere, foram assim consideradas as seguintes variáveis - OC1, OC2, OC3 (orientação científica) e OS1, OS2, OS3 (orientação social).

Caracterização da prática pedagógica

Enquanto variável crucial do estudo realizado, a prática pedagógica implementada na disciplina de Ciências da Natureza foi objecto de uma definição e posterior caracterização levadas a efeito pelas investigadoras (Morais *et al.*, 1995).

De forma a dispor de dados pormenorizados sobre os diferentes aspectos considerados na definição das duas práticas (relação entre discursos, sujeitos e espaços), efectuaram-se observações de aulas. Numa primeira fase, no decurso do primeiro período do 5º ano, as observações realizadas tiveram como objectivo efectuar uma pilotagem sobre os aspectos mais relevantes a observar e índices a considerar na caracterização das práticas e sobre a forma de ajustar as estratégias de ensino-aprendizagem em cada uma das práticas implementadas pela professora. Numa fase posterior, as observações realizadas por duas investigadoras, incidiram sobre todas as

aulas (de aprendizagem e de avaliação) respeitantes a uma unidade de ensino do 6º ano de escolaridade (onze aulas na P₄ e oito na P₅) e focaram-se quer no contexto instrucional, quer no contexto regulador. A caracterização das práticas pedagógicas baseou-se não só na observação das aulas, como em registos de vídeo efectuados.

Em termos globais, as duas práticas diferiam nas relações de poder e de controlo que se estabelecem entre discursos, entre sujeitos e entre espaços, sendo a prática P₅ caracterizada, em geral, por relações de poder e de controlo reguladas por classificações e enquadramentos mais fortes e a prática P₄ por relações de poder e de controlo reguladas por classificações e enquadramentos mais fracos.

Contexto instrucional

Considerando a caracterização mais pormenorizada das duas modalidades de prática, pode dizer-se que, relativamente ao contexto instrucional, ambas as práticas legitimavam uma relação de enquadramento fraco entre os vários conteúdos científicos a ensinar, isto é, houve a preocupação de manter uma inter-relação o mais profunda possível entre aqueles conteúdos, através de uma evidente estrutura conceptual e de uma organização bem articulada de actividades, conhecimentos e competências (aspecto que estudos anteriores - Morais et al., 1993 a - haviam mostrado ser importante em termos de compreensão e aplicação da ciência).

Ainda no respeitante ao contexto instrucional, as práticas diferiam ao nível da relação entre conhecimento académico e não académico e ao nível da relação entre professora-alunos quanto às regras discursivas. Na prática P₄, contrariamente à prática P₅, estabeleceu-se uma estreita relação entre o conhecimento académico e o conhecimento não académico através do recurso sistemático, nas aulas, a exemplos do dia-a-dia dos alunos de forma a relacioná-los com os conteúdos científicos da disciplina. Quanto às regras discursivas, a diferenciação mais significativa entre as práticas foi evidente ao nível da ritmagem, tendo-se atribuído uma hora semanal extra à prática P₄. Este facto permitiu um maior controlo dos alunos, na prática P₄, relativamente ao tempo de aprendizagem.

Quanto à selecção e sequência, as práticas diferiam pelo maior controlo da professora na P₅, relativamente à P₄, quanto aos conhecimentos e competências a serem desenvolvidos nas aulas (selecção) e quanto à ordem segundo a qual se processava a aprendizagem (sequência). Se bem que na P₄ a professora tivesse globalmente controlo sobre estas duas regras discursivas, ela permitiu que ao nível das micro-selecções e das micro-sequências os alunos tivessem também algum controlo, traduzido no facto de trazerem, por exemplo, para a aula factos por eles seleccionados e de alterarem pontualmente a ordem estabelecida, durante a realização dos trabalhos. No que se refere aos critérios de avaliação, em ambas as práticas os critérios foram tornados explícitos mas essa explicitação assumiu, como se pretendia, maior significado na prática P₄. Nesta prática, dispondo de mais tempo, a professora procedeu a uma clarificação mais

pormenorizada e mais frequente quanto ao texto instrucional (conhecimentos e competências) a ser construído como produto de aprendizagem.

Contexto regulador

Considerando a caracterização ao nível do contexto regulador, as práticas diferiam na relação entre espaços, havendo na prática P₄ uma relação de classificação e enquadramento relativamente fracos entre o espaço da professora e o espaço dos alunos e de classificação e enquadramento muito fracos entre os espaços dos diferentes alunos (classe social, etnia, género, nível de aproveitamento escolar); na prática P₅ aquelas relações eram caracterizadas por classificações e enquadramentos mais fortes, particularmente quanto ao espaço professora-aluno. Com efeito, na prática P₄ os materiais necessários às diferentes actividades estavam distribuídos pelas mesas da professora e dos alunos, sendo partilhados por todos, a professora manteve-se a maior parte do tempo junto do espaço dos alunos e os alunos usavam frequentemente a mesa da professora para apresentação de trabalhos; na prática P₅ isso não acontecia - os materiais não eram partilhados, estando presentes apenas na mesa da professora, a professora raramente se deslocava às mesas dos alunos e os alunos nunca se movimentavam no espaço da professora nem usavam os seus materiais.

Por outro lado, embora em ambas as práticas os alunos estivessem distribuídos por grupos heterogéneos quanto à sua composição social (classe, etnia, género), a existência de trabalho em grupo na P₄ (contrariamente à P₅) proporcionou uma partilha de materiais entre os alunos e era ainda evidente na prática P₄ (contrariamente à P₅) a mobilidade dos alunos quer dentro do grupo, quer entre grupos. Ainda no que se refere ao contexto regulador, a relação professora-alunos quanto às regras hierárquicas evidenciou um predomínio na prática P₄ de comunicação de tipo pessoal e na prática P₅ de comunicação de tipo imperativo e posicional. Na relação professora-alunos, quanto às regras discursivas respeitantes ao discurso regulador, as práticas eram semelhantes reflectindo-se essa semelhança num controlo forte da professora sobre a selecção das competências sócio-afectivas a serem desenvolvidas pelos alunos (obediência e respeito na prática P₅ e, além daquelas competências, também a cooperação, responsabilidade, iniciativa, na prática P₄) e num certo grau de controlo dado aos alunos na sequência e ritmagem e, em particular, no caso dos critérios de avaliação que ficaram implícitos em ambas as práticas.

Análise e interpretação dos resultados

De acordo com a natureza das questões que orientaram a investigação, procedeu-se, para a análise dos resultados, a tratamentos estatísticos específicos. Para investigar a

influência da orientação de codificação e do desenvolvimento cognitivo no aproveitamento, foi aplicado o LISREL a modelos de equações estruturais⁷ e foram ainda aplicados modelos de regressão linear múltipla. A análise da influência de práticas pedagógicas distintas na evolução da orientação de codificação e na evolução do desenvolvimento cognitivo de alunos socialmente diferenciados foi feita com recurso ao método de análise de variância multivariada (MANOVA's) para amostras emparelhadas. Utilizaram-se também testes t de Student para análises preliminares.

Influência da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo no aproveitamento

De acordo com as variáveis de aproveitamento consideradas no estudo (CS, CC, SAS e SAC), construíram-se vários modelos, com vista à aplicação do LISREL, em que a orientação de codificação (OC e OS) e o nível cognitivo (NC), referentes aos três momentos de análise, foram tomados como elementos explicativos do aproveitamento.

As diferentes relações incluídas nos modelos estimados pelo LISREL foram esquematizadas através de setas cuja diferente configuração traduz a significância estatística dessas relações. Assim, as relações que, depois da estimação, se revelaram significativas estão representadas por setas a cheio, em que as setas mais grossas correspondem a relações com elevado grau de significância estatística e as setas mais finas correspondem a relações próximas da não significância; as relações que não se revelaram significativas estão representadas nos esquemas por setas a tracejado. As relações significativas que traduzem uma influência ou relação de causalidade positiva estão assinaladas com um sinal positivo (+) junto da respectiva seta e as que traduzem uma influência negativa estão assinaladas com um sinal negativo (-).

Os esquemas da figura 2 traduzem as relações consideradas para efeitos de estimação e ainda as significâncias obtidas quando se analisa o aproveitamento cognitivo nas competências simples (CS) e complexas (CC).

A análise das relações expressas nos dois esquemas da figura 2 permite verificar que há um grande efeito de estabilidade no aproveitamento ao longo do tempo, sendo o aproveitamento cognitivo, revelado nos segundo e terceiro momentos em ambas as competências (CS2, CS3 e CC2, CC3), essencialmente explicado pelo aproveitamento cognitivo revelado no primeiro momento (CS1, CC1).

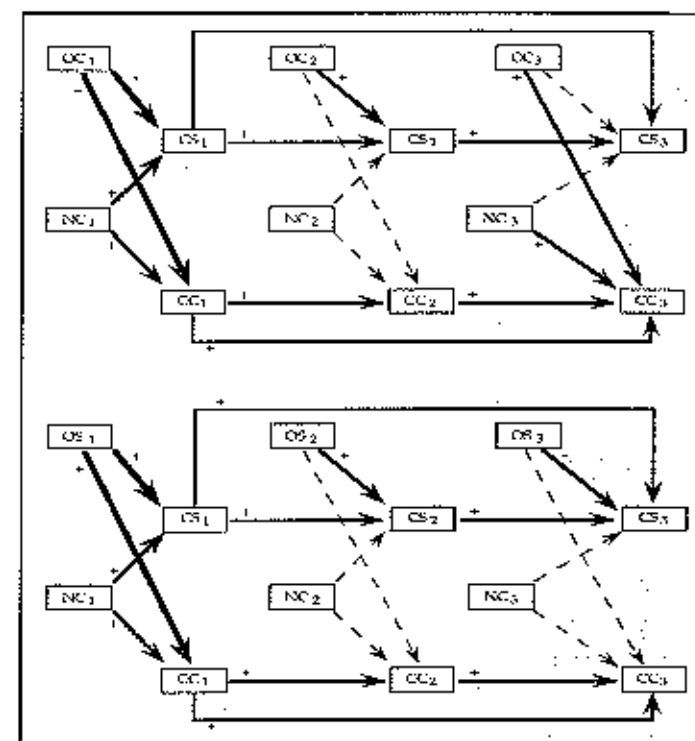


Figura 2 - Relações entre a orientação de codificação científica (1º diagrama) e social (2º diagrama) e o nível de desenvolvimento cognitivo com o aproveitamento nas competências cognitivas simples e complexas

Quanto à influência da orientação de codificação (OC e OS) e do nível cognitivo (NC) dos alunos no aproveitamento respeitante às competências cognitivas, os resultados mostram que:

- No primeiro momento, a orientação científica revelada pelos alunos (OC1) é mais importante do que o nível cognitivo (NC1) na explicação do aproveitamento, quer ao nível das competências simples (CS1), quer ao nível das competências complexas (CC1); no segundo momento, apenas a orientação científica (OC2) contribui para explicar o aproveitamento nas competências simples (CS2) e no terceiro momento, quer a orientação científica (OC3), quer o nível cognitivo (NC3) parecem contribuir para o aproveitamento nas competências complexas (CC3).
- A orientação social revelada no primeiro momento (OS1), tal como se havia verificado para a OC1, tem maior influência do que o NC1 na explicação do aproveitamento em CS1 e CC1; no segundo momento, apenas a orientação

social dos alunos (OS2) permite explicar o aproveitamento nas competências simples (CS2) e, no terceiro momento, o efeito sobre o aproveitamento traduz-se numa influência negativa da orientação social (OS3) sobre o aproveitamento nas competências simples (CS3).

Em síntese, as relações obtidas sugerem que o aproveitamento nas competências cognitivas é, em geral, mais influenciado de uma forma positiva pela orientação de codificação do que pelo nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Além disso, a influência positiva da orientação de codificação no aproveitamento cognitivo faz-se particularmente sentir ao nível da orientação científica.

Na figura 3, apresentam-se as relações consideradas nos modelos, em que se analisou a influência da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo sobre o aproveitamento nas competências sócio-afectivas simples (SAS), sendo evidentes os graus de significância estatística.

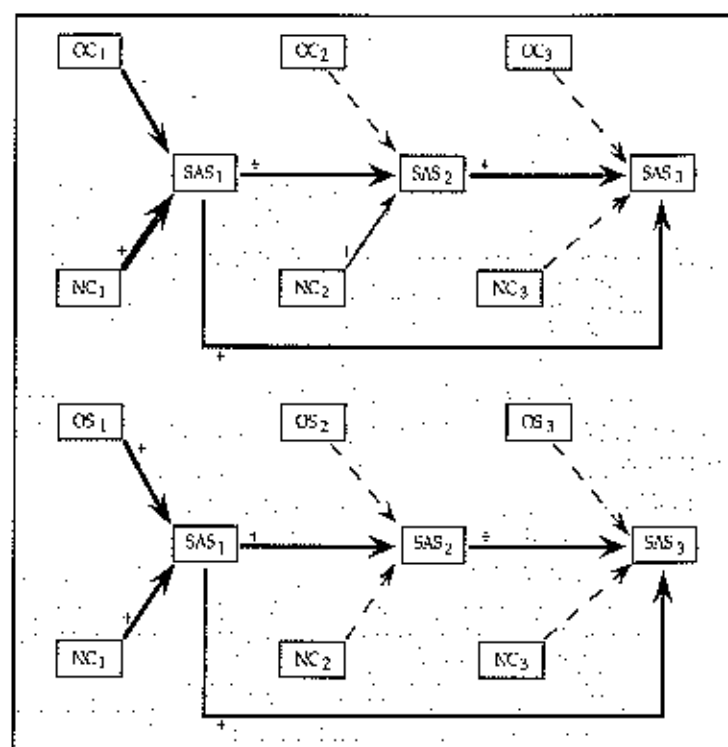


Figura 3 - Relações entre a orientação de codificação científica (1º diagrama) e social (2º diagrama) e o nível de desenvolvimento cognitivo com o aproveitamento nas competências sócio-afectivas simples

Os dados revelam, como se havia constatado para o aproveitamento cognitivo, um grande efeito de estabilidade no aproveitamento ao nível das competências sócio-afectivas simples. Quanto à influência, sobre esta componente do aproveitamento, da orientação de codificação e do nível cognitivo, as relações expressas nos modelos permitem as seguintes interpretações:

- A orientação científica OC1 contribui negativamente para SAS1 e o NC tem uma influência maior que a orientação científica, sendo o seu contributo sobre o aproveitamento significativo no primeiro momento e próximo da significância no segundo momento.
- O aproveitamento nas competências sócio-afectivas simples é influenciado positivamente e de forma praticamente idêntica e significativa pela orientação social e pelo nível de desenvolvimento cognitivo apenas no primeiro momento.

Em síntese, as relações obtidas sugerem que é, fundamentalmente, no primeiro momento que o aproveitamento nas competências sócio-afectivas simples é influenciado pela orientação de codificação e pelo nível de desenvolvimento cognitivo; no que se refere à orientação de codificação, a influência apenas é positiva no caso da orientação social.

Na análise da influência da orientação de codificação e do nível cognitivo sobre o aproveitamento nas competências sócio-afectivas complexas (SAC) recorreu-se apenas a 41 observações, dado que essas competências apenas foram desenvolvidas nas duas turmas submetidas à prática pedagógica P₄.

O reduzido número de observações relacionadas com esta componente do aproveitamento (SAC) faz com que os pressupostos para aplicação do LISREL não se verifiquem, levantando sérias reservas quanto aos resultados da sua utilização nesta análise. Por esta razão, recorreu-se, neste caso, a modelos de regressão linear múltipla. Nas figuras 4 e 5 apresentam-se os resultados referentes à estimação das equações de regressão quando se analisam, nos três momentos, o aproveitamento nas competências sócio-afectivas complexas em função da orientação de codificação (científica ou social) e do nível de desenvolvimento cognitivo.

Variável dependente SAC	Variáveis independentes		R ²
	OC	NC	
Momento 1	0,05	0,28*	0,08
Momento 2	0,26**	0,52**	0,40
Momento 3	0,53**	0,34**	0,46
* - p ≤ 0,1			
** - p ≤ 0,05			

Figura 4 - Relações entre a orientação científica de codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo com o aproveitamento nas competências sócio-afectivas complexas - Equações de regressão

Variável dependente SAC	Variáveis independentes		R ²
	OS	NC	
Momento 1	0,38**	0,15	0,20
Momento 2	0,25*	0,46**	0,38
Momento 3	0,22	0,45**	0,31
* - p ≤ 0,1			
** - p ≤ 0,05			

Figura 5 - Relações entre a orientação social e o nível de desenvolvimento cognitivo com o aproveitamento nas competências sócio-afectivas complexas - Equações de regressão

Os resultados expressos nas figuras 4 e 5 sugerem que, no primeiro momento, o aproveitamento nas competências sócio-afectivas complexas (SAC1) é fundamentalmente explicado pela orientação social (OS1) e que, no segundo e terceiro momentos, essas competências (SAC2 e SAC3) são basicamente explicadas pelos níveis de desenvolvimento cognitivo (NC2 e NC3) e pela orientação científica (OC2 e OC3).

Evolução da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos

Através do recurso a testes t de Student e ANOVA's procedeu-se, para a totalidade da amostra, a análises preliminares sobre o significado estatístico das relações pretendidas. Esses dados mostraram existir, em geral, diferenças significativas entre os

dois primeiros grupos de classe social (HAP1 e HAP2) e os outros dois grupos (HAP3 e HAP4) quando se analisam os resultados referentes ao nível de desenvolvimento cognitivo (NC) e à orientação de codificação científica e social (OC e OS) nos três momentos da investigação. Por esta razão, a variável HAP foi recodificada em apenas duas categorias (HAP1+2 e HAP3+4), categorias que passámos a usar nas diferentes análises. Essas análises mostraram também a existência, para alguns dos momentos considerados, de uma relação significativa entre a etnia e o nível de desenvolvimento cognitivo e entre a etnia e a orientação científica e social dos alunos; o género não se revelou estatisticamente significativo na explicação daquelas variáveis⁸. As análises preliminares mostraram ainda que a prática pedagógica da escola apenas tem uma influência significativa no nível de desenvolvimento cognitivo, não se tendo encontrado relações significativas entre a prática pedagógica e a orientação científica e social dos alunos.

Em face dos resultados sugeridos pelos testes preliminares, realizaram-se diferentes MANOVA's para amostras emparelhadas, no sentido de investigar as seguintes relações:

- (1) Evolução da orientação de codificação (científica e social) e do nível de desenvolvimento cognitivo, em função do grupo social (classe social e etnia).
- (2) Influência da prática pedagógica na evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente grupo social (classe social e etnia).

Como só havia alunos de etnia negra na classe social mais baixa, nas análises em que se considerou a evolução em função do grupo étnico apenas se seleccionaram os alunos pertencentes à categoria HAP1+2; nas análises em que se considerou a evolução em função da classe social, foram apenas seleccionados os alunos de etnia branca.

Evolução da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos socialmente diferenciados

O gráfico da figura 6 apresenta os resultados da análise sobre a evolução da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos de diferente etnia pertencentes à classe social mais baixa (HAP1+2). No gráfico, os valores indicados no eixo das ordenadas referem-se a escalas diferentes, consoante a variável em análise (OC, OS, NC) e, por isso, não são comparáveis entre si.

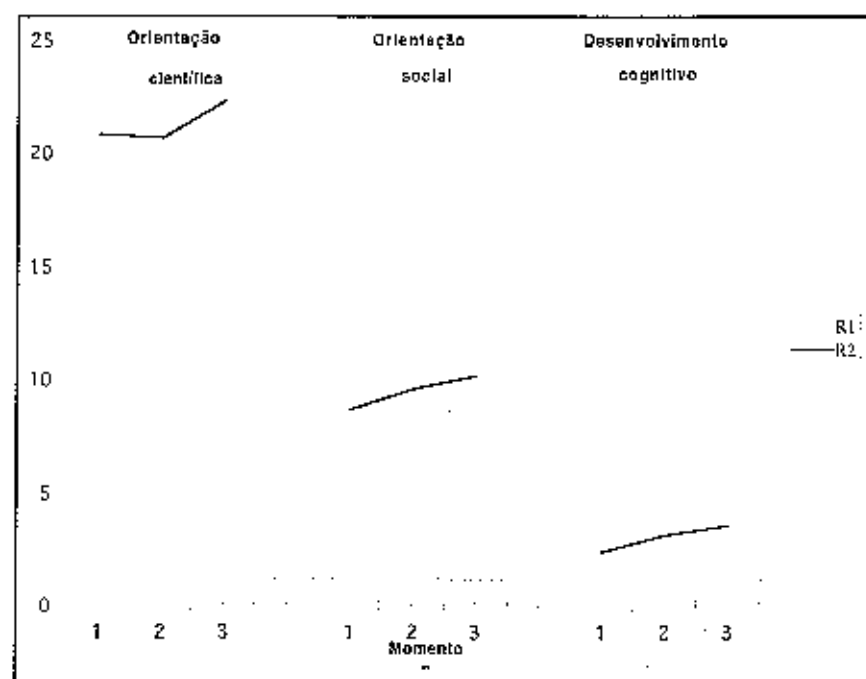


Figura 6 - Evolução da orientação de codificação (científica e social) e do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente etnia pertencentes à classe social mais baixa

Considerando os dados referentes à totalidade das crianças, existe, em geral, no decurso da escolaridade analisada, uma evolução positiva no seu desenvolvimento cognitivo e na sua orientação científica e social. Contudo, esta evolução apenas revelou diferenças significativas, por período, no caso da orientação social. Ao analisarmos a evolução, dentro de cada grupo étnico, em função dos momentos considerados, verifica-se existir para os alunos de etnia negra uma evolução positiva apenas no caso da orientação social (OS); para os alunos de etnia branca, a evolução é, em geral, positiva para as três variáveis em análise (OC, OS e NC). Em termos de significado estatístico, os valores encontrados mostram que, para os alunos de etnia negra, não há diferenças significativas entre os momentos considerados e que, para os alunos de etnia branca, há diferenças significativas quer ao nível de NC (entre o primeiro e o segundo momentos - $p = .000$; entre o segundo e o terceiro momentos - $p = 0.004$), quer ao nível da OC (entre o segundo e o terceiro momentos - $p = 0.044$).

Os dados da figura 6 mostram ainda que, independentemente do momento em análise, são os alunos de etnia branca que revelam valores médios superiores de OC, OS e NC. A diferença devida ao grupo étnico revelou-se estatisticamente significativa no caso de NC ($p = 0.006$) e de OS ($p = 0.051$).

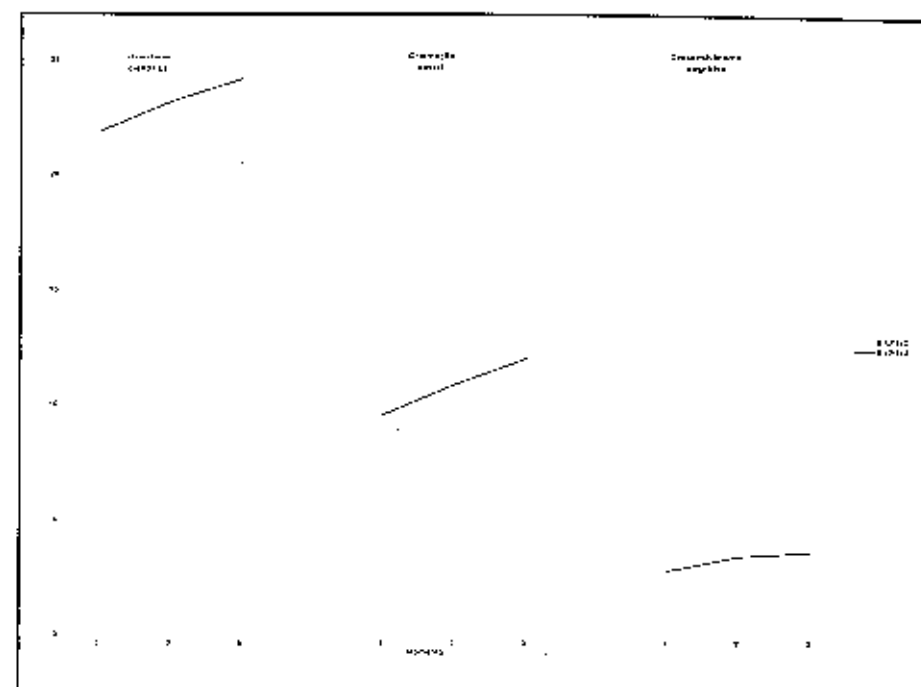


Figura 7 - Evolução da orientação de codificação (científica e social) e do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente classe social e de etnia branca

Verifica-se ainda que, ao longo do tempo, o fosso entre os alunos de diferente etnia se vai em geral acentuando ($p = 0.029$ para as diferenças entre o primeiro e o segundo momentos e $p = 0.01$ para as diferenças entre os dois primeiros momentos e o terceiro momento).

O gráfico da figura 7 apresenta os resultados da análise sobre a evolução da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos de etnia branca pertencentes a diferentes classes sociais (categorias HAP1+2 e HAP3+4). Tal como no gráfico da figura 6, os valores indicados no eixo das ordenadas referem-se a escalas diferentes, consoante a variável em análise.

Para ambas as classes sociais de etnia branca assiste-se, no decurso dos 5º e 6º anos de escolaridade, a uma evolução positiva ao nível de OC, OS e NC, tendo-se verificado existirem diferenças significativas, ao longo do tempo, para as três variáveis, com exceção de OC entre o primeiro e o segundo momentos.

Tomando em separado a evolução dos alunos da classe social mais baixa (HAP1+2) e dos alunos da classe social mais elevada (HAP3+4), verifica-se existir, em geral, para ambos os grupos sociais, uma evolução positiva, ao longo do tempo, ao nível das três variáveis analisadas (OC, OS e NC).

As diferenças observadas em NC revelaram-se estatisticamente significativas entre os diferentes momentos para o grupo HAP1+2 e apenas entre o primeiro e o segundo momentos para o grupo HAP3+4 ($p = 0.000$); a evolução ao nível de OC apenas revelou diferenças com significado estatístico no grupo HAP1+2 entre o segundo e o terceiro momentos; a evolução ao nível de OS revelou-se estatisticamente significativa para o grupo HAP3+4, quer entre o primeiro e o segundo momentos ($p = 0.019$), quer entre o segundo e o terceiro momentos ($p = 0.042$).

A análise comparativa dos valores médios obtidos pelas duas categorias de classe social sugere que, independentemente do momento em análise, é a classe social mais elevada que apresenta, em geral, valores superiores de OC, OS e NC. Esta diferença é particularmente marcada no caso de OC e OS, assistindo-se a um efeito significativo da classe social em OC ($p = 0.011$) e OS ($p = 0.015$). Verifica-se que, ao longo do tempo, o fosso entre os dois grupos sociais tende a acentuar-se quer na orientação científica, quer na orientação social, enquanto no desenvolvimento cognitivo esse fosso, que já era pequeno, amala-se.

Influência da prática pedagógica na evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos socialmente diferenciados

Ao explorarmos a influência da prática pedagógica na evolução dos alunos, considerámos essa influência apenas em relação ao nível de desenvolvimento cognitivo dado que os testes preliminares haviam, como referimos anteriormente, mostrado apenas a relação significativa da prática com esta variável.

O gráfico da figura 8 expressa os resultados relativos à influência da prática pedagógica no nível de desenvolvimento cognitivo quando se toma o grupo étnico como variável mediadora. Neste caso, apenas se consideraram os alunos pertencentes à classe social mais baixa (HAP1+2) dado que, como referimos anteriormente, os alunos de etnia negra da amostra faziam apenas parte deste grupo.

Os resultados mostram que os alunos da prática P_4 revelam, em geral, níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo, quando comparados com os alunos da prática P_5 .

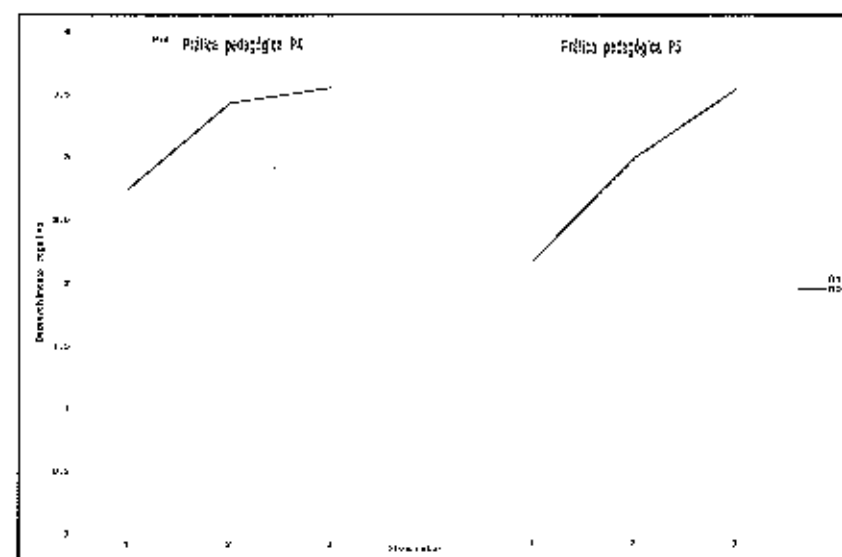


Figura 8 - Relação entre a prática pedagógica e a evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente etnia, pertencentes à classe social mais baixa

Os resultados sugerem também que, para os alunos de etnia negra, apenas a prática P_4 tem um efeito positivo sobre o nível de desenvolvimento cognitivo. Para os alunos de etnia branca, ambas as práticas parecem exercer um efeito positivo no seu nível de desenvolvimento cognitivo, permitindo aos alunos da P_5 , que partem de níveis inferiores aos alunos da P_4 , recuperar e aproximar-se dos níveis revelados no final pelos alunos da P_4 .

Em síntese, estes resultados sugerem que as crianças de etnia negra são mais sensíveis à influência da prática do que as crianças de etnia branca. Além disso, sugerem que, sendo a prática P_4 mais favorável aos alunos de etnia negra e não sendo desfavorável aos alunos de etnia branca, esta prática parece conter um maior potencial de mudança no sentido de uma evolução positiva ao nível do desenvolvimento cognitivo das crianças de ambas as etnias que pertencem aos estratos sócio-económicos mais desfavorecidos.

Considerando apenas os alunos de etnia branca, para analisar o efeito mediador da classe social na relação entre a prática pedagógica e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, obtivemos os resultados que se apresentam no gráfico da figura 9.

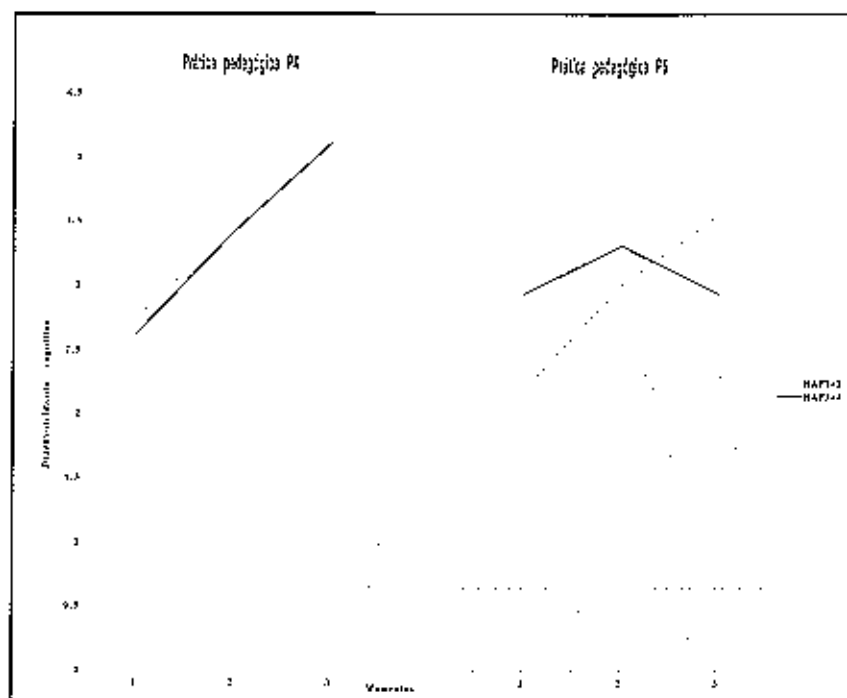


Figura 9 - Relação entre a prática pedagógica e a evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente classe social e de etnia branca

De acordo com estes resultados, é possível afirmar que, embora para a classe social mais baixa (HP1+2), ambas as práticas pareçam exercer um efeito positivo na evolução do desenvolvimento cognitivo dos alunos, é a prática P_5 que conduz a uma evolução mais marcada nesse desenvolvimento, tendo como efeito aproximar os alunos de ambas as práticas. No entanto, é na prática P_4 que, em geral, se observam valores mais elevados de desenvolvimento cognitivo. Para a classe social mais elevada (HAP3+4), apenas a prática P_4 revela ter, ao longo do tempo, um efeito positivo no desenvolvimento cognitivo dos alunos; a prática P_5 , para estes alunos, parece não ter qualquer relação com a evolução do seu desenvolvimento cognitivo.

Mais uma vez, e em síntese, os dados parecem sugerir que é a prática pedagógica P_4 aquela que mais parece favorecer o desenvolvimento cognitivo de alunos socialmente diferenciados.

Discussão e conclusões

Com o estudo desenvolvido pretendeu-se investigar a influência da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo no aproveitamento de alunos socialmente diferenciados e que receberam, na disciplina de ciências, práticas pedagógicas distintas. Com esta finalidade, realizaram-se análises que permitissem considerar, por um lado, a influência mútua da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo no aproveitamento dos alunos e, por outro lado, a influência de práticas pedagógicas sociologicamente distintas na evolução da orientação de codificação e na evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferentes grupos sociais.

Através de análises em que se relacionou, em três momentos distintos, a orientação de codificação (científica e social) e o nível de desenvolvimento cognitivo com o aproveitamento em competências cognitivas e sócio-afectivas simples e complexas, foi possível observar que, dependendo do momento de avaliação e do tipo de competências, a orientação de codificação e o nível de desenvolvimento cognitivo parecem influenciar positivamente o aproveitamento. Verificou-se que o nível de desenvolvimento cognitivo e, em particular, a orientação de codificação são, em geral, importantes para o aproveitamento nas competências cognitivas e sócio-afectivas complexas. No caso das competências cognitivas simples, a orientação de codificação parece ser também mais importante do que o nível de desenvolvimento cognitivo mas, no caso das competências sócio-afectivas simples, é o nível de desenvolvimento cognitivo que, em geral, parece ser mais importante. É de notar, contudo, que o aproveitamento nestas últimas competências é, relativamente ao das restantes competências, o que menos influência parece receber da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo.

Quando separamos a orientação científica de codificação da orientação social de codificação, na relação com o aproveitamento nos diferentes tipos de competências, verificamos que a orientação científica parece ter influência quer no desenvolvimento de competências cognitivas simples e complexas, quer no desenvolvimento de competências sócio-afectivas complexas. A orientação social parece ter apenas influência nas competências sócio-afectivas, simples e complexas. Com efeito, a relação encontrada entre a orientação científica e as competências sócio-afectivas simples, bem como a relação encontrada entre a orientação social e as competências cognitivas simples e complexas, mostram padrões irregulares, observando-se, em diferentes momentos, relações contraditórias entre as mesmas variáveis. O estudo parece, assim, sugerir que o desenvolvimento de competências cognitivas está apenas dependente da orientação científica de codificação e que o desenvolvimento de competências sócio-afectivas está fundamentalmente dependente da orientação social de codificação. Contudo, o desenvolvimento de competências sócio-afectivas complexas parece exigir não apenas uma orientação social mas também uma orientação científica. Como

hipótese inicial poderíamos ter pensado, e de facto pensámos, que haveria uma associação entre orientação científica de codificação e aprendizagem cognitiva e entre orientação social de codificação e aprendizagem sócio-afectiva. Embora não tivéssemos definido formalmente uma hipótese neste sentido, considerámos importante explorar estas relações. Os resultados mostraram-se reveladores, ao confirmarem, em parte, aquela hipótese e ao sugerirem novas relações. Seria interessante desenvolver futuros estudos nesta direcção.

Em termos globais, os resultados destas análises parecem apontar a orientação de codificação como a variável mais importante na explicação do aproveitamento, principalmente quando esse aproveitamento se refere às competências cognitivas de maior nível de abstracção. Os resultados sugerem ainda que, embora correspondendo a realidades diferentes, a orientação de codificação e o desenvolvimento cognitivo actuam simultaneamente no sentido de influenciar o aproveitamento escolar. Estas sugestões vêm reforçar os resultados obtidos em investigações anteriores que haviam mostrado existir, quer uma relação do aproveitamento com o nível cognitivo e com a orientação de codificação, quer uma influência interactiva do nível cognitivo e da orientação de codificação sobre o aproveitamento (Fontinhas *et al.*, 1993; Morais *et al.*, 1993 a, c).

As análises em que se estudou a evolução da orientação de codificação e do nível de desenvolvimento cognitivo em função do grupo social dos alunos (classe social, etnia, género) forneceram dados que mostram a influência da etnia e da classe social nessa evolução e a ausência de relação entre o género e aquela evolução. Assim, e em qualquer dos momentos de avaliação, são os alunos de etnia branca e, entre estes, os alunos da classe social mais favorecida que mostram possuir valores médios mais elevados de orientação de codificação e de nível de desenvolvimento cognitivo. Também neste caso, os resultados vêm, em geral, de encontro às sugestões obtidas nas investigações anteriores, atrás citadas, que revelaram uma relação mais evidente da classe social e da etnia com a orientação de codificação e com o desenvolvimento cognitivo do que do género com estas variáveis. É de salientar, contudo, que a relação entre a classe social e a orientação de codificação obtida em estudos anteriores apenas se revelou significativa quando a orientação foi medida nas suas diferentes componentes de reconhecimento e de realização (activa e passiva). Quando a orientação de codificação foi analisada apenas em função das regras de reconhecimento e de realização passiva, como aconteceu também no presente estudo, a relação com a classe social não havia revelado significância estatística o que parece contradizer os resultados agora obtidos. Pensamos, contudo, que se trata de uma aparente divergência, pois que a relação com a classe social também só se revelou significativa neste estudo quando discriminada em função de dois grupos e não de quatro grupos sociais como aconteceu no trabalho anterior (§ 4.2). Além disso, houve também a preocupação neste estudo, de controlar, dentro da classe social, a variável etnia, que podia estar a interferir na constituição da classe social mais baixa.

As análises realizadas revelam ainda que a diferença devida ao grupo étnico se faz sentir fundamentalmente no nível de desenvolvimento cognitivo e na orientação

social e que a diferença devida à classe social se faz sentir fundamentalmente na orientação científica e na orientação social. Estes dados permitem concluir que a orientação de codificação é a componente que parece ser, em geral, mais influenciada pelo contexto sócio-cultural da família.

Neste estudo encontrou-se ainda uma relação crucial entre a prática pedagógica e o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, não tendo a prática revelado qualquer influência significativa sobre a orientação de codificação. Essa relação revelou-se tão importante que a prática pedagógica onde os alunos tinham, em geral, maior controlo na sua aprendizagem (P_4) foi aquela em que, ao longo do tempo, se observou, em geral, para os diferentes grupos sociais, níveis mais elevados de desenvolvimento cognitivo. Foi também essa prática que promoveu, no decurso da escolaridade, uma evolução positiva nos alunos de etnia negra (pertencentes à classe social mais baixa) e que, simultaneamente, se revelou também favorável à evolução do nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos de etnia branca, de qualquer das classes sociais.

Considerando os dados obtidos quanto à influência da prática pedagógica no nível de desenvolvimento cognitivo e na orientação de codificação dos alunos, o estudo permite aprofundar e ampliar algumas hipóteses explicativas desenvolvidas com base nos trabalhos anteriormente realizados. Pensamos que o facto de não se ter observado, no presente estudo, qualquer relação entre a prática pedagógica e a orientação de codificação pode ser atribuído quer às características específicas das duas novas práticas implementadas nesta fase, quando comparadas com as características das práticas utilizadas nos trabalhos precedentes, quer ao facto de não se ter analisado a componente de realização activa de orientação de codificação. Com efeito, a constatação de que existe, em geral, para os alunos de diferente classe social e etnia uma evolução positiva na sua orientação de codificação e que essa evolução não depende da prática, leva-nos a concluir que ambas as práticas parecem conduzir a uma melhoria da orientação de codificação dos alunos, ao nível do reconhecimento e da realização passiva. É provável que esta melhoria esteja relacionada com características comuns às duas práticas (P_4 e P_5) como a forte estrutura conceptual, mantida através de uma estreita inter-relação entre os diferentes conteúdos científicos e de uma organização bem articulada de actividades, conhecimentos e competências e a explicitação dos critérios de avaliação, mantida através de uma definição clara do que era pretendido como texto legítimo. Esta ideia ganha uma certa força se considerarmos que num estudo precedente, em que a orientação de codificação também não foi tomada na sua componente de realização activa e em que a explicitação dos critérios constituiu uma característica mais marcadamente diferenciadora entre as práticas implementadas, se obteve uma relação entre a prática e a orientação de codificação, a favor da prática em que aquela característica estava presente (Fontinhas *et al.*, 1993).

É possível ainda pensar, tomando igualmente como referência resultados anteriores, que se tivéssemos analisado a orientação de codificação também ao nível da realização activa, outras características da prática fossem igualmente essenciais como, por exemplo, o maior tempo de aprendizagem (fraca ritmagem), relações de

enquadramento fraco entre alunos de diferentes grupos sociais e de enquadramento fraco quanto às regras hierárquicas que regulam a interação professor-aluno. Estando estas características apenas presentes numa das práticas implementadas (prática P₄) era possível que se obtivesse, como no estudo anterior (Morais *et al.*, 1993 a), uma relação significativa entre a prática e a orientação de codificação. Outras investigações serão necessárias no futuro para esclarecer as hipóteses propostas.

Considerando agora a relação entre a prática pedagógica e o nível de desenvolvimento cognitivo, pensamos que o significado estatístico assumido, no presente estudo, por esta relação (contrariamente ao verificado no estudo precedente) poderá ser atribuído às características diferenciais das práticas. Com efeito, ao acentuarmos de uma forma mais marcante, neste estudo, as diferenças entre as práticas foi possível observar que a prática que simultaneamente conjugou uma explicitação clara dos critérios de avaliação com enquadramentos mais fracos nas relações aluno-aluno e professora-aluno (prática P₄) é aquela que propicia uma maior evolução no desenvolvimento cognitivo dos alunos. No estudo precedente (Morais *et al.*, 1993 c), a ausência de relação significativa entre aquelas duas variáveis parece pois ser apoiada pelo facto de, relativamente a certas características, as práticas se terem revelado mais próximas, nomeadamente no que respeita à ritmagem (aspecto que, no presente estudo, assumiu uma importância fundamental, pela inclusão de uma hora semanal extra na prática P₄).

Em síntese, pensamos poder afirmar que para a orientação de codificação, ao nível do reconhecimento e da realização passiva, a explicitação dos critérios e a forte estrutura conceptual do curso parecem ser, por si só, importantes; para o nível de desenvolvimento cognitivo e, provavelmente, para a orientação de codificação ao nível da realização activa, parecem ser também essenciais o maior tempo de aprendizagem e um ambiente mais aberto de aprendizagem e interação no qual o aluno tem algum controlo no processo de transmissão-aquisição.

Os resultados sugeridos pelo estudo realizado permitem tecer também algumas reflexões sobre o aproveitamento dos alunos. Foi já referido que o nível de desenvolvimento cognitivo e, particularmente, a orientação de codificação influenciam o aproveitamento. Foi também referido que ambas as práticas parecem favorecer a orientação de codificação e que a prática de natureza mais auto-reguladora (prática P₄) é a mais favorável ao desenvolvimento cognitivo. Se a orientação de codificação (tal como foi medida) é a variável que mais parece influenciar o aproveitamento e se qualquer das práticas (tal como foram implementadas) é favorável à evolução da orientação de codificação, seria possível admitir-se que o aproveitamento dos alunos tenderia a ser semelhante nas duas práticas. Contudo, outro estudo, centrado na mesma amostra e utilizando as práticas referidas (Morais *et al.*, 1995), revelou haver uma relação entre a prática e o aproveitamento, traduzida num efeito mais positivo da prática P₄. Parece assim que o aproveitamento diferencial dos alunos, sendo em parte devido à influência da prática sobre o nível de desenvolvimento cognitivo, também poderá ser atribuído ao efeito que determinadas características diferenciais das práticas poderá

exercer sobre outras componentes psicológicas e sociológicas intervenientes na aprendizagem. Como já se afirmou anteriormente, é provável, por exemplo, que a realização activa, necessária à produção do texto relativamente ao qual o aproveitamento é avaliado, seja especialmente favorecida através das características específicas da prática P₄. É também possível que o posicionamento dos alunos relativamente à professora e aos colegas reciba uma influência positiva no contexto dessa prática, influência que estudos também já desenvolvidos em investigações anteriores (Morais *et al.*, 1993 b) tem revelado ser favorável ao aproveitamento dos alunos.

A investigação realizada, se bem que permitindo reforçar e reformular dados anteriores, deixa ainda muitas questões em aberto. Algumas dessas questões prendem-se com as limitações do próprio estudo, nomeadamente, o instrumento utilizado na análise da orientação de codificação, a falta de outros elementos de natureza sociológica na caracterização da amostra e ainda a ausência de métodos qualitativos de análise integrados na análise quantitativa efectuada. O próprio instrumento de análise do desenvolvimento cognitivo pode levantar questões quanto à sua validade para a população estudada, relacionadas com o facto de se ter observado, nalguns casos, uma descida no nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos. Outras questões foram desencadeadas pela diversidade de relações que se pretendem articular entre os vários estudos realizados e que, embora tendo o mérito de enriquecer as análises, deixam uma multiplicidade de dúvidas num vasto campo ainda a explorar.

Como nota final, gostaríamos de salientar, uma vez mais, a importância de introduzir componentes dos contextos sociais da família e da escola na análise e interpretação de características usualmente perspectivadas em termos psicológicos. A multiplicidade e complexidade dos factores que intervêm no (in)sucesso escolar apontam para a necessidade de integrar diferentes linhas de investigação. Só deste modo, podemos alcançar uma compreensão mais aprofundada do processo de ensino-aprendizagem e sugerir formas de intervenção pedagógica que tenham em consideração a multiplicidade e complexidade referidas. O presente estudo pretendeu dar um contributo nesta direcção.

NOTAS

- 1 De acordo com Bernstein (1977, 1990), código é um princípio regulador tacitamente adquirido que selecciona e integra significados relevantes, formas da sua realização e contextos evocadores.
- 2 A classificação é um conceito associado às relações de poder, correspondendo uma classificação forte a relações de poder entre categorias especializadas (discursos, agentes, espaços/agências) com fronteiras nítidas que as mantêm bem isoladas umas das outras e uma classificação fraca a relações de poder entre categorias menos especializadas, com fronteiras menos nítidas e,

consequentemente, com um isolamento mais fraco entre elas. O enquadramento é um conceito associado às relações de controlo que regula os princípios de comunicação entre as várias categorias. O enquadramento é forte quando o controlo é exercido pelas categorias que detêm o poder na relação de comunicação e é fraco quando esse controlo também é exercido pelas categorias dominadas.

- 3 A classe social é entendida, no estudo, como um conceito nominal.
- 4 Na população em estudo, verificou-se haver uma elevada correlação entre a habilitação académica do pai e os outros índices de classe social, habilitação académica da mãe, profissão do pai e profissão da mãe. Verificou-se ainda que, de entre os vários índices de classe social, a habilitação académica do pai se revelou como o mais correlacionado com o aproveitamento dos alunos em ciências.
- 5 As *competências cognitivas simples* (CS) incluem todo o conhecimento que requer um nível muito baixo de abstracção por parte daquele que aprende. Em termos práticos, no que diz respeito ao ensino das ciências, este grupo de competências inclui o conhecimento factual e a compreensão de conceitos primários ao mais baixo nível, definidos, por exemplo, pela capacidade de dizer um conceito usando as suas próprias palavras. Com respeito ao processo investigativo, este grupo de competências inclui a observação, registo e interpretação de dados aos mais baixos níveis. Em termos da Taxonomia de Bloom dos Objectivos Educacionais, as competências deste grupo estão incluídas na primeira categoria do domínio cognitivo, isto é, "Conhecimento". Elas estão também incluídas na sub-categoria mais baixa (translação) da sua segunda categoria "Apreensão". As competências que definimos como *competências simples* (CS) podem ser consideradas como um pré-requisito para aprendizagem posterior.

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

As *competências sócio-afectivas simples* (SAS) incluem atitudes e disposições ao mais baixo nível, por exemplo, obedecer às regras da escola. Na Taxonomia de Bloom dos Objectivos Educacionais, as competências deste grupo estão incluídas aproximadamente nas duas categorias mais baixas, "Recepção" e "Resposta".

As competências que definimos como *competências sócio-afectivas complexas* (SAC) incluem todas as atitudes e disposições aos níveis mais elevados, por exemplo, cooperar em grupo de trabalho. Na Taxonomia de Bloom dos Objectivos Educacionais, as competências deste segundo grupo estão incluídas nas categorias "Valorização", "Organização", "Caracterização por um valor ou complexo de valores".

- 6 A fundamentação para a construção deste questionário pode ser vista em Fontinhas, Morais, Neves e Peneda (1993).
- 7 O LISREL é um tratamento estatístico que permite estimar modelos de equações estruturais, isto é, modelos que se definem por um sistema de equações simultâneas com diversas variáveis dependentes e independentes, observáveis ou latentes (incorporando uma dimensão de erro).
- 8 Consideraram-se como significativas as relações em que $p \leq .05$.

Agradecimento

As autoras agradecem à Fundação Calouste Gulbenkian, pelo apoio financeiro que tomou possível a investigação.

REFERÊNCIAS

- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control: Vol. III, Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, codes and control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barnadas, H., Rainha, H. e Neves, I. P. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fontinhas, F., Morais, A. M., Neves, I. P. e Peneda, D. (1993). Influência da socialização primária e secundária na relação entre a orientação de codificação e o aproveitamento na escola. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola* (cap. VI). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lawson, A. E., Karplus, R. e Adi, H. (1978). The acquisition of propositional logic and formal operational schemata during the secondary school years. *Journal of Research in Science Teaching*, 15 (6), 465-478.
- Morais, A. M., Fontinhas, F. e Neves, I. P. (1993 a). Regras de reconhecimento e de realização na resolução de problemas em ciências. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola* (cap. VII). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M., Neves, I. P., Medeiros, A., Peneda, D., Fontinhas, F. e Antunes, H. (1993 b). *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M., Peneda, D. e Medeiros, A. (1993 c). O contexto social na relação entre o desenvolvimento cognitivo e o (in)sucesso dos alunos. In A. M. Morais et al. *Socialização primária e prática pedagógica: Vol. II, Análise de aprendizagens na família e na escola* (cap. X). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M., Neves, I. P., Antunes, H., Fontinhas, F., Medeiros, A., Peneda, D. e Reis, E. (1996). Práticas pedagógicas e aprendizagem científica: Um estudo sociológico. *Revista de Educação*, 5 (2) (69-93).
- Moreno, H. e Gonzalez, M. (1988). Las tareas razonadas en ciencias. *Investigación y Experiencias Didácticas*, 6 (1), 38-41.
- Salgueiro, M. F. (1995). *Modelos de equações estruturais: Aplicação do LISREL a um estudo de socialização no trabalho*. Tese de Mestrado, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Shayer, M. (1979). *Science reasoning tasks - Task II*. Windsor: NFER-NELSON. Trad. Morais, A. M. e Peneda, D. (1989). Projecto ESSA, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Shayer, M. e Adey, P. (1981). *Towards a science of science teaching - Cognitive development and curriculum demand*. Londres: Heinemann Educational Books.

Tabachnick, B. G. e Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. Nova Iorque: Harper & Row.

COGNITIVE DEVELOPMENT AND SCIENTIFIC LEARNING: THE INFLUENCE OF FAMILY AND SCHOOL FACTORS

Abstract

This study is part of the Project ESSA and integrates psychological and sociological perspectives. It continues other studies (Morais, Peneda & Medeiros, 1993, and Fontinhas, Morais, Neves & Peneda, 1993) which analysed the mutual influence of coding orientation and cognitive development on science achievement and the influence of family and school social factors on students' coding orientation and cognitive development. It is based on Bernstein's theory of pedagogic discourse (1977, 1990) and uses Shayer's and Adey's (1981) work to analyse the piagetian level of cognitive development. The results suggest that both coding orientation and cognitive development are influenced by the family social context (through social class and ethnicity) and influence scientific learning. They also suggest specific characteristics of pedagogic practice related to cognitive development and coding orientation. The study highlights the importance of considering characteristics of family and school social contexts in analyses which have traditionally been of a fundamentally psychological character.

DÉVELOPPEMENT COGNITIF ET APPRENTISSAGE SCIENTIFIQUE INFLUENCE DES FACTEURS DE LA FAMILLE ET DE L'ÉCOLE

Résumé

L'étude fait partie du Projet ESSA et intègre une perspective psychologique et une perspective sociologique. Elle donne continuité à d'autres travaux (Morais, Peneda et Medeiros, 1993 et Fontinhas, Morais, Neves et Peneda, 1993) où l'on a analysé l'influence réciproque de l'orientation de codification et du développement cognitif dans l'apprentissage en sciences et l'influence de facteurs sociaux de la famille et de l'école dans l'orientation de codification et dans le développement cognitif des élèves. Cette étude est fondée sur le discours pédagogique de la théorie de Bernstein (1977, 1990) et utilise le travail de Shayer et Adey (1982) pour analyser le niveau piagétien de développement cognitif. Les résultats de l'étude suggèrent que tant l'orientation de codification que celle de développement cognitif sont influencées par le contexte social de la famille (à travers la classe sociale et l'éthnie). Ils suggèrent, aussi, une influence sur l'apprentissage scientifique. Ils suggèrent encore que des caractéristiques spécifiques de la pratique pédagogique sont en rapport avec le développement cognitif et avec l'orientation de codification. L'étude souligne qu'il est important de considérer les contextes sociaux de la famille et de l'école dans des analyses qui présentent traditionnellement des caractéristiques fondamentalement psychologiques.

TREINO COGNITIVO DE ALUNOS COM DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DE UMA EXPERIÊNCIA NO 5º ANO

Leandro S. Almeida & Sandra G. Balão

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Partindo-se do Programa "Promoção Cognitiva" (Almeida & Morais, 1994), redefiniu-se um novo programa de estimulação cognitiva para alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico com dificuldades nas suas aprendizagens. As adaptações introduzidas no programa visaram torná-lo mais adequado à faixa etária e escolar destes alunos, assim como aproximar de uma forma mais deliberada as actividades e o treino às suas actividades curriculares. Neste sentido foi constituída uma equipa de professores que colaboraram na construção de algumas actividades. Nesta comunicação apresenta-se: (i) a fundamentação deste programa; (ii) o trabalho multidisciplinar prosseguido na sua construção; (iii) o processo dinâmico da sua aplicação a dois grupos de alunos; e (iv) alguns elementos de avaliação dos resultados finais atingidos. Uma discrepância ocorre entre os índices qualitativos e quantitativos da avaliação, traduzindo estes últimos um reduzido impacto do programa de treino. Os resultados no grupo experimental parecem encontrar-se fortemente associados ao grau de participação dos alunos no programa, aspecto a merecer maior atenção em futuros estudos na área do treino cognitivo.

O treino cognitivo vem progressivamente adquirindo espaços próprios ou mais intencionais no seio da escola. Se esse treino era assumido como necessário ao sucesso escolar dos alunos, ou como estando subjacente a toda a prática de ensino-aprendizagem

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

Este artigo enquadra-se no projecto institucional "Cognição e Aprendizagem", do Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP) da Universidade do Minho, contando com o apoio do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e da Cooperativa de Ensino Didácti.

(programa oculto), progressivamente acentua-se o interesse de uma preocupação formal da escola com esse treino (Riviere, 1983; Chance, 1986; Arias *et al.*, 1989; Projecto Dianaia, 1991; Mangieri & Collins, 1992). Na sociedade dos nossos dias abunda a informação e são cada vez mais potentes os suportes técnicos para o seu armazenamento. Mais que centrada na aquisição e retenção de informação, a escola deve capacitar os alunos em termos individuais e de grupo para o acesso a essa informação e para o seu uso na resolução dos problemas (Almeida, 1993, 1996).

Partindo da aprendizagem ou da cognição, partindo das ferramentas do estudo ou do pensar, alguns avanços nos referenciais teóricos e metodológicos estão hoje patentes nos programas de treino cognitivo disponíveis (Almeida, 1996). Não ignorando a importância que programas de métodos de estudo detêm junto de alunos com dificuldades nas suas aprendizagens, centramos-nos aqui no programa de treino cognitivo em face do nosso maior investimento, até ao momento, neste campo.

Os programas de treino cognitivo, ou de treino do pensar, emergiram sobretudo associados a dois referenciais teóricos da cognição. Por um lado, os trabalhos na linha da teoria do processamento da informação (Psicologia Cognitiva) e os trabalhos na linha do desenvolvimento da inteligência (Psicologia do Desenvolvimento). Pelos primeiros, foi possível identificar um conjunto de componentes mentais requeridas na execução das tarefas e na resolução dos problemas (Almeida, 1994; Sternberg, 1985). Falamos em processos de apreensão, codificação, comparação e organização da informação (in-put), em processos de retenção, evocação, categorização e relacionamento (processamento) e em processos de avaliação, decisão e resposta (out-put). Segundo alguns autores (Flavell, 1979; Sternberg, 1985), a par das componentes mais centradas na realização cognitiva, outros processos de ordem superior são reclamados, nomeadamente as metacomponentes. Por metacomponentes deve entender-se a consciência das tarefas, a sequencialização das fases e o próprio controlo que o sujeito exerce ao longo da sua realização cognitiva. Evidentemente que as componentes e as metacomponentes mencionadas, e o respectivo treino, servem quer os objectivos da promoção cognitiva, quer os da facilitação da aprendizagem escolar (Mayer, 1987; Valente *et al.*, 1989; Almeida, 1995, 1996).

Em relação aos autores da Psicologia do Desenvolvimento, podemos referir-nos aos processos internos de equilíbrio como reguladores das aquisições e complexificação progressiva das estruturas cognitivas, assim como ao papel dinamizador do conflito cognitivo e sócio-cognitivo na promoção desse desenvolvimento (Mugny & Doise, 1978). De acordo com Vygotsky (1962), o desenvolvimento intelectual pode assumir-se como um processo de interacção social onde o sujeito vai interiorizando, de forma progressiva, as operações mentais realizadas, num primeiro momento, a nível interpessoal. Esta apropriação pode ser facilitada através de experiências de aprendizagem mediada, isto é, situações em que o adulto serve de mediador nas interacções sujeito - objecto através das facilidades que cria na estruturação dos estímulos, na sua sequencialização e orientação (Dout, 1990).

Para além das teorias cognitiva e desenvolvimental mencionadas, podemos apontar um outro referencial para os programas de treino cognitivo associado às teorias

sócio-cognitivas da motivação e do auto-conceito. A percepção que se tem é que alunos que vão menos bem nas suas aprendizagens escolares, ou que realizam de forma mais incipiente as situações cognitivas, acumulam igualmente discursos e imagens pessoais menos favoráveis à aprendizagem, à expressão das suas capacidades e ao desempenho (Barros *et al.*, 1988; Barros & Almeida, 1991; Faria, 1995). Neste sentido, os programas de treino cognitivo incluem nos seus objectivos mudanças nos padrões de atribuição causal, nas expectativas e nas percepções pessoais de competência.

As três abordagens teóricas estão presentes no programa "Promoção Cognitiva". A sequência das sessões de treino reflecte o processamento da informação na resolução de problemas (teoria cognitiva); por sua vez, a realização das tarefas assenta num confronto interindividual de esquemas e processos (teoria desenvolvimental); por último, incluem-se algumas actividades e uma postura ao longo das sessões que favorecem as auto-verbalizações positivas por parte dos sujeitos (teoria sócio-cognitiva da motivação e auto-conceito).

Neste estudo, descrevemos a aplicação e avaliação de um programa de treino cognitivo junto de alunos do 5º ano de uma escola pública dos arredores de Braga, e servindo uma comunidade com características rurais. Partindo-se do programa "Promoção Cognitiva" (Almeida & Morais, 1989; 1994), voltado para os alunos do 7º ao 9º ano, redefiniu-se um novo programa de estimulação cognitiva mais adequado às necessidades e características destes alunos mais novos. Pretende-se agora descrever as alterações mais significativas introduzidas, os procedimentos seguidos na aplicação e os resultados da avaliação conduzida. Desta forma, pretendemos contribuir com novos dados para uma discussão sobre a eficácia efectiva dos programas de ensinar a pensar, no limite, a possibilidade de "modificabilidade cognitiva" através deste tipo de recursos. A controvérsia neste campo é bastante frequente (Sternberg & Bhana, 1986; Rios, 1989; Blagg, 1991; Morais, 1994). Em Portugal, alguns resultados positivos têm sido encontrados quer numa lógica do "ensinar a pensar" aproveitando-se as actividades lectivas de sala de aula (Valente, 1989), quer na aplicação de programas específicos de treino cognitivo (Fonseca, Santos & Cruz, 1996).

Descrição do programa

Este programa foi constituído por 13 sessões. As sessões versaram, sequencialmente, os três momentos estruturadores do processamento da informação: (i) processos centrados na recepção da informação, (ii) processos centrados na retenção, evocação e relacionamento da informação, e (iii) processos mais dirigidos à elaboração, avaliação e dádica das respostas. Por razões de logística e do funcionamento da escola, achou-se conveniente não prolongar o programa por um maior número de sessões. No Quadro I descrevem-se as sessões elaboradas e aplicadas.

Quadro I - Sequência dos processos cognitivos e sessões

Sessão 1	Introdução ao Programa
Sessão 2	Importância do Pensar
Sessão 3	Codificação da Informação
Sessão 4	Comparações da Informação
Sessão 5 e 6	Organização da Informação
Sessão 7	Registo e Evocação da Informação
Sessão 8	Categorização da Informação
Sessão 9, 10 e 11	Inferir e Aplicar Relações
Sessão 12	Pensamento Divergente
Sessão 13	Conclusão e Avaliação

O programa resultou de adaptações efectuadas na versão original do "Promoção Cognitiva" com o objectivo de o tornar mais adequado à faixa etária e escolar destes alunos, assim como a sua aproximação, de uma forma mais deliberada, às actividades curriculares. Este último ponto decorre do facto de se acreditar que os objectivos subjacentes ao programa (treinar as funções cognitivas) são mais facilmente conseguidos se os alunos reportarem esse treino às actividades do seu quotidiano, se é conseguida uma maior interiorização dos processos ou se os mesmos podem mais facilmente ser generalizados para as suas aprendizagens escolares (transferência e consolidação). Para o efeito, trabalhou-se com um grupo de professores na identificação de temas e na concepção de actividades a incluir nas sessões.

Estas adaptações passaram, sobretudo, por uma simplificação das actividades e dos procedimentos de aplicação do programa. O psicólogo utilizou um discurso simples, sendo mais vezes chamado a uma explicação detalhada e a um esforço de exemplificação, sobretudo recorrendo a exemplos concretos do dia-a-dia dos alunos. Por outro lado, foi necessário mudar várias das actividades constantes da versão inicial do programa, não considerando umas, acrescentando e mudando outras. Mais concretamente, e com a ajuda de professores, introduziram-se algumas actividades mais próximas das aprendizagens escolares dos alunos. Como exemplo de uma actividade mais próxima do quotidiano dos alunos, refira-se a elaboração do horário semanal (de 2ª feira a domingo), actividade designada "Como fazer um horário". Com esta actividade bastante simples, foi possível treinar com os alunos processos de organização das diferentes tarefas que desempenham, diferenciá-las de acordo com o que está mais e menos estabelecido, categorizá-las de acordo com a sua proximidade funcional (pintar de cores distintas) e analisá-las quanto ao tempo dispendido na sua execução. Mencione-se o interesse colocado pelos alunos nas fascas sucessivas desta tarefa, por exemplo, a tomada de consciência e a discussão, entre os elementos do grupo, à medida que se iam apercebendo de diferenças entre eles na forma como ocupavam o seu tempo.

Como exemplo de actividades mais próximas das actividades curriculares, vamos referir a actividade "Pesar frases". Nesta actividade solicita-se que os alunos leiam as condições apresentadas e realizem determinados cálculos matemáticos. Numa única tarefa, e a par do treino da decodificação da informação, procurou-se desenvolver competências de leitura e de cálculo nos alunos. Mesmo havendo alunos que verbalizam as suas dificuldades e menor interesse pela disciplina de matemática, certo é que ao longo do programa foi possível interessá-los e levá-los a realizar as actividades que se poderiam definir como mais próximas da matemática. A componente lúdica de algumas tarefas, a situação de realização cognitiva sem a "marca" da avaliação, a situação criada de pequeno grupo ou o clima de maior aceitação criado ao longo das sessões podem justificar uma maior disponibilidade pessoal dos alunos para a realização de tarefas em relação às quais não se mostravam, de início, motivados e capazes.

Descrição da aplicação

O programa foi ministrado a dois grupos de alunos pertencentes a duas turmas diferentes. O espaço físico destinado à aplicação do programa consistiu numa sala equipada com mesas, cadeiras, um placard e um armário. Os alunos foram dispostos em forma de U, favorecendo, em nossa opinião, o diálogo e a troca de ideias, ao mesmo tempo que possibilitava um ambiente de trabalho menos formal ou mais afastado do ambiente de sala de aula. Todos os alunos possuíam uma capa, onde guardavam o material das sessões, lápis, borracha e um caderno. Essa documentação era levada para casa e trazida para as sessões.

As actividades propostas em cada sessão tinham dois grandes momentos: a realização das actividades, umas vezes individualmente outras em pequenos grupos, e a discussão em grande grupo das respostas. Após cada sessão os alunos levavam sempre tarefas para realizarem em casa, sendo estas apresentadas como importantes para a aprendizagem (funcionando como treino) do que fora trabalhado na sessão. Estas actividades eram analisadas no início de cada sessão, servindo para recordar o que havia sido feito na sessão anterior e para se introduzir o tema da nova sessão.

O aplicador do programa surgiu como um facilitador promovendo as condições necessárias à realização das tarefas, reforçando todo o tipo de respostas. Importa frisar que, no sentido da participação de todos os alunos, mormente dos que apresentam maiores dificuldades, se assume desde início que não existem respostas erradas; existem sim respostas mais correctas que outras. Inclusive, cada aluno pode ter uma forma pessoal de realizar as tarefas. Importa, sim, discutir os procedimentos individuais usados quanto à sua maior ou menor adequação e quanto à sua maior ou menor pertinência para as tarefas em causa. Será a discussão em grande grupo que clarificará esses aspectos.

A aplicação do programa decorreu ao longo de 13 sessões com a duração de duas horas, e com uma frequência de duas sessões por semana. As sessões tiveram lugar fora dos tempos lectivos, tendo-se assegurado o prévio consentimento dos pais. Algumas

dificuldades em termos escolares desaconselharam a organização de um programa com maior número de sessões e duração ao longo do ano lectivo.

Avaliação dos resultados

O programa foi aplicado a dois pequenos grupos de 8 alunos do 5 o ano de escolaridade sinalizados pelos seus professores (alunos com dificuldades de aprendizagem). Cada grupo era proveniente de uma turma diferente. Para efeitos de avaliação tomou-se ainda os demais colegas da turma, também com dificuldades na aprendizagem. Passaremos a designar o primeiro grupo por "grupo experimental" e este último por "grupo de comparação". O grupo de comparação apenas realizou as provas de avaliação no pré-teste e no pós-teste. O grupo experimental tomou parte no programa de treino, havendo a registar a desistência de um aluno ao longo do programa (desinvestimento no programa em face da hora da sua aplicação) e a falta de um outro na sessão de avaliação do pós-teste.

Iniciamos a avaliação do programa por alguns elementos informativos recolhidos em torno do que podemos designar por uma metodologia mais qualitativa de avaliação. Tomando as opiniões dos alunos, seja em termos de verbalizações ao longo das sessões, seja em termos de respostas a um pequeno inq rito, podemos a um nível mais qualitativo afirmar desde já uma apreciação bastante positiva por parte dos alunos. Esta apreciação considera quer a utilidade prática das actividades de treino, quer o interesse (agradabilidade) despertado. Aliás, foi também extremamente gratificante observar o envolvimento da grande maioria dos alunos na realização das actividades propostas nas sessões, na sua participação na discussão e diálogo estabelecidos ou, ainda, na realização dos trabalhos de casa (este em menor número).

Os ganhos verbalizados pelos alunos situaram-se a vários níveis. Tomando o teor dessas verbalizações podemos situ -las maioritariamente ao nível da auto-confiança e do relacionamento interpessoal ("quando a professora chama pelo meu nome já não fico vermelha e a tremer", "já não tenho tanta vergonha de participar nas aulas"), assim como ao nível da aquisição de hábitos de estudo ("habituei-me a fazer mais vezes os trabalhos de casa", "compreendo melhor o que a professora diz nas aulas", "aprendemos palavras novas", "ajudou-me a ler melhor").

Reportando-nos   ficha avaliativa das sessões e do conjunto do programa aplicada no final, os alunos fizeram uma avaliação positiva em todos os aspectos mencionados: (i) quanto à utilidade das sessões e do programa, eles acharam o programa muito útil referindo sobretudo ganhos para as suas actividades escolares, por exemplo, na organização do seu estudo; (ii) quanto ao gosto pessoal, os alunos expressaram a sua vontade em que o programa continuasse, por exemplo.

Esta avaliação qualitativa que foi sendo realizada ao longo do programa permitiu-nos ainda auscultar as opiniões dos alunos quanto a algumas sessões e actividades propostas. Assim, foram recebidas e sentidas opiniões referindo a necessidade de algumas reformulações subsequentes no programa. Em primeiro lugar, o número de actividades parece bastante elevado em face de algumas características destes alunos (dificuldades cognitivas, hábitos de trabalho paulados pela pouca iniciativa individual, problemas na leitura,...) e da necessidade de discussão e reflexão em torno das estratégias usadas. O mesmo comentário   extensível ao número elevado de trabalhos propostos para casa, o que aliás pode associar nestas idades o programa a uma nova disciplina escolar (tema de algumas conversas com os alunos). Por último, e apesar do esforço realizado, dever-se-  aproximar mais os objectivos do programa, os temas das sessões e as suas actividades e materiais às aprendizagens escolares dos alunos. Sendo o desempenho cognitivo destes alunos sobretudo definido pela sua aprendizagem e realização escolar, importa esta aproximação até para uma melhor exemplificação e verbalização em torno do treino que se pretende promover.

Em termos de avaliação quantitativa, foram usadas algumas provas psicológicas e tarefas cognitivas. A avaliação considerou dois grupos de alunos: o grupo experimental e um grupo de comparação (alunos das mesmas turmas e que não foram alvo da intervenção). O plano considerou, ainda, uma avaliação no início e no final da aplicação do programa, respectivamente pré-teste e pós-teste.

A avaliação incluiu uma prova de pensamento divergente (os alunos escreviam as perguntas que gostariam de fazer a um chefe  ndio no contexto de uma viagem de estudo   Amazônia), avaliando-se nas suas respostas a fluência das ideias (questões) e a flexibilidade das produções (não repetição). Recorreu-se, também, a algumas provas verbais e não verbais do caderno IV da Escala Colectiva de Nível Intelectual (Miranda, 1982).

No Quadro II descrevem-se os valores da média e desvio-padrão nos dois grupos em comparação para as diversas provas e tarefas cognitivas aplicadas, seja em termos de pré-teste seja de pós-teste. O nome de cada prova inclui o número 1 e 2 consoante se reporte   avaliação no pré-teste e no pós-teste, respectivamente. O quadro inclui, ainda, a diferenciação de m dias entre os dois grupos por prova e momento (1-teste).

Quadro II - Resultados nos 2 grupos no pré- e no pós-teste

Prova/Item	Grupo	Nº	Média	1-49	t	Gl	Prob.
Criativ.1	Comp.	23	7,8	2,84	.81	36	.42
	Exper.	15	8,9	4,10			
Criativ.2	Comp.	22	8,0	1,69	.13	36	.91
	Exper.	14	7,9	3,30			
Fras.1	Comp.	23	5,4	2,13	1,60	36	.42
	Exper.	15	2,4	1,64			
Fras.2	Comp.	23	4,5	1,65	.75	36	.42
	Exper.	14	4,0	2,30			
Matriz.1	Comp.	23	5,4	1,50	.87	36	.42
	Exper.	15	5,0	1,60			
Matriz.2	Comp.	22	6,5	1,28	-.18	36	.85
	Exper.	14	6,6	1,40			
Prov.1	Comp.	23	1,3	1,18	1,50	36	.16
	Exper.	15	1,1	.92			
Prov.2	Comp.	22	2,9	1,88	1,14	33	.26
	Exper.	14	2,1	1,90			

Na prova de criatividade, os alunos do grupo de comparação encontram-se no pré-teste com um ponto superior na média das questões formuladas, verificando-se uma proximidade dos dois grupos no pós-teste (estabilidade nos valores do grupo de comparação e subida de um ponto no grupo experimental). As diferenças observadas nas médias não se apresentam estatisticamente significativas nos dois momentos da avaliação. Na análise de compreensão de frases, o grupo de comparação apresenta um melhor desempenho seja no pré-teste seja no pós-teste, verificando-se nesta segunda avaliação uma maior aproximação dos dois grupos (refira-se que ambos os grupos melhoram o seu desempenho na segunda avaliação nesta prova, podendo isso ficar a dever-se à sua forte ligação com as aprendizagens escolares). As diferenças observadas nas médias não se apresentam estatisticamente significativas nos dois momentos da avaliação nesta segunda prova.

Em relação à prova das matrizes observa-se uma aproximação dos dois grupos quer no pré-teste quer no pós-teste (diferenças de médias sem significado estatístico), observando-se uma maior aproximação do pós-teste por uma subida mais acentuada do grupo experimental. Por último, na prova de compreensão de provérbios, o grupo de comparação apresenta nas duas avaliações um melhor desempenho, mesmo que as diferenças de média não se apresentem estatisticamente significativas.

Para uma melhor análise e mais fácil comentário dos valores observados, importa atender aos resultados por prova tomando separadamente cada grupo de alunos e fazendo a comparação de desempenhos em termos de pré-teste e pós-teste. No Quadro III descrevem-se os coeficientes estatísticos obtidos (t-teste) e respectiva significância.

Quadro III - Comparação entre o pré- e o pós-teste nos dois grupos

Prova	Grupo de Comparação			Grupo Experimental		
	t	Gl	Prob.	t	Gl	Prob.
Frases	-2,91	22	.01	-2,95	14	.01
Criatividade	-.34	22	.73	-1,10	14	.28
Matrizes	-2,93	22	.01	-6,29	14	.001
Provérbios	-1,64	22	.11	-1,56	14	.15

Olhando os resultados nas situações cognitivas, podemos afirmar que o impacto positivo do programa no grupo experimental não se afasta do efeito da segunda aplicação das provas (pós-teste) no grupo de comparação. Neste sentido, os ganhos observados no pós-teste, comuns nalgumas provas ao grupo experimental e ao grupo de comparação, poderão ser explicados pela repetição da situação da avaliação (aprendizagem, memorização, maior compreensão das provas). O menor intervalo entre as duas avaliações (aplicação de duas sessões por semana) poderá ter aumentado a importância do efeito de repetição da avaliação nos resultados observados.

A percepção por parte da psicóloga aplicadora do programa de ganhos mais claros por parte de alguns alunos que participaram no programa, a par das verbalizações positivas quer dos alunos quer dos seus professores em relação a eventuais ganhos, levou-nos a complementar este estudo com uma análise mais de tipo qualitativo. Nesta análise, subdividimos o grupo experimental em alunos com um número igual ou inferior a duas faltas ao programa e alunos com três ou mais faltas. Os resultados em todas as provas aplicadas diferiam claramente entre estes dois subgrupos no pós-teste. Enquanto os alunos com maior número de faltas apresentavam valores estáveis ou inferiores ao pré-teste, os alunos com menos faltas melhoravam entre 2 a 3 pontos na média (evitamos maior explicitação dos dados em face do reduzido número de sujeitos em cada subgrupo). Esta análise mais qualitativa face aos dados obtidos parece querer significar que a eficácia do programa está fortemente afectada pelo grau de envolvimento e participação dos alunos nas sessões e actividades do programa. Este aspecto, que no limite se pode assumir como óbvio, não foi por nós utilizado em estudos similares anteriores onde os efeitos do programa sempre foram analisados tomando a globalidade dos alunos do grupo experimental. Provavelmente este ponto merece ser aprofundado em futuras investigações, pois temos lido a percepção que os resultados da avaliação formal do impacto deste tipo de programas ficam sempre bastante aquém dos ganhos percebidos intuitivamente pelos aplicadores ou traduzidos nas verbalizações dos sujeitos envolvidos.

Conclusões

A aplicação do programa "Promoção Cognitiva" a alunos de ciclos escolares abaixo do 7º ano requer algumas adaptações das sessões e das actividades do programa. Em relação às sessões devem eliminar-se as mais directamente voltadas para raciocínios complexos, por exemplo a dedução ou implicações lógicas. Em relação às actividades deve cuidar-se da linguagem usada nos textos e da complexidade cognitiva de algumas tarefas. Ainda em relação às actividades de treino, importa mencionar a nossa percepção de que é possível e necessário aumentar a ligação entre as actividades do programa e os conteúdos curriculares dos alunos. Esta maior proximidade das sessões de treino das actividades curriculares poderá ser benéfica quer na lógica do treino das capacidades cognitivas quer na lógica da facilitação da aprendizagem.

O impacto positivo esperado das sessões de treino no funcionamento cognitivo dos alunos não se fez sentir nos resultados obtidos, pelo menos em termos da avaliação de cariz quantitativo. Os ganhos no pós-teste junto dos alunos do grupo experimental não suplantam os observados nos alunos do grupo de comparação pelo simples efeito da segunda aplicação das mesmas provas. Maiores ganhos nos valores médios de algumas provas junto dos alunos do grupo experimental não são suficientes para podermos apontar um efeito positivo e estatisticamente significativo do programa.

Finalmente, olhando as verbalizações por parte da psicóloga aplicadora, dos alunos e de alguns professores a propósito de ganhos percebidos por parte de alguns alunos, optámos neste estudo, e pela primeira vez, por subdividir os alunos do grupo experimental de acordo com as faltas às sessões do programa. Os valores mostram-se claramente diferenciados no pós-teste favorecendo os alunos com poucas faltas ao programa. Este ponto merece ser analisado em futuros trabalhos nesta área, até porque temos sempre tomado uma posição bastante cautelosa sobre os reais efeitos do programa na capacitação cognitiva dos alunos. Um maior número de sujeitos para o grupo experimental torna-se necessário, assim como um procedimento de selecção dos alunos que não apenas a sinalização dos professores. Igualmente fará sentido a recolha ao longo da aplicação do programa de indicadores vários do envolvimento do aluno, para além do simples registo das faltas às sessões.

REFERÊNCIAS

Almeida, L. S. (1993). Rentabilizar o ensino-aprendizagem escolar para o sucesso e o treino cognitivo dos alunos. In L. S. Almeida (Ed.), *Capacitar a escola para o sucesso*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.

Almeida, L. S. (1994). *Inteligência: Definição e medida*. Aveiro: CIDInE.

Almeida, L. S. (1995). Novos enfoques na estimulação cognitiva e no processo de aprendizagem escolar. *Revista Galega de Psicopedagogia*, 8, 11-29.

Almeida, L. S. (1996). Cognição e aprendizagem: Como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.

Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1989). Programa "Promoção Cognitiva". *Revista Portuguesa de Educação*, 2(1), 25-32.

Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1994). *Programa "Promoção Cognitiva"*. Barcelos: Didálvi.

Arias, A. V., Alonso, F., Pardo, J. G., Aguilera, M., Berruete, J., Gorrosari, J., Pico, J. L. & Ditano, S. (1989). El programa de enriquecimiento instrumental (PEI) de R. Feuerstein: Analisis y resultados de una experiencia educativa. *Revista de Ciencias de la Educación*, 140, Oct/Dec., 431-459.

Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1991). Dimensões sócio-cognitivas do desempenho escolar. In L. S. Almeida (Ed.), *Cognição e aprendizagem escolar*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Barros, A. M., Barros, J. H. & Neto, F. (1988). Locus de controlo e motivação para a realização. *Psychologica*, 1, 57-69.

Blagg, N. (1991). *Can we teach intelligence: A comprehensive evaluation of Feuerstein's instrumental enrichment program*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Chance, P. (1986). *Thinking in the classroom: A survey of programs*. New York: Teachers College Press.

Douet, B. (1990). La théorie de l'apprentissage médiatisé: Présentation de la théorie et de ses applications dans le programme d'enrichissement instrumental. *Revista Portuguesa de Educação*, 3(1), 45-61.

Faria, L. M. S. (1995). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Tese de doutoramento).

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Fonseca, V., Santos, F. & Cruz, V. (1996). Avaliação dos efeitos do Programa de Enriquecimento Cognitivo (EPI) em jovens pescadores integrados num processo de formação em alternância. *Revista Portuguesa de Educação*, 8(2), 117-130.

Mangieri, J. N. & Collins, C. (1992). Prologue. In C. Collins & J. N. Mangieri (Eds.), *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston: Little Brown.

Miranda, M. J. C. (1992). *Escala Colectiva de Nível de Inteligência*. Lisboa: INIC.

Morais, M. F. (1994). Intervenção e avaliação: Alguns contornos de (des)integração. In José Tavares (Ed.), *Para intervir em educação*. Aveiro: CIDInE.

Mugny, G. & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

Projecto Diañoia (1991). *Programas para aprender a pensar*. Lisboa: Departamento de Educação, Faculdade de Ciências.

Rios, L. F. (1989). Educación de la inteligencia: Edad de escolarización. Conceptos, programas y resultados. In H. Marrero, G. Bueta, F. Navarro & L. F. Rios (Eds.), *Inteligencia humana: Más allá de lo que miden los tests*. Barcelona: Editorial Labor.

- Riviera, A. (1983). Por qué fracasan tan poco los niños. *Cadernos de Pedagogia*, 103/4, 7-13.
- Sternberg, R. J. & Bhana, K. (1986). Synthesis of research on the effectiveness of intellectual skills program: Snake-oil remedies or miracle cures? *Educational Leadership*, 44 (2), 60-67.
- Sternberg, R. J. (1985). Approaches to intelligence. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills: Research and open questions* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Valente, O., Salema, H., Morais, M. & Cruz, N. (1989). A metacognição. *Revista de Educação*, 3, 47-51.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

COGNITIVE TRAINING OF STUDENTS WITH LEARNING DIFFICULTIES: REFLECTIONS ON AN EXPERIMENT WITH 5TH GRADE STUDENTS

Abstract

On the basis of the "Cognitive Promotion" Program (Almeida & Morais, 1994), a new program was designed for the cognitive development of elementary school students with learning difficulties. Adaptations to the original version were meant to increase appropriateness to the students' age and school levels, as well as to curricular activities. In order to achieve these aims, a team of school teachers participated in the process of task design. The paper presents: (i) the theoretical background of the program, (ii) its multidisciplinary design, (iii) its application to two groups of students, and (iv) some final results. Qualitative and quantitative data show different results, the latter reflecting a lower impact of the training program than the former. The results achieved in the experimental group seem to be strongly associated with the students' degree of participation within the program, an issue to be further studied in future research on cognitive training.

ENTRAÎNEMENT COGNITIF DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE : RÉFLEXIONS AUTOUR D'UNE EXPÉRIENCE EN 5^e ANNÉE DE SCOLARITÉ

Résumé

En partant du Programme "Promotion Cognitive" (Almeida & Morais, 1994), on a redéfini un nouveau programme de stimulation cognitive pour les élèves du Second Cycle de l'Enseignement de Base ayant des difficultés d'apprentissage. Les adaptations introduites dans le programme ont eu pour but de le rendre plus adéquat à la tranche d'âges et scolaire de ces élèves, ainsi que de rapprocher d'une façon plus délibérée les activités et l'entraînement à leurs activités curriculaires. Dans ce sens, on a constitué une équipe d'enseignants qui ont collaboré à la construction de quelques activités. Dans cette communication, on présente (i) les fondements de ce programme; (ii) le travail multidisciplinaire poursuivi lors de sa construction; (iii) le processus dynamique de son application à deux groupes d'élèves; et (iv) quelques éléments d'évaluation des résultats finaux atteints. On constate une différence entre les indices qualitatifs et quantitatifs de l'évaluation, ceux-ci traduisant un impact faible du programme d'entraînement. Les résultats dans le groupe expérimental semblent être grandement associés au degré de participation des élèves au programme, ce qui méritera une plus grande attention lors d'études futures dans le domaine de l'entraînement cognitif.

ALGUMAS REFLEXÕES EM TORNO DA FUNDAMENTAÇÃO DA UTILIZAÇÃO EDUCATIVA DE SISTEMAS HIPERMEDIA¹ UM PROBLEMA SEM SOLUÇÃO OU UMA SOLUÇÃO À PROCURA DE FUNDAMENTAÇÃO?

Maria João Gomes

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Neste texto reflecte-se sobre a problemática do potencial educativo dos sistemas hipertexto/hipermédia e sobre a sua aplicabilidade em contexto escolar. Têm-se algumas considerações sobre as características da escola actual, marcada pelo espírito da sociedade industrial, e discute-se a necessidade de promover mudanças no sentido de uma adequação da escola e do ensino às necessidades do novo milénio. O papel que os sistemas hipermédia podem desempenhar na escola actual e na escola da "sociedade da informação" é discutido. Abordam-se também alguns dos contributos que os princípios subjacentes às correntes psicológicas de natureza construtivista podem trazer, quer no sentido da formulação de um novo paradigma educacional, quer no sentido da fundamentação teórica do potencial educativo dos hipermédia. Finalmente, termina-se com uma breve apresentação da Teoria da Flexibilidade Cognitiva, uma teoria de natureza construtivista e que se configura como a formulação teórica mais sistematizada relativamente à utilização educativa dos sistemas hipermédia.

Prevenir a "hipereuforia"

Quando "navegamos" num enorme oceano de documentos sobre uma realidade nova com mais de 50 anos, - o hipertexto/hipermedia² - facilmente nos deixamos seduzir pelas descrições aliantes, normalmente hipotéticas, de alunos envoldidíssimos no estudo da civilização Maia (Morariu, 1988:17), ou investigando diversas facetas da vida de um pintor famoso (Smith, 1988:32). Perspectivas, e expectativas, tão grandiosas como as que nos são apresentadas em alguma bibliografia, fazem lembrar a velha fábula "O Rei Vai Nú"³. De facto, a "hipereuforia" que esteve associada ao surgimento e divulgação dos primeiros sistemas hipermedia de fácil acesso e comercialização generalizada, entre os quais cumpre ressaltar o papel "histórico" do HyperCard da Apple Company, conduziu à formação de uma legião de profissionais de diversas proveniências, entre os quais se contam muitos professores e cientistas educacionais, que têm vindo a envidar esforços no sentido de explorar em contexto escolar as potencialidades educativas dos hipermedia. Como muitos outros, também não resistimos à tentação, resultante da facilidade (aparente) da produção de pequenos documentos hipermedia com maior ou menor valor didáctico-pedagógico, de perspectivar grande futuro para a sua utilização na escola. Até que um dia... lembrámo-nos da fábula de "O Rei Vai Nú" e daí em diante procurámos fazer um percurso que evitasse, após a "hipereuforia", a "hiperdesilusão".

Ao procurar problematizar a pertinência e a amplitude do papel que o hipermedia pode desempenhar na educação, procurámos fugir da tentação de confundir as potencialidades dos sistemas hipermedia com as características mais ou menos lúdicas e didácticas de pequenos documentos produzidos por inovadores entusiastas (professores ou não). Nas reflexões partilhadas neste texto tentámos ter sempre presente o alerta lançado por Lanza (1991:18) de que existe um grande risco decorrente da "adopção indiscriminada e simplista desta nova e fascinante tecnologia", e reforçado por Palisant (1993: s/pág.) quando afirma que "o hipertexto não é apropriado para todos os projectos e é muito fácil criar uma base de dados sem coerência (...). O utilizador não deve pagar o preço desta nova exploração da escrita".

A utilização de sistemas de produção de documentos hipermedia como o HyperCard da Apple Company, o ToolBook da Asymetrix e muitos outros, permite criar pequenos documentos educativos em suporte informático, válidos quer pelas suas potencialidades multimedia quer pela facilidade de prototipagem, implementação e modificação das aplicações, decorrente de uma filosofia de programação próxima do paradigma da programação orientada para o objecto, característica deste tipo de produtos. Contudo, recorrer aos sistemas hipermedia apenas como uma ferramenta relativamente acessível de produção de programas informáticos concebidos dentro da linha do clássico ensino apoiado por computador, baseado nas premissas e pressupostos das teorias behavioristas mais ou menos skinerianas é, em nossa opinião, distorcer a sua filosofia de base e subaproveitar as suas potencialidades. Neste mesmo sentido apontam as palavras de Lanza (1991:18) quando, a propósito da utilização dos hipermedia na educação, afirma que "uma aproximação simplista pode conduzir à realização de

programas de instrução desenvolvidos através de tecnologia inovadora mas os quais seriam apenas aparentemente, mas não substancialmente, novos, isto é inspirados em princípios, métodos e estratégias segundo uma perspectiva de processo de ensino/aprendizagem desactualizado e que pode até ser inconsistente com a essência das potencialidades desta nova tecnologia".

A filosofia de funcionamento subjacente aos documentos hipermedia permite um ambiente de aprendizagem diferente do convencionalmente fornecido pelos sistemas instrucionais clássicos (com recurso ao computador), proporcionando ao aprendiz a oportunidade de aceder a grandes quantidades de informação, abordando o conhecimento segundo os seus interesses e motivações pessoais e considerando múltiplos pontos de vista e ângulos de análise. Estas características dos sistemas hipermedia tornam-nos ambientes de aprendizagem flexíveis, capazes de suportar estilos e ritmos de aprendizagem individualizados e de promover a autonomia pessoal do aluno, ao permitir-lhe desenhar os seus próprios percursos de aprendizagem e ter um papel activo na construção do conhecimento. Os sistemas hipermedia apresentam-se assim como ambientes de aprendizagem coerentes com um paradigma educacional que integre contributos da psicologia cognitiva, focalizando a aprendizagem numa perspectiva construtivista (cf. Dias & Meneses, 1993: 90).

É nossa opinião que uma mudança do paradigma educacional vigente, ainda marcado por uma concepção de escola baseada nas necessidades da sociedade industrial (Pereira, 1994; Laszlo & Castro, 1995), no sentido de uma escola mais consonante com as necessidades actuais de uma sociedade com novas exigências em termos de capacidades de acesso, processamento e gestão de informação, juntamente com o contínuo desenvolvimento tecnológico e abaixamento de custos dos sistemas hipermedia, fará com que estes (particularmente os sistemas hipermedia distribuídos, com possibilidade de incorporação de actividades de construção colaborativa do conhecimento) venham a assumir um papel fundamental na escola da "era da informação".

A necessidade de um novo paradigma educacional

Quando Vannevar Bush, em 1945, preconizou a construção de um sistema com as características do seu Memex, reagia já à necessidade cada vez maior de permitir o acesso a uma base de conhecimento cujo volume tornava impossível o seu domínio apenas por um indivíduo ou pequeno grupo de indivíduos. Esta necessidade tornou-se cada vez mais premente e actual dado o aumento contínuo, rápido e acentuado do volume de conhecimento humano.

O ritmo de crescimento do corpo de conhecimentos dos vários ramos do saber põe em causa alguns aspectos basilares do nosso estilo de vida e de pensar e, até certo ponto, provoca uma mutação em muitas das estruturas organizacionais da nossa sociedade.

A mutação constante da sociedade, a rápida modificação das condições de trabalho, a crescente intelectualização e mecanização do mercado de trabalho não se compadecem com uma formação escolar e profissional constituída por um corpo de conhecimentos e saberes, mais ou menos estáticos, que até há pouco tempo eram suficientes para que o indivíduo desempenhasse cabalmente uma mesma actividade profissional durante toda a sua vida activa. Torna-se cada vez mais urgente a "transição do velho paradigma do 'ensinar falando' e da educação e formação para um emprego ao longo da vida, para o novo paradigma da aprendizagem ao longo da vida" (Forsyth, 1996:15)⁴.

A necessidade de modificar o paradigma educacional vigente é uma preocupação actual também na sociedade portuguesa, como revelam diversos estudos que nos últimos anos têm vindo a ser realizados (cf. "Livro Verde da Sociedade da Informação", 1997; A Educação - Prioridade das Prioridades - Relatório Preliminar Para o Plano de Desenvolvimento do Sistema Educativo, s/data).

O relatório preliminar para o plano de desenvolvimento do sistema educativo Português até 2004, elaborado pelo grupo de trabalho criado pelo despacho N°90/ME/88, indica que "a universalização ligada à aceleração dos ciclos científico-tecnológicos encurtará o tempo clássico das gerações e tornará obsoletos conhecimentos curriculares em períodos compreendidos entre cinco e dez anos" (Grupo de trabalho criado pelo despacho - n° 90/ME/88; p.10).

Torna-se urgente repensar as funções e métodos da escola. É necessário, cada vez mais, uma instituição escolar capaz de dotar os alunos de destrezas ao nível do acesso e processamento da informação. É preciso uma escola que torne os alunos autónomos num mundo onde, cada vez mais, o poder será detido por quem dominar competências de exploração e manuseamento da informação e do conhecimento. Toffler (1991:150), indo para além da perspectiva de Francis Bacon, para quem "o próprio conhecimento é poder", considera que, na sociedade actual, mais do que a posse do conhecimento, o verdadeiro poder consiste em deter o "conhecimento acerca do conhecimento".

A evolução dos paradigmas educacionais

"A concepção da Escola actual remonta ao período da Revolução Industrial, com uma subordinação dos aspectos culturais aos de trabalho, essenciais para o domínio da natureza através da máquina e a ideia de que com um período de escolarização intensa inicial se obtém a capacidade (certificada através de um diploma) para actuar eficientemente toda a vida no mercado do trabalho" (Pereira, 1994:154). De facto, o sistema educacional contemporâneo foi profundamente influenciado pela revolução científica do século XVIII e posteriormente adaptado às necessidades decorrentes da revolução industrial do século XIX, reflectindo o modelo da "fábrica", o que conduziu a que a escola assumisse, durante muito tempo, o papel de "produção" de "conhecedores"

(knowers) em vez de "aprendizes" (learners) (cf. Laszlo & Castro, 1995:7). Estes autores consideram que um sistema educativo produtor de "knowers" promove o desenvolvimento de pessoas capazes de recordar informação e reproduzir competências de forma sistemática, as quais, contudo, ficam "aptas" a serem disfuncionais na sociedade actual (Laszlo & Castro, 1995: 8).

Segundo Branson (1990), abandonado já o paradigma educacional baseado na detenção por parte do professor, da base de conhecimento e experiência que era transmitida ao aluno através da oralidade, progressivamente esgotado o paradigma educacional vigente, ainda muito baseado na figura do professor como transmissor do saber mas já não o único interveniente activo no ensino aprendizagem, torna-se necessário um novo paradigma, mais consentâneo com uma realidade futura que é já presente.

A nova escola deve ter consciência de que o professor não é, nem pode ser, o único detentor e transmissor de conhecimento. Os aprendizes devem ser preparados para o desempenho de actividades intelectuais e para a aquisição de capacidades de processamento de informação que lhes permitam aproveitar convenientemente uma base de conhecimento cada vez mais vasta e adaptar-se de forma flexível a uma sociedade cada vez mais mutável.

Não é mais possível defender a perpetuação de um ensino e de uma escola orientada para a "era industrial" e ignorar a "vaga" de mudança que assola as sociedades modernas. A "era da informação", a "terceira vaga" de Alvin Toffler, faz já parte do nosso quotidiano⁵. Não é mais aceitável que o sistema educativo mantenha o seu poder essencialmente com base num sistema de certificados e diplomas que cada vez menos correspondem a uma efectiva habilitação dos recém-certificados e recém-diplomados para actuarem eficazmente num mundo em constante e acelerada mudança (Moursund, 1993:4). Os "motores" destas mudanças são a globalização das tecnologias da comunicações e do processamento da informação, a globalização do mundo empresarial e o desaparecimento de barreiras à interacção social entre pessoas de todo o mundo (Laszlo & Castro, 1995:8), desafios a que a escola e o sistema educativo têm que saber responder.

Um novo paradigma educacional tem que assumir como objectivo da educação e formação a interacção e manipulação directa da informação e do conhecimento por parte dos aprendizes. Os computadores em geral, e os sistemas hipermedia em particular, são excelentes ferramentas para armazenamento, manipulação e processamento da informação. A este nível, novas potencialidades se abrem aos sistemas de ensino com o desenvolvimento dos sistemas hipermedia distribuídos, suportados pelas redes mundiais de computadores, de que é caso paradigmático o serviço World Wide Web da Internet, cujas características hipertextuais o tornam um "Memex" partilhado e distribuído.

É importante ressaltar que a necessidade de promover a interacção directa do aprendiz com o conhecimento não visa eliminar as interacções dos aprendizes com o professor e com os seus pares, mas antes reforçá-las no sentido de assumirem cada vez mais um carácter formalmente bidireccional e multidireccional e desenvolver-se numa perspectiva cooperativa (cf. Branson, 1990) tendo por base a interpelação da base de conhecimento já não limitada ao professor.

Um novo paradigma educacional exige novos papéis para professores e alunos: o professor transforma-se num "gestor" da sala de aulas, um autor, explorador, aprendiz entusiasta, conceitor de currículos suportados electronicamente, um elemento motivador e inspirador da aprendizagem dos alunos; os alunos tornam-se co-gestores dos espaços de aprendizagem, investigadores, autores, exploradores e tutores dos seus pares (cf. D'ignazio, 1992).

Pereira (1993:29-30) refere que "num futuro mais ou menos próximo podemos pensar em termos de um modelo (...) em que o professor assume verdadeiramente um papel de orientador da aprendizagem e de co-aprendiz, controlando essencialmente os aspectos metacognitivos" e em que "a experiência poderá ser substituída por modelos em suporte informático e as bases de dados por hipertextos ou programas hipermedia uns e outros extremamente adaptados às ideias construtivistas."

Braun (1993:12) discute também a questão da necessidade de uma mudança ao nível da escola e propõe um paradigma segundo o qual a escola se deve organizar segundo quatro linhas mestras:

- a escola deve ser um sistema flexível com ambientes de aprendizagem desenhados para ir ao encontro das capacidades e necessidades de cada aluno";
- os professores devem assumir-se como facilitadores e orientadores no acesso dos alunos ao conhecimento, debatendo e planeando em conjunto com pequenos grupos de alunos, alguns na sala de aula, outros na biblioteca outros no exterior da escola";
- os alunos devem ser encarados como indivíduos com estilos únicos de aprendizagem";
- os alunos devem trabalhar cooperativamente, pesquisando factos e desenvolvendo competências a diversos níveis: resolução de problemas, tomada de decisões e processamento de informação".

Alguns dos princípios sugeridos pelos vários autores referenciados estão já, em certa escala, a ser postos em prática por alguns professores. É contudo necessário generalizar, formalizar e aprofundar essas práticas tornando a escola uma estrutura flexível capaz de responder às exigências actuais e futuras (um futuro que cada vez é mais presente) da sociedade.

Um paradigma educacional com características idênticas às que apresentamos tem já a apoiá-lo numerosas tecnologias que permitirão a sua implementação em termos logísticos. De facto, "a era da informação não só tornou necessário um sistema educativo novo, como também tornou possível que isso aconteça (com as suas tecnologias da informação)" (Reigeluth, 1992:11).

As características da generalidade dos sistemas hipermedia permitem a criação de documentos educativos em que o domínio do conhecimento é estruturado em unidades básicas - os nós - entre os quais se podem estabelecer elos de ligação constituindo uma estrutura em rede. A grande flexibilidade dos sistemas hipermedia ao nível da criação, modificação, eliminação ou mera consulta de "nós" e "ligações", permite a criação de documentos educativos em que não é imposto ao aprendiz um percurso rígido, pré-determinado pelo autor e/ou professor, mas em que existe a

possibilidade de uma aprendizagem organizada pelo próprio aprendiz, o qual detém maior controlo sobre o processo e ritmo de aprendizagem, assumindo deste modo um papel mais activo na construção da sua própria base de conhecimentos.

A acrescentar à flexibilidade e controlo da aprendizagem pelo aluno que pode ser possibilitada pelos hipermedia, junta-se o facto destes possibilitarem uma interacção multidimensional com a informação contida em aplicações e redes educativas hipermedia, o que permite encará-las "como sistemas que permitem estimular o desenvolvimento da descoberta e da criação no processo de aprendizagem" (Dias, 1993:81).

O modelo de representação do conhecimento subjacente aos documentos hipermedia e a flexibilidade de exploração que caracteriza estes ambientes faz com que esta tecnologia se adegue ao suporte de um processo de ensino/aprendizagem centrado num aluno que se pretende activo e empenhado no processo de aprendizagem, como decorre da abordagem construtivista da educação.

A opinião que se expressa é a de que os sistemas hipermedia assumirão a sua verdadeira vocação e serão explorados nas suas potencialidades no contexto de um paradigma educacional próximo daquele cujas linhas aqui se alinhavaram.

Contributos dos princípios construtivistas para a fundamentação do hipermedia na educação

A necessidade de uma mudança ao nível do paradigma educacional actual fundamenta-se, em parte, em factores de diversa ordem a que fizemos alusão nas páginas anteriores. Por outro lado, a progressiva expansão dos princípios da psicologia cognitiva abriu novas perspectivas em termos de concepção do processo de ensino/aprendizagem, as quais implicam forçosamente o abandono de um paradigma educacional em que o professor se assume como o detentor e transmissor do conhecimento e em que ao aluno cabe o papel de micro receptor e reproduzidor desse mesmo conhecimento.

As teorias cognitivistas, e as concepções de aprendizagem associadas, encaram a aprendizagem como um processo activo de reorganização das estruturas cognitivas do aprendiz, o que implica a necessidade de uma perspectiva do ensino/aprendizagem centrado no aluno. Contudo, "enquanto que o paradigma behaviorista ofereceu um modelo de aprendizagem claro, um paradigma cognitivo é menos claro devido aos variados interesses de teorias cognitivas da aprendizagem em competição" (Tennyson, 1990:16), as quais consideram pontos de abordagem diferenciados.

Pereira, Lencastre e Vaz (1991) consideram que, entre outros factores, "a utilização do hipertexto na aprendizagem tende a ser regulada pela evolução dos princípios psicológicos da aprendizagem" (p.486) e referem que, ao nível da psicologia, os contributos mais importantes são os que envolvem os conceitos de: modelos mentais,

discriminabilidade de codificação, especificidade de codificação, variabilidade de codificação, integração e assimilação do conhecimento, profundidade do conhecimento e de controlo de aprendizagem. Esta grande diversidade de contributos da psicologia para a concepção e utilização educativa de documentos hipermedia parece vir ao encontro das palavras de Jonassen quando afirma que "o hipertexto é teoricamente rico mas pobre em termos de (fundamentação) experimental". Todavia, o quadro teórico de fundamentação do potencial educativo dos sistemas hipermedia é ainda uma área em que urge promover muita reflexão e debate. Neste campo, as principais referências dizem respeito à analogia entre os modelos de representação do conhecimento ao nível da memória humana e o modelo de estruturação e representação da informação em sistemas hipermedia.

O modelo da rede semântica e o conceito de rede hipertexto

Em termos de abordagens cognitivas da memória humana, é frequente encontrar-se autores que defendem a analogia entre a memória humana e o conceito de rede semântica (Norman, 1982; Gagné e Merrill, 1990; Tennyson, 1990).

Norman (1982:68) afirma que "as redes semânticas proporcionam um modo de representar as relações entre os conceitos e os acontecimentos de um sistema de memória e constituem uma descrição apropriada do nosso processo de raciocínio", ideia que é corroborada pelas palavras de Gagné e Merrill (1990), os quais referem como condição de armazenamento da informação na memória a longo prazo a necessidade desta [informação] ser codificada sob a forma de uma rede semântica. Esta mesma ideia está na base do pensamento de Neves e Anderson (1981) para quem a informação que origina o conhecimento é codificada como um conjunto de factos na rede semântica. No mesmo sentido apontam as palavras de Dias e Meneses (1993:85) quando referem que "as redes semânticas, proporcionam um modo de representar as relações entre os conceitos e os acontecimentos no sistema de memória a longo prazo, constituindo ao mesmo tempo uma descrição adequada do nosso processo de raciocínio."

A identificação da estrutura cognitiva humana com o modelo da rede semântica tem sido um dos argumentos mais utilizados na defesa dos produtos hipertexto/hipermedia como ambientes de aprendizagem, na medida em que o modelo de representação de conhecimento que normalmente está subjacente a este tipo de sistemas é identificado como muito próximo do modelo da "rede semântica". Dias e Meneses (1993:85) referem mesmo que a alusão à noção de rede semântica é pertinente para a interpretação da concepção do hipertexto como rede de representação do conhecimento. Considerações desta natureza têm dado origem a afirmações do tipo "o hipertexto assemelha-se à memória" (Jonassen, 1992:23) ou "o hipertexto mimetiza a maneira humana de armazenar e aceder à informação" (Fiderio, 1988:237), embora outros autores afirmem que "o hipertexto não é estruturalmente uma tecnologia para mimetizar os comportamentos humanos inteligentes, mas sim um sistema de criar

hipermundos de informação na qual o utilizador deverá navegar e pesquisar, transformando-se num hipernauta que através do exercício da sua arte de navegação entre os objectos ou universos de textos, imagens e sons modela o seu conhecimento privado" (Dias, 1994:33-34).

Em defesa destas posições está o facto da navegação em hipermedia se poder processar de forma associativa, em consonância com o processo humano de pensamento, o qual se assume, frequentemente, como um processo associativo. Daqui decorre que a navegação através dos nós e ligações dos hipermedia pode facilitar a reestruturação da estrutura cognitiva do aprendiz e, concomitantemente, facilitar a aprendizagem.

Apesar da aceitação relativamente pacífica da representação do conhecimento em redes hipertexto segundo o modelo das redes semânticas algumas reservas são de considerar. Dias & Meneses (1993:87), embora considerando que "o hipertexto adoptou como formalismo inicial de representação do conhecimento a rede semântica" e que "(...) a rede hipertexto, é formada também por nós e arcos, constituindo um sistema de representação e armazenamento de informação de acordo com a concepção das redes semânticas (...)", acrescentam que "por outro lado, o desenvolvimento dos modelos conceptuais no desenho das redes hipertexto afasta-se também da tradicional noção de rede semântica, sendo mais próxima a noção de esquema, já que os seus nós podem ser grandes conjuntos de informação textual ou gráfica (...), não tendo que corresponder a conceitos bem definidos ou representar exclusivamente relações formais entre objectos", (ibidem: p.88). Sobre esta problemática, Kearsly (1988:23) afirma que "os escritores enfatizaram que o hipertexto vai de encontro à cognição humana; em particular a organização da memória como uma rede semântica na qual os conceitos estão ligados entre si por associações", acrescentando que "(...) as bases de dados hipertexto não se assemelham realmente à memória humana precisamente porque lhes faltam as associações semânticas (...)". Pereira *et al.* (1991:482), embora chamando também a atenção para o facto de que "a rede semântica dos hipertextos não se ajusta completamente à tradicional noção de rede semântica", acrescentam, citando Rada (1988), que "todavia os nós e ligações que são vitais no hipertexto podem ser reconstruídos de modo a formarem uma rede semântica".

A multidimensionalidade dos hipermedia e as actividades de processamento de informação ao nível da memória

Dias (Dias, 1993; Dias & Meneses, 1993)), embora sendo um dos autores que tem vindo a abordar a questão da noção de rede semântica constituir um formalismo com potencialidades ao nível da representação do conhecimento em redes hipertexto, apresenta uma concepção alternativa que procura "evidenciar a natureza multidimensional da representação hipertexto (em redes de imagem, vídeo, som e palavra) e da sua relação, no quadro do processamento da informação, com a arquitectura da memória de trabalho, em particular com o princípio dos processadores

diferenciados (visual e verbal)" (Dias, 1993:81). Este autor, afirma mesmo que "tal como no modelo de processamento da informação na memória de trabalho, na qual se encontram sistemas de processamento dedicados à informação verbal e à informação visual, a rede hipertexto segue esta última analogia permitindo a representação sob as duas formas", clarificando que "é neste quadro que o sistema hipertexto pode ser considerado como uma rede multidimensional, ou uma metáfora das concepções de processamento cognitivo paralelo, formalizada por sistemas de representação de imagem, vídeo, som e palavra, dispondo de possibilidades de ligação entre cada sistema de representação e também facilidades de transferência da informação de uma para outra rede distinta" (p.80).

A Teoria dos Esquemas (Schema Theory)

Norman (1982:79) afirma que as redes semânticas e os esquemas são duas propostas teóricas sobre a representação da informação na memória e que se encontram estreitamente relacionadas, possuindo cada uma delas as suas virtudes próprias. Estas "proximidade" desta propostas de representação da informação na memória explica porque razão ambos os conceitos - de rede semântica e de "esquema" - são frequentemente evocados na discussão da fundamentação teórica do hipertexto.

Dias & Meneses (1993:86) referem que "o modelo conceptual de representação das estruturas de conhecimento estende-se desde as simples redes associativas e as redes complexas de informação com especificação das relações entre vários factos ou acções até à representação estruturada na teoria do esquema". Também Jonassen (1992:23), no seu livro *Hypertext/Hypermedia* apresenta a "teoria dos esquemas" (schema theory) (Norman, 1982; Rumelhart & Norman, 1981), como uma das bases conceptuais e teóricas de fundamentação do hipertexto. Jonassen (1992: 23) afirma que "as concepções correntes de aprendizagem baseiam-se nos princípios da psicologia cognitiva. De acordo com estas concepções, a aprendizagem consiste na reorganização das estruturas de conhecimento. As estruturas de conhecimento referem-se à organização das ideias na memória semântica. Estas ideias são frequentemente referidas como esquemas".

Um "esquema" relativo a um objecto ou ideia é constituído por um conjunto de atributos que o indivíduo associa a esse objecto, ideia, ou conceito, constituindo um bloco organizado de conhecimento, pertinente num determinado domínio. "Os esquemas representam um nível mais avançado de conhecimento do que as estruturas simples das redes semânticas (...) e consistem em estruturas de conhecimentos muito interrelacionadas", podendo mesmo englobar na sua construção pequenas redes semânticas (Norman, 1982:75).

Jonassen (1992:23), ao reflectir sobre o papel da teoria dos esquemas como um referencial teórico para o hipertexto, afirma que "os esquemas são para a memória o mesmo que os nós [de informação] são para o hipertexto. Eles são os blocos de

construção da memória e do hipertexto. O hipertexto assemelha-se à memória" (Jonassen, 1992:23).

Embora no domínio da aplicação dos princípios da psicologia cognitiva à concepção dos sistemas hipermedia como potenciais ambientes de aprendizagem, muita discussão permaneça por fazer, cita-se, a modo de síntese, as palavras de Lanza (1991:19): "quer a representação do conhecimento, quer o seu processamento - inerentes a uma abordagem "hipertextual" do ensino - estão de acordo com os novos modelos cognitivos do processo de ensino/aprendizagem".

Teoria da Flexibilidade Cognitiva: um novo fôlego para a teorização do hipermedia na educação

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva (IFC) é um referencial teórico de grande valor no que concerne à formulação, de forma sistematizada, do potencial educativo dos sistemas hipertextos. Trata-se de uma teoria de natureza construtivista que tem vindo a ser desenvolvida desde finais da década de 80 por Rand, por Spiro e seus colaboradores (Spiro e Jehng, 1990; Spiro, Feltovich, Jacobson, Coulson 1991a, 1991b)⁶.

A Teoria da Flexibilidade Cognitiva foi desenvolvida tendo por base preocupações relativas à aquisição de conhecimentos avançados em domínios do saber complexos e pouco estruturados ("ill-structured knowledge domain"). Estes domínios do conhecimento são caracterizados por situações que envolvem a interacção simultânea de conceitos complexos, bem como a diversidade de padrões de incidência e interacção de conceitos em situações-caso aparentemente semelhantes.

Da Teoria da Flexibilidade Cognitiva proposta por Spiro e colegas decorrem os princípios ligados ao desenho dos CFHs - Cognitive Flexibility Hypertexts⁷ - os quais constituem uma implementação, na prática, das considerações teóricas que os autores formulam.

Spiro e Jehng (1990) propõem um conjunto de aspectos que devem caracterizar a aprendizagem de conceitos complexos em domínios do conhecimento pouco estruturados, indicando que os aprendizes devem ser preparados para se tornarem capazes de utilizar, no sentido de "transferir", o conhecimento aprendido para resolver novas situações e no sentido de se envolverem activamente no processo de aprendizagem (um princípio base do cognitivismo). Os mesmo autores esclarecem que a aprendizagem de conceitos complexos em domínios pouco estruturados implica uma mudança em termos dos objectivos de aprendizagem quando comparados com aprendizagens introdutórias e/ou em domínios altamente estruturados. Esta mudança manifesta-se a dois níveis:

- mudança "da procura do conhecimento e da familiaridade superficial com conceitos e factos para o domínio de aspectos importantes conceptualmente complexos";

- mudança da procura "da reprodução do conhecimento para a utilização (transferência, aplicação) do conhecimento" (ibidem; p.165).

O domínio de capacidades de "alto nível" para "funcionar" em áreas de conhecimento complexas e pouco estruturadas exige uma grande flexibilidade cognitiva (cognitive flexibility) ou seja "a capacidade de reestruturarmos de forma espontânea o nosso conhecimento, sob muitas formas, numa resposta adaptativa a exigências situacionais radicalmente diferentes (...)". (Spiro e Jehng, 1990:165).

Uma das preocupações que Spiro e seus colaboradores manifestam em relação às situações de ensino tem a ver com o facto de serem frequentes os casos em que as tentativas de simplificação excessiva durante a abordagem inicial de conceitos com certa complexidade podem bloquear aprendizagens posteriores que se pretendam de um nível cognitivo mais elevado. Por outro lado, consideram igualmente que a aprendizagem e mestria de conceitos complexos em domínios não estruturados "não pode ser feita de forma compartimentada, linear, sob uma única perspectiva, segundo um modelo hierárquico, através de analogias, ou segundo uma rígida programação prévia". (Spiro, Coulson, Fellovich & Anderson, 1988; Spiro, Vispoel, Schmitz; Samarapungavan & Boerger, 1987; citados em Spiro e Jehng, 1990:168).

O domínio de conceitos complexos em domínios pouco estruturados implica uma abordagem do conceito sob diferentes pontos de vista e inserido em diferentes contextos. A apreensão do conceito resulta então da sua exploração em diversas situações, cada uma das quais podendo evidenciar uma faceta distinta de abordagem do conceito.

Nesta perspectiva, "a abordagem da aprendizagem com base na leitura do manual escolar, com classes dirigidas pelo professor, com um professor em frente a um grupo de estudantes (...)". (Bork, 1992:2), e cujas tecnologias básicas - o livro de texto e o discurso do professor - são tipicamente tecnologias de comunicação de exploração linear, não se adequam ao desenvolvimento da "flexibilidade cognitiva" necessária à conveniente exploração de domínios complexos e não estruturados. De facto, à medida que os "conteúdos aumentam em termos de complexidade e menor grau de estruturação, a quantidade de informação importante que é perdida quando de uma abordagem linear e unidimensional aumenta de forma incremental (...)". (Spiro e Jehng, 1990:163).

A aprendizagem e domínio de conceitos complexos exige uma abordagem caracterizada por uma ênfase na apresentação do mesmo conceito em situações e momentos diferentes e sob ângulos de análise distintos. Pereira et al. (1991:485) referem que os hipertextos são ambientes de aprendizagem particularmente adequados a domínios não formais em que "um ambiente de aprendizagem programada é inadequado, pois na base de conhecimento têm que coexistir explicações conflitantes, perspectivas históricas, opiniões pessoais, factos...". Este tipo de abordagem é muito facilitada pelo recurso a tecnologias capazes de permitir uma visão não-linear e multidimensional na exploração de conceitos complexos. Spiro e colegas (Spiro e Jehng, 1990; Spiro et al., 1991a) consideram que os hipermedia, principalmente aqueles

concebidos segundo os princípios da Teoria da Flexibilidade Cognitiva (e que os autores designam por CFH's - Cognitive Flexibility Hypertexts) se adequam particularmente a estes contextos.

Nas palavras de Spiro et al. (1991b:24), os "CFHs destinam-se a situações de ensino baseado no estudo de casos em domínios do conhecimento complexos e pouco estruturados e com o propósito de aquisição avançada de conhecimentos, isto é, o domínio da complexidade e o desenvolvimento da "capacidade" (ability) de aplicar ou transferir, de forma flexível, o conhecimento, a um amplo leque de casos do mundo real" não esquecendo porém que "em domínios do conhecimento bem estruturados não é necessário um processo instrutivo tão complexo quanto os "cruzamentos de paisagens conceptuais"⁸ dos CFHs".

Em síntese, e no que concerne ao papel do hipermedia na educação, a perspectiva de Spiro e Jehng (1990:173) é de que "em domínios do conhecimento mais estruturados e simples e, talvez, em algumas aprendizagens introdutórias, as desvantagens das abordagens através do hipertexto podem suplantam as vantagens, e abordagens mais tradicionais podem resultar mais eficientes e eficazes", adequando-se os hipertextos principalmente a aprendizagens mais avançadas e em domínios complexos e pouco estruturados.

Síntese

Um dos objectivos deste texto foi reflectir sobre o papel do hipermedia na educação. Procurou-se perspectivar o papel que o hipermedia pode desempenhar na escola actual, onde ainda predomina um paradigma educacional mais próximo das necessidades educativas da sociedade industrial, baseado num conhecimento de tipo factual, do que da sociedade actual com grandes exigências em termos de capacidades de manipulação, acesso e processamento da informação.

Numa escola ainda muito vocacionada para a transmissão e reprodução de conhecimentos, os sistemas hipermedia podem desempenhar um papel de certo relevo na medida em que permitem disponibilizar enormes quantidades de informação apresentada sob a forma de diversos media, o que poderá facilitar a aquisição e memorização de conhecimentos. Contudo, este tipo de utilização meramente consultiva de informação contribui em pequena escala para um renovar da prática pedagógica e do próprio conceito de escola e de educação.

Na escola actual, o hipermedia também encontra lugar sob a forma de pequenos produtos, documentos de pequena dimensão, que abordam aspectos ligados a conteúdos programáticos curriculares. Neste último caso, temos os sistemas hipermedia explorados de uma forma extremamente próxima do software educativo clássico, específico de determinada área disciplinar e normalmente relativo a aspectos contéudais muito específicos.

Ambas as situações apresentadas parecem lícitas em termos do contexto actual das escolas e do sistema educativo português. Contudo, a opinião que se defende é a de que este tipo de abordagens explora as potencialidades (ou parte dessas potencialidades) tecnológicas dos sistemas hipertexto, mas deixa claramente subaproveitadas as potencialidades em termos da criação e exploração de ambientes de aprendizagem altamente flexíveis e adequados a uma aprendizagem centrada em objectivos de "alto nível" e não apenas objectivos ligados à aquisição e compreensão de conhecimentos.

A divulgação dos princípios da psicologia cognitiva veio contribuir para o repensar das funções, objectivos e actividades da escola e do sistema de ensino em geral e, simultaneamente, criar condições para perspectivar o papel do hipermedia na educação de uma forma mais "compatível" com a filosofia de navegação na informação subjacente ao próprio conceito de hipermedia.

Este novo paradigma preconiza um ensino muito mais individualizado, que permite ir ao encontro dos interesses, do ritmo e do estilo de aprendizagem dos diferentes alunos. Neste contexto, os sistemas hipermedia, com a sua grande flexibilidade e as suas potencialidades em termos de permitir percursos de navegação na informação definidos pelo próprio utilizador, podem desempenhar um papel extremamente importante na difícil tarefa de permitir maior autonomia e "auto-suficiência" por parte do aprendiz.

Numa escola vocacionada para o desenvolvimento de um saber baseado no "knowing how" (conhecimento de tipo procedimental) e não apenas no "knowing that" (conhecimento do tipo declarativo) (Rumelhart e Norman, 1991) torna-se necessário desenvolver a "flexibilidade cognitiva" dos alunos, particularmente quando trabalhamos ao nível do aprofundamento de conhecimentos e em domínios complexos e pouco estruturados. Neste tipo de contexto, o hipermedia poderá e deverá ser explorado em todas as suas potencialidades, tecnológicas e "filosóficas", tornando-se um ambiente de aprendizagem particularmente adaptado aos princípios decorrentes de uma perspectiva mais construtivista da educação.

NOTAS

- 1 Este artigo foi escrito na sequência dos trabalhos de elaboração da dissertação de Mestrado em Educação da autora, sob orientação do Professor Doutor Alamiro Barbosa Machado.
- 2 Ao longo deste texto utilizarei preferencialmente o termo "hipermedia" em detrimento do termo "hipertexto", por considerar ser mais abrangente, designando "documentos, (aplicações informáticas) com uma estrutura de organização e acesso à informação idêntica aos hipertextos, mas incluindo imagens, grafismos, texto e som" (Gomes, 1995: 112). Contudo, em citações ou paráfrases será utilizado o termo adoptado pelo autor do texto original.
- 3 Para quem não conheceu, ou esqueceu contos da infância, o do velho rei, vaidoso, a quem os alfaiates diziam ser quem melhor vestia em todo o reino. Dizia-se que apenas os tolos não reconheciam esse facto e assim, durante longos anos, os alfaiates do rei fingiram costurar-lhe maravilhosas roupagens

sem que ninguém ousasse dizer alto aquilo que pensava: o rei andava nú. Até que um dia... uma criança disse o que até aí tinha sido calado: Mas... o rei vai nú!!!

- 4 "(...) the transition from the old paradigm of 'teaching us telling' and education and training for a lifelong job to the new paradigm of lifelong learning" (Porsyth, 1990:15)
- 5 Naishitt, citado por Moursound (1991), considera que os Estados Unidos da América entraram oficialmente na "era da informação" em 1956, data em que, pela primeira vez, o número de trabalhadores no sector dos serviços (white collar workers) ultrapassou o número de trabalhadores da indústria (blue collar workers).
- 6 Em Portugal, encontram-se actualmente em cursos diversos trabalhos de investigação neste domínio, nomeadamente nas Universidades de Aveiro, Coimbra e Minho.
- 7 Spiro e Jehng (1990:166 - nota de rodapé) esclarecem que, apesar de utilizarem o termo "hypertext", todas as considerações e pressupostos da sua teoria se aplicam igualmente aos "hypermedia" cujo termo consideram mais abrangente. A razão do uso do termo "hypertext" prende-se com o facto de apenas um dos programas por eles concebidos (até 1990) utilizar vários "media".
- 8 A expressão "cruzamento de paisagens conceptuais" é aqui utilizada como tradução livre da expressão original "landscape criss-crossing". Segundo Spiro e Jehng (1990), a expressão "landscape criss-crossing" corresponde à metáfora central da TFC tendo sido inspirada na obra *Philosophical Investigations* de Wittgenstein (1953). Spiro e Jehng (1990) referem que Wittgenstein, no prefácio do seu livro, afirma que optou por abordar a temática filosófica do sua obra como uma "paisagem complexa" e encetar os diversos tópicos como locais (regiões) dessa mesma paisagem, a qual poderia ser cruzada em muitas direcções.

REFERÊNCIAS

- Bork, A. (1992). Learning in the Twenty-First Century Interactive Multimedia Technology. In *Interactive Multimedia Learning Environments: Human Factors and Technical Considerations on Design Issues*, editado por Max Gardina, NATO ASI Series, series F: Computer and Systems Sciences, vol.93, 256 pág.
- Branson, R. K. (1990). Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm. *Educational Technology*, 30 (4), 7-10.
- Braun, L. (1993). Educational Technology: Help for All the Kids. *The Computing Teacher*, May, 11-15.
- Bush, V. (1945). As We May Think. *Atlantic Monthly*, 175 (1), 101-108.
- D'Ignazio, F. (1992). Multimedia sandbox. *The Computing Teacher*, 20 (2), 54-55.
- Dias, P. (1993). Processamento da informação, hipertexto e educação. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (1), 71 - 83.
- Dias, P.; Meneses, M. I. (1993). Problemática da Representação em Hipertexto. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 83 - 91.
- Dias, P. (1994). A Abordagem da Comunicação Multidimensional na Concepção e Desenvolvimento de Interfaces Hipermedia. In David António Rodrigues e João Pedro da Ponte (orgs.), *Actas do II Congresso Ibero-americano de Informática na Educação*. Lisboa: DEPGI.
- Fiederio, J. (1988). A Grand Vision. *Byte*, October, 237-244.

- Forsyth, I. (1996). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. London: Kogan Page.
- Gagné, R. M.; Merrill, D. (1990). Robert Gagné and David Merrill in Conversation. *Educational Technology*, 30 (12), 35 - 46.
- Gomes, M. J. (1995). Navegando no Hipervocabulário. *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2), 105-116.
- Grupo de trabalho criado pelo despacho N°90/ME/88; (s/data). *A Educação - Prioridade das Prioridades - Relatório Preliminar Para o Plano de Desenvolvimento do Sistema Educativo até 2004*.
- Jonassen, D. H. (1992). *Hypertext/Hypermedia*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, New Jersey, 2ª impressão: February, 1992 (1ª impressão de 1989).
- Lanza, A. (1991). Some Guidelines for the Design of Effective Hypercourses. *Educational Technology*, 31 (10), 18-22.
- Laszlo, A.; Castro, K. (1995). Technology and Values: Interactive Learning Environments for Future Generations. *Educational Technology*, 35 (2), 7-13.
- Morariu, J. (1988). Hypermedia in Instruction and Training: The Power and the Promise. *Educational Technology*, 28 (11), 17-20.
- Moursund, D. (1993). Powershift. *The Computing Teacher*, 4-5, April.
- Norman, D. A. (1982). Redes semânticas. In *El aprendizaje Y la memoria*, versão em castelhano traduzida por María Victoria Sebastián Gascón Y Tomás del Amo, Alianza Editorial, 67-73.
- Palisant, C. (1993). Principes de réalisation d'hypertextes: Quelques règles et expériences. In *Actes des 2èmes Journées Francophones "Hypermedias et Apprentissages"*, 24 et 25 Mars.
- Pereira, D. C.; Lencastre, L.; Vaz, J. C. G. (1991). Aprendizagem e Hipertexto. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação Actual e Perspectivas*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 481 - 488.
- Pereira, D.C. (1993). A Tecnologia Educativa e a Mudança Desejável no Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 19-36.
- Pereira, D. C. (1994). A Reforma Perspectivada Segundo as Novas Tecnologias. *Revista de Educação*, IV (1/2), 153 - 162.
- Reigeluth, C. M. (1992). The Imperative for Systemic Change. *Educational Technology*, 32 (11), 9-13.
- Rumelhart, D. E.; Norman, D. A. (1981). Analogical Processes in Learning. In John R. Anderson. *Cognitive Skills and Their Acquisition*, Carnegie-Mellon University, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey, 335 - 359.
- Smith, K. E. (1988). Hypertext - Linking to the Future. *Online*, March, 32-40.
- Spiro, R. J.; Jehng, J.-C. (1990). Technology for the Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix e R. J. Spiro (Eds.), *Cognition, Education; and Multimedia: Exploring Ideas in High Technology*. Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, 163-205.
- Spiro, R. J.; Feltovich, P. J.; Jacobson, M. J.; Coulson, R. L. (1991a). Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. *Educational Technology*, 31 (5), 24-33.
- Spiro, R. J.; Feltovich, P. J.; Jacobson, M. J.; Coulson, R. L.; (1991b). Knowledge Representation, Content Specification, and the Development of Skill in Situation-Specific Knowledge Assembly: Some Constructivist Issues as They Relate to Cognitive Flexibility Theory and Hypertext. *Educational Technology*, 31 (9), 22-25.
- Tennyson, R. D. (1990). A Proposed Cognitive Paradigm of Learning for Educational Technology. *Educational Technology*, 30 (6), 16 - 19.
- Toffler, A. (1980). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil, p.473. (edição de 1984).

SOME REFLECTIONS ABOUT THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL USES OF HIPERMEDIA SYSTEMS

A PROBLEM WITHOUT SOLUTION OR A SOLUTION WITHOUT FUNDAMENTATION?

Abstract

This paper reflects about the problem of the educational potential of hypertext/hypermedia systems and their uses in school contexts. Some ideas about the present schools that are, in most cases, more adequate to an "industrial age" than to an "informational age", are discussed. The idea that school must change in order to promote educational opportunities more adequate to the new millennium is defended. The place that hypermedia systems can have in our present schools and in schools more adequate to the "information age" is discussed. Some of the principles from constructivist psychology are referred as a support for a new educational paradigm and for the educational uses of hypermedia systems. Finally, the Cognitive Flexibility Theory is presented as a theory of a constructivist nature which can justify the educational uses of hypermedia.

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LES FONDEMENTS DE L'UTILISATION ÉDUCATIVE DE SYSTÈMES HYPERMEDIA

UN PROBLÈME SANS SOLUTION OU UNE SOLUTION QUI RECHERCHE SES FONDEMENTS?

Résumé

Dans ce texte, on propose une réflexion sur la problématique du potentiel éducatif des systèmes hypertexte/hypermedia et sur leur possible application dans un contexte scolaire. On considère les caractéristiques de l'école actuelle, marquée par l'esprit de la société industrielle, et on discute le besoin de faire des changements qui puissent permettre l'adaptation de l'école et de l'enseignement aux exigences du nouveau millénaire. On discute le rôle que les systèmes hypermedia peuvent jouer à l'école actuelle et à l'école de la "société de l'information". On fait une approche aux contributions de la psychologie cognitive soit à la formulation d'un nouveau paradigme éducatif soit aux fondements théoriques du potentiel éducatif des hypermedia. Finalement, on présente la Théorie de la Flexibilité Cognitive qui se configure, en tant que formulation théorique, comme la plus systématisée en ce qui concerne l'utilisation éducatif des systèmes hypermedia.

A LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO SECUNDÁRIO: ESTATUTO E FUNÇÕES DOS LIVROS PARA-ESCOLARES*

Angelina Ferreira Rodrigues

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

O livro escolar tem surgido com configurações diversas e formatos não menos diversificados consoante o estatuto e funções que lhe têm sido atribuídas. Dos livros escolares que geralmente são propostos para a disciplina de Português faz parte uma categoria de textos que se apresenta sob a forma de livros auxiliares de leitura de textos literários cujas características parecem apontar para uma discussão em torno do seu estatuto e funções no quadro dos manuais escolares, em geral, e no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina, em particular, designadamente no que se refere à leitura de literatura. Neste texto, pretende-se, sobretudo, a partir de um *corpus* constituído por aqueles materiais, discutir o estatuto e funções dos mesmos nas práticas de leitura de literatura no ensino secundário.

O livro escolar, apesar da difusão e proliferação de outros recursos educativos e independentemente das formas que tem tomado ao longo dos tempos, continua a ser o instrumento pedagógico por excelência. A sua definição, porém, tem suscitado algumas dificuldades, atendendo à diversidade de formas que pode assumir, à multiplicidade de

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

* Este artigo inscreve-se no Projecto *Estatuto, funções e história do manual escolar. O projecto eme (JNICT) CI*

funções que pode desempenhar e à ambiguidade do estatuto que pode ou não adquirir como resultado dos contextos em que é utilizado.

Enquanto instrumento pedagógico, o seu estatuto e funções têm sido questionados por alguns que ora o consideram um instrumento indispensável nas práticas pedagógicas ora procuram demonstrar os efeitos "redutores" de uma aprendizagem neles baseada. Os primeiros aduzem argumentos no sentido de justificarem vantagens (Mascaró Florit, 1995) que têm a ver, entre outras razões, com o facto de nele ser apresentado um saber mais estruturado e de servir "de contraponto às desigualdades sociais" (Choppin, 1992; Vieira de Castro, 1995); os segundos contrapõem, como argumento principal para a sua rejeição, o facto de, sendo depositário de um saber, não facultar a descoberta, não ter em conta as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, fomentando, assim, a aquisição passiva de conceitos (Enciso & Rincón, 1987; Torres Santomé, 1995).

Em qualquer dos casos, e independentemente do valor pedagógico que lhe é atribuído, o livro escolar, pelo facto de através dele ser possível a transmissão de conhecimentos, de valores, de ideologias, de culturas, tem atraído a atenção de investigadores que, numa perspectiva sincrónica (Luke, 1988) ou diacrónica (Salema, 1993); Salaberri Ramiro, 1990; Choppin, 1992; Neves, 1992; Johnsen, 1993; Sammons & Davey, 1993/1994; Vieira de Castro, 1995; Stray, 1994), na sua generalidade, ou sob aspectos particulares, se têm debruçado sobre ele, tomando-o como objecto de estudo.

No caso da disciplina de Português, têm sido produzidos alguns estudos que se têm debruçado sobre a importância que o manual pode assumir na definição do seu objecto, no que diz respeito aos saberes a transmitir/adquirir na aula de língua materna (Tavares, 1987; Perez, 1990; Vieira de Castro, 1994), na influência que pode exercer no processo de ensino-aprendizagem assumindo, assim, funções de regulação do saber a ensinar e a aprender na disciplina, em geral, (Rebelo, 1981; Cabral *et al.*, 1985; Vieira de Castro, 1995; Lamas, 1994; Sequeira *et al.*, 1995; Sousa, 1995; Rodrigues, 1997) e no que se refere a alguns domínios, em particular, tais como a "sua capacidade de conformar uma comunidade interpretativa pela qual é informado" (Sousa, 1995).

Quanto à sua definição e às funções que a ele são cometidas, a questão parece ser mais complexa, não só pelas perspectivas críticas sobre as quais pode ser analisado, mas também pelo facto de o mesmo ter vindo a assumir, sobretudo nos últimos tempos, configurações e funções relativamente diversificadas.

1.

Os livros escolares podem dividir-se em duas categorias (Choppin, 1992: 13-17): os livros escolares, *stricto sensu*, que se definem pela intenção explícita (visível através do título, do prefácio, do nível, do público) e implícita, através da apresentação e da estrutura interna organizadas pelo autor ou editor. O seu carácter escolar é, assim, definido *a priori* e, portanto, independente do seu uso efectivo. A outra categoria

abrange os livros que entretanto adquiriram uma dimensão escolar pelo uso permanente e generalizado¹.

Podem ser estabelecidas ainda algumas distinções em função da sua configuração e do papel que podem desempenhar no processo de ensino-aprendizagem: os *manuais* propriamente ditos e seus satélites, as *edições clássicas*, as obras ditas de *referência* e os livros *para-escolares*.

Os primeiros caracterizam-se genericamente pela sua intenção, mais ou menos explícita, de servir de suporte escrito ao ensino de uma disciplina e, por isso, o seu conteúdo e a sua organização apresentam-se segundo uma progressão definida, sob a forma de sequências ou lições (que remetem, por vezes, para cadernos de apoio), sendo geralmente utilizados na aula; os segundos referem-se às edições de obras clássicas da literatura que se fazem acompanhar de anotações e/ou comentários para uso nas aulas; os textos de *referência*, que se apresentam como complementos do ensino e da aprendizagem, constituem uma terceira categoria (híbrida, visto que nem sempre é explícita no que se refere aos usos escolares) de que participam dicionários, enciclopédias; finalmente, é definida uma outra categoria que abrange os textos que apresentam informação de forma resumida e sistematizada e que são designados por *para-escolares*. Estes últimos são constituídos, segundo o mesmo autor (Choppin, 1992:17), por:

"des ouvrages assez divers qui ont pour fonction commune de résumer, de redoubler ou d'approfondir le contenu éducatif dispensé par l'institution scolaire. Auxiliaires facultatifs de l'apprentissage [...] portent presque toujours une indication précise du niveau auquel elles sont destinées. Elles sont conçues pour une utilisation individuelle, essentiellement domestique [...] dont l'acquisition est laissée à l'initiative des élèves ou des familles."

No caso português, porém, os *para-escolares* parecem assumir funções diversificadas daquelas que aqui são mencionadas no que se refere sobretudo ao carácter facultativo da sua aquisição (por parte de pais e/ou alunos), tendo em conta o número elevado e diversificado de livros escolares com funções que parecem oscilar entre duas vertentes: a escolar e outra que o não é, mas que a acompanha de perto².

A implementação da Reforma Curricular tem dado origem à edição ou reedição de livros de tipo *para-escolar* no âmbito do apoio à leitura de obras literárias propostas nos programas de Português, materiais que, sob a forma de séries ou colecções, destinadas a alunos e professores, se assumem como *auxiliares da leitura de textos literários*; estes surgem, na sua maioria, sob a forma de "Introduções" à leitura ou "Análises" de determinada obra literária ou de um determinado autor a estudar em qualquer dos anos do ensino secundário³, factor que aponta desde logo para uma pluralidade de funções tendo em conta a amplitude de níveis de aprendizagem abrangidos.

Assim, e parafraseando E. Johnsen (1993), uma nova situação, associada ao crescimento e difusão destes materiais, está a surgir: o crescimento destas edições

acarreta consequências que ultrapassam as estatísticas do mercado já que parecem indiciar a necessidade de mudanças na concepção e elaboração de manuais escolares ou a ausência de livros escolares com características específicas e, por isso, com funções diversificadas, abalando o próprio conceito de manual que surge, neste sentido, como algo cujas características não se encontram "definitivamente" estabelecidas.

No que se refere ao seu objecto, os livros para-escolares apresentados para a disciplina de Português têm geralmente um carácter monográfico abrangendo um número restrito de tópicos, que podem ser objecto de focalizações diversas, em torno, por vezes, de um autor (ou de uma faceta do autor), de uma obra literária. Mas se no que toca ao conteúdo, estes textos parecem assumir algum grau de "especialização" por tratarem, a maioria das vezes, um assunto (o que não se passa com os manuais propriamente ditos que apresentam todos os conteúdos previstos para determinados níveis a que se destinam), o mesmo já não parece acontecer no que diz respeito aos objectivos que são propostos e às funções que a eles são cometidas, cuja amplitude parece configurar um texto pedagógico de características particulares próximas de um manual escolar.

Se, por um lado, ao nível do contexto de produção é visível, pelo menos paratextualmente, a sua vinculação aos contextos formais de ensino, traduzida, por exemplo, na informação "segundo os novos programas", por outro, estes textos assumem funções semelhantes às do manual (partilhando das mesmas características e concorrendo, ao nível de alguns princípios, com o manual adoptado) ao serem apresentados como instrumentos auxiliares de trabalho, no contexto da disciplina de Português, ao nível da orientação do professor na abordagem da literatura e do apoio ao aluno no estudo dos autores ou na leitura dos textos literários.

Nesta perspectiva, e tendo em conta as funções paralelas que estes textos parecem assumir relativamente aos manuais, algumas questões podem ser colocadas no que diz respeito ao seu estatuto como instrumento pedagógico, uma vez que (apesar dos conteúdos que constituem o seu objecto poderem ser também os do manual adoptado) ele não é adoptado formal e institucionalmente⁴ como o seu "irmão maior" e nesse caso: i) por que razão (razões) surgem livros para-escolares que se propõem auxiliar e orientar o que se ensina/aprende na escola?; ii) que consequências profissionais e educacionais podem resultar do facto de os manuais escolares poderem ser substituídos pelos para-escolares?; iii) este carácter auxiliar, mas também mais "especializado" (relativamente aos manuais, de carácter mais generalista e abrangente, no que diz respeito à quantidade de assuntos abordados) com que se apresentam, em que consiste?; iv) que estatuto e funções assumem na disciplina de Português designadamente nas práticas de leitura literária no ensino secundário?

Independentemente do uso que lhes é dado, estes instrumentos pedagógicos veiculam, através da estruturação e organização da informação que apresentam, modos de entender alguns dos domínios a abordar na aula de língua materna. Esta razão justifica que se pretenda reflectir sobre o estatuto e funções de livros auxiliares de leitura de textos literários destinados ao ensino secundário, tendo em conta que estes textos podem constituir uma fonte de informação sobre o que se diz e como se diz acerca da leitura de literatura naqueles níveis de escolaridade.

2.

Tendo em conta princípios enunciados anteriormente, instituímos como objecto de análise um conjunto de livros auxiliares de leitura de textos literários produzidos por referência aos novos programas da disciplina de Português do Ensino Secundário (10º, 11º e 12º anos)⁵.

Perante a quantidade e diversidade de materiais que têm sido editados no âmbito dos novos programas e a impossibilidade de um levantamento e análise exaustivos de todos os textos, entendemos proceder a uma série de restrições que se constituíram como princípios de definição e selecção do *corpus* de análise.

O primeiro critério de selecção incidia sobre o nível ou os níveis de aprendizagem, tendo-se decidido pela "leitura" de textos literários no ensino secundário, dado que, por um lado, a maioria dos materiais deste tipo, produzidos no âmbito da disciplina de Português, se destina a este ciclo escolar e, por outro, que a maioria dos textos para-escolares tem por objecto auxiliar a leitura de textos literários.

A quantidade e variedade de materiais existentes, porém, obrigou-nos a adoptar um outro critério de selecção relacionado com o contexto de produção que nos importava considerar - o âmbito dos novos programas. Aqui fomos confrontados com a existência de materiais recentemente publicados (tendo por objecto obras e autores consagrados nos textos programáticos) que não apresentam qualquer referência explícita a este contexto específico. Considerámos, no entanto, que eles se inscrevem no âmbito dos novos programas, já que a sua edição e publicação após o ano de 1991, pressupõe a sua adequação, subscrita por autores e editores, à Reforma Curricular⁶, motivo pelo qual entendemos poder incluir no *corpus* textos com estas características.

Atendendo a dificuldades sentidas na definição de critérios precisos e rigorosos que cobrissem a variedade e diversidade, por um lado, e a particularidade de cada um dos materiais editados no âmbito dos novos programas, por outro, pareceu-nos necessário e útil a definição de pelo menos um critério aglutinador e integrador que, simultaneamente, conferisse alguma unidade a este *corpus* e que, paralelamente, pudesse apresentar e representar a diversidade daqueles materiais. Entendemos que o critério da *representatividade* poderia expressar e delimitar, embora em níveis diferentes, algumas dessas particularidades: a repetitividade⁷ decorrente do facto de aqueles textos se integrarem em séries ou colecções, garantindo-se, deste modo, alguma linha de continuidade e homogeneidade de princípios na organização e apresentação destes textos cuja selecção, no interior das colecções, foi aleatória; a amplitude que aqueles materiais procuram abranger, neste caso, o "ensino secundário"; uma característica que os configura como potencialmente reguladores de diferentes níveis de aprendizagem e de programas diferentes de Português abrangido por aquele ciclo de escolaridade (10º, 11º, e 12º anos de escolaridade do "Português A" e do "Português B"); o facto de alguns destes textos serem publicados por editoras tradicionalmente mais ligadas à edição e produção de materiais escolares⁸, o que lhes confere, *a priori*, níveis de divulgação e de adopção mais elevados.

Refira-se, ainda, que na impossibilidade de se verificar, em todos eles, e em cada um dos textos seleccionados, a confluência dos três critérios, optámos pela selecção daqueles que garantissem, em simultâneo, dois dos critérios estabelecidos: a colecção e a editora, por exemplo, ou a editora e a amplitude de níveis de ensino.

Deste processo, resultou a selecção de seis livros para-escolares:

António Afonso Borregana, *O Texto em Análise, Poesia Barroca, Padre António Vieira, Neoclassicismo, Bocage, Ensino Secundário* [NL]

António Augusto Fernandes, *A Síntese em Esquema. Análise Textual. Ensino Secundário* [LA]

Avelino Soares Cabral, *Introdução à Leitura de Fernando Pessoa e Heterónimos, Calemus de Português* [ES]

Conceição Jacinto & Gabriela Lança, *A Análise do Texto, Português, Ensino Secundário, Manual de Apoio* [MA]

Maria da Conceição Coelho & Maria Teresa Azinheira, *Almeida Garrett, Folhas Cuidas* [AE]

Maria do Carmo Castelo Branco, *Nótuas para a leitura de "A Sibila". A Fala da Sibila de Agustina Bessa Luís* [LL]

3.

Os textos para-escolares, tal como os manuais escolares, em geral, podem ser definidos, em primeira instância, como *textos*, apresentando e propondo, através da selecção de informação que apresentam e da estruturação que propõem, um *discurso* sobre aquele que é o seu objecto, designadamente sobre os conteúdos que comportam e as propostas de leitura de textos literários que sugerem, os quais, consoante a sua configuração, traduzem modos particulares de entender esse mesmo objecto.

Na sua qualidade de livros escolares, estes textos para-escolares podem ser lidos segundo dois critérios baseados em dois tipos de informação - a *informação paratextual* e a *informação textual* (Choppin, 1992: 154-162).

A primeira é constituída por títulos, subtítulos, paginação, referências, ilustrações (sob a forma de desenhos e esquemas) e por outras informações que fazem parte desta categoria como os prefácios, os epílogos, as advertências, as epígrafes, as notas "y muchos otros tipos e señales accesorias, autógrafas o alógrafas, que procuran un entorno (variable) al texto y a veces un comentario oficial u oficioso del que el lector [...] puede siempre disponer tan fácilmente como lo desearía y lo pretende."⁹

Da informação paratextual, e tendo em conta as características destes materiais, faz parte ainda um conjunto de outros elementos que se constituem como fonte de

informação e de identificação destes textos - o tipo, o tamanho, o formato, a colecção, as diversas formas tipográficas de apresentação do(s) título(s) (cores, tamanhos e estilos de letra) e o índice, em particular. Este, à semelhança do que acontece com qualquer texto relativamente extenso, constitui-se como elemento útil na leitura permitindo orientar o leitor e ao mesmo tempo facultar-lhe a possibilidade de seleccionar o que mais lhe interessa. No entanto, se o índice aqui apresentado partilha destas mesmas funções, ultrapassa-as também na medida em que permite, no contexto em que se insere e de acordo com os objectivos deste trabalho, observar configurações discursivas (materializadas em procedimentos de tipo tipográfico) que permitem dar conta do âmbito, da constituição e hierarquização da informação e de formas de articulação no interior da mesma, tornando mais visível a forma como se configura o conhecimento que veiculam. Uma outra fonte de informação é a bibliografia, cuja presença traduz a relação destes instrumentos pedagógicos com outros textos. São ainda indicações de natureza paratextual que permitem o reconhecimento do contexto em que são produzidos, dos princípios que os orientam, dos seus destinatários ou de outras informações de natureza diversificada¹⁰. Estas indicações, no entanto, não assumem, nestes materiais, formas de apresentação uniforme, já que algumas delas não apresentam qualquer texto introdutório, sendo substituídas, por exemplo, por informações apresentadas na contracapa que funcionam, neste contexto, como verdadeiros prefácios ao volume em causa e/ou à colecção.

No que diz respeito à *informação textual*, qualquer manual escolar é constituído por textos diversos que podem apresentar características diferentes e assumir estatutos também eles diferenciados, consoante a sua origem e consoante os contextos em que se integram. Para além disso, os textos que compõem os livros auxiliares de leitura podem apresentar características distintas daqueles que são apresentados noutros livros escolares de Português.

A esta diversidade de textos que compõe o livro escolar não corresponde, no entanto, a falta de unidade da sua leitura, que lhe é dada, ao nível material, por procedimentos de natureza tipográfica¹¹ os quais lhe conferem uma unidade textual que é organizada em torno do assunto proposto ou dos assuntos a abordar¹².

Neste sentido, diremos que também os para-escolares do *corpus* seleccionado integram textos de natureza e origem variadas: os literários, identificados como pertencendo a um autor ou autores consagrados pela história da literatura, e os restantes, de características e origem diferentes, que têm como referente privilegiado aqueles, os literários, acerca dos quais dizem (informando ou explicando) alguma coisa.

Assim, podemos dizer que, ao nível da *informação textual*, estes materiais são constituídos por textos literários e por um conjunto maioritário de outros textos que são produzidos em função daqueles e aos quais poderemos chamar, genericamente, *metatextuais*. Este grupo, por sua vez, é constituído por textos muito diversos que ora fornecem informações sobre o contexto histórico-literário em que se integram, ora apresentam explicações (que também são informações) sobre os textos literários, ora propõem "linhas" para a sua leitura, por vezes, sob a forma de questionários.

Neste quadro, em que os textos "[...] dans la majorité des situations, [...] sont polytypologiques", entendemos, como alguns autores (Combelles & Tomassone, 1992:6), que uma proposta que distinga algumas dimensões do texto informativo poderia contribuir para a caracterização dos textos que surgem nestes para-escolares, na medida em que "[...] on peut certes imaginer qu'il y a information, "exposition", sans la présence obligatoire de l'"explication" (*ibidem*)

Assim, e apesar do teor informativo de alguns dos textos metaliterários, podemos dizer que alguns deles visam sobretudo fornecer previamente informação acerca do texto literário subsequente (sobre o contexto, o autor ou a obra do autor) e há outros que, fornecendo igualmente informação, têm como função principal apresentar uma explicação sobre o texto apresentado anteriormente ou sobre outros a que se faz referência. Aos primeiros poderemos chamar textos "*expositivos*" e, aos últimos, textos "*explicativos*".

Características semelhantes são partilhadas por uma outra categoria de textos, produzidos fora do contexto pedagógico, cuja função é, sobretudo, fornecer informação resultante de estudos, no âmbito da descrição, análise e/ou explicação de textos literários. Estes textos podem assumir formas como o *comentário*¹³ e a *análise*¹⁴ que são incorporados no texto escolar. Desta integração resultam textos com funções híbridas que oscilam entre a perspectiva crítica que adoptam e a natureza expositiva e explicativa da informação que apresentam. Assim, umas vezes, consoante o co-texto em que se integram, ora parecem funcionar como textos introdutórios e, por isso, de tipo expositivo (com informações sobre um autor ou uma época literária, sintetizando, por exemplo, algumas das suas características), ora assumem funções de tipo explicativo (sob a forma de resumo ou outra), ora a função de textos críticos: uma multiplicidade de funções que varia entre a exposição de conhecimentos prévios à leitura dos textos literários, a explicação dos mesmos, e/ou a fundamentação e validação do que é dito no campo pedagógico, através da apresentação de textos provenientes do conhecimento produzido no âmbito dos estudos literários e/ou da crítica literária.

A par dos textos até agora indicados, existe uma outra categoria que visa sobretudo a apresentação de instruções sobre a leitura dos textos literários indicando os procedimentos (linguísticos ou de natureza estético-literária) a adoptar nessa leitura.

Neste contexto, e tendo em conta as características assinaladas, decidimos adoptar a seguinte proposta de classificação dos textos que integram a macrocategoria dos textos metaliterários: i) textos "*expositivos*", ii) textos "*explicativos*", iii) textos "*críticos*" (que ora surgem separadamente, ora integrados naqueles); iv) textos "*de instrução*" (constituídos por textos de tipo *prescritivo*, de orientação, e por "questionários").

Em jeito de síntese, podemos definir, então, um texto "*expositivo*"

¹³ "como aquel que informa sobre cualquier tema a un destinatario del cual se presupone que tiene un conocimiento determinado - auto, pequeño ou elevado - del tema, con la intención de informarle o ampliar sus conocimientos, argumentar ou hacer cambiar sus creencias, o regular o planificar su actuación futura." (Aznar, 1991: 57)¹⁵

Os textos "*explicativos*", identificados topograficamente como os que se seguem imediatamente ao *prototexto* (Aguar e Silva, 1990), podem definir-se pela intenção de, conforme o sentido linguístico (e pragmático), tornar mais clara a compreensão do texto (literário) que lhe deu origem:

"[...] le texte explicatif a sans doute une base informative, mais se caractérise, en plus, par la volonté de faire comprendre les phénomènes: d'où, implicite ou explicite, l'existence d'une question comme point de départ, que le texte s'efforcera d'éclaircir. [...] Ici apparaît bien l'intention non plus seulement de faire apprendre, mais de faire comprendre et même de prouver [...]. Ce mélange, normal à nos yeux, est fréquent dans les manuels scolaires, qui ne se présentent pas exactement comme des encyclopédies, mais, sans doute dans un souci pédagogique, essayent de faire davantage participer le lecteur par ces constructions de problèmes que nous évoquions plus haut." (Combelles & Tomassone, 1992: 6-7)

O texto *explicativo* pode assumir, nos materiais que constituem o nosso objecto de análise, formas variadas - sínteses, esquemas, "respostas a questionários" -, tomando como objecto as estruturas que caracterizam o texto literário - *sintáctica, semântica e pragmática* -, dimensões actualizadas a partir das componentes do *co-texto* e também do *contexto*¹⁶.

Os textos "*críticos*", por sua vez, para além de terem origem em autores e textos da Crítica Literária mantêm, em primeira instância, com o texto literário uma relação de natureza *metatextual*¹⁷ de tipo crítico que os distingue dos textos *explicativos*.

Quanto aos textos de "*instrução*", eles podem assumir formas mais ou menos *prescritivas*¹⁸ e, por isso, podem definir-se como textos que indicam quais os procedimentos a adoptar na leitura dos textos literários ou na operacionalização de outras dimensões no âmbito do ensino-aprendizagem do conhecimento literário.

Nos textos para-escolares, os textos "*prescritivos*" apresentam-se com duas formas diferentes: sob a forma de textos de *orientação* (antecedendo todos os outros textos para indicar os procedimentos a ter em conta na "análise" ou na leitura de todos os textos do manual), ou sob a forma de questionários ou propostas de trabalho que, de forma menos explícita, orientam e regulam também o que dizer sobre os textos literários, designadamente as dimensões do texto literário a privilegiar.

Relativamente ao que foi dito, podemos concluir que o estatuto dos textos que constituem a *informação textual* destes instrumentos pedagógicos decorre das funções específicas que assumem nos contextos em que estão inseridos.

Quanto à origem, verifica-se que nem todos os textos que integram os livros para-escolares são produzidos no campo pedagógico. Nesse grupo cabem, para além dos "*críticos*", um conjunto de outros textos que procedem de estudos no âmbito da Teoria Literária, da Linguística, de "textos de referência" da História da Literatura e que são incorporados nos auxiliares de leitura (e neles assumidos, por vezes, como "textos críticos"), que configuram, assim, um texto pedagógico onde ecoam várias vozes, uma polifonia com características particulares¹⁹.

4.

Atendendo à natureza do *corpus* e às particularidades que caracterizam cada um dos textos que o compõem, decidimos fazer uma breve apresentação de cada um deles para, posteriormente, se passar à observação e análise de algumas regularidades relativas às suas funções nas práticas de leitura de literatura no ensino secundário.

A apresentação e identificação dos livros para-escolares será feita aqui geralmente não apenas pelos títulos, mas também por outros elementos que decorrem das designações atribuídas às edições, à coleção ou série, tais como "Apontamentos Explicam"(AE), "Edições Sebenta"(ES), "Linhas de Leitura"(LL), "Novas Leituras"(NL) ou pelo estatuto do livro que pode ser estabelecido por relação com outros textos escolares, como "Livro Auxiliar"(LA) ou "Manual de Apoio"(MA). Algumas destas informações sugerem desde logo o carácter escolar destes materiais e o contexto pedagógico a que estão, explícita ou implicitamente, vinculados. São várias e de âmbito diversificado as referências, enfatizadas tipograficamente, àqueles contextos: "uma ajuda suplementar", "uma vantagem para o aluno" e "uma ajuda ao trabalho do professor" (AE); "Instrumentos auxiliares de trabalho escolar" (ES) que visam apresentar informação suficiente para "apreender o essencial dos conteúdos" (NL), etc.

Se os títulos constituem elementos importantes na identificação do objecto destes livros, a informação que deles pode ser retirada não parece circunscrever-se ao objecto seleccionado (textos, épocas ou autores da literatura), mas também à perspectiva de abordagem que é adoptada, materializada por outras indicações que "rodeiam" o objecto: "Introdução à leitura de...", (ES) "A Síntese em Esquema" (LA), "Análise Textual" (MA), "O texto em análise" (NL).

Um outro factor de identificação e caracterização destes materiais como textos escolares é a sua remissão para dimensões diversificadas do contexto pedagógico (através da informação relativa aos contextos de produção apresentada, paratextualmente, pelas editoras ou pelos autores), designadamente, ao nível do objecto de aprendizagem²⁰ bem como dos sujeitos que intervêm na concepção e produção destes livros para-escolares como forma de explicar o carácter auxiliar e de apoio à leitura de textos literários, conforme se pode depreender de informações do tipo:

"[coleção elaborada por] professores de reconhecidas capacidades e com grande experiência de ensino" (AE); "Por isso, professores e alunos, necessitamos cada vez mais de ensinar/aprender a organizar os nossos saberes...". Fui atendendo a estes considerandos e respondendo a amigáveis solicitações [...] de outros oficiais do mesmo ofício, que me atrevo a partilhar convosco estes modestos exercícios escolares"(LA); "Este pequeno livro surge na sequência da detecção das dificuldades reveladas pelos nossos alunos do 10º, 11º e 12º anos do curso secundário (e que se alarga aos alunos dos cursos de Literatura nas Faculdades), ao longo da nossa prática pedagógica"(MA)

Estas informações se, por um lado, parecem fundamentar e legitimar o carácter escolar destes materiais (por isso, potencialmente concorrentes com o manuais adoptados), por outro, deixam transparecer o carácter regulador que pretendem assumir relativamente às práticas pedagógicas, em geral, e a alguns domínios, em particular,

como a avaliação²¹ e o desempenho na disciplina: "são um precioso auxiliar para as provas e exames; ajudam a desenvolver as ideias próprias; permitem "uma melhor actuação nas aulas e uma melhor preparação para os exames" [itálicos nossos](AE)²².

Se a diversidade e variedade são características que, em geral, andam associadas a estes textos, o mesmo já não parece verificar-se no que diz respeito aos tópicos que constituem o seu conteúdo que se caracterizam por alguma regularidade, como iremos ver a seguir.

O texto AE é constituído por uma série de textos (relativos a conteúdos sobre o contexto histórico, a obra, o autor e sobre os textos literários) que se repetem noutros textos da mesma coleção. Em todos eles são apresentados os parâmetros de leitura a que são submetidos os textos literários ali presentes: "uma análise competente do argumento, das personagens, dos temas e dos estilos"²³ através de "uma exposição clara, concisa, de leitura acessível"(AE)²⁴. Estes parâmetros, ao serem extensivos a toda a coleção, traduzem níveis de normalização, extensiva ao tipo de leitura dos textos literários a fazer e ao perfil de leitor dos seus destinatários e ao seu campo de intervenção no contexto pedagógico, materializada em expressões do tipo: ajudar o aluno e o professor "a abordarem as obras e temas em estudo".

O texto ES, apresentado sob a forma de *Caderno de Português*, integra uma coleção que abrange outros cadernos (para várias disciplinas do ensino secundário e para vários cursos) que se configuram materialmente sob a forma de "sebentas" (uma designação a que não será alheio o facto de serem publicados pelas edições com o mesmo nome).

No caso da disciplina de Português, estes textos apresentam-se também como "instrumentos auxiliares de trabalho escolar" correspondendo a um conjunto de livros auxiliares de leitura de diversos textos literários de vários autores que se destinam a qualquer um dos níveis de escolaridade do ensino secundário - 10º, 11º e 12º anos-, no âmbito dos novos programas.

A forma de apresentação do seu conteúdo é aparentemente variada, sobretudo no que diz respeito às dimensões do seu objecto: ora são focalizados os textos literários, ora os seus autores, ora os modos literários ou os períodos e/ou movimentos literários que contextualizam aqueles²⁵. No entanto, e apesar da focalização que os títulos parecem querer expressar, os conteúdos do livro não parecem corresponder-lhes totalmente, visto que a sua informação textual obedece a critérios de selecção e estruturação semelhantes.

Assim, o primeiro capítulo - *A análise global do texto poético* - constitui um exemplo de texto de "instrução" que funciona como texto *prescritivo* relativamente à leitura dos textos literários que integram este para-escolar.

Quanto aos restantes textos, os tópicos referem-se aos períodos literários, ao autor (vida e obra) apresentados sob a forma de textos *expositivos* sobre a "caracterização literária e ideológica", a apresentação do "autor", um "Texto Crítico" ao qual se segue a presença de "alguns textos" literários e de textos "explicativos" respectivos. Esta estrutura repete-se ao longo deste para-escolar que termina sempre com um "quadro-síntese de características" constituindo um factor de identificação do carácter pedagógico destes textos, reforçado, nos textos desta coleção, pela inclusão de

um capítulo relativo à presença do autor "nos exames" (que consiste na reprodução de provas de exame²⁶ sobre o autor em análise) e que, neste contexto, podem funcionar como textos de "instrução".

O texto LA apresenta-se como um *Livro Auxiliar* para o ensino secundário, editado no âmbito dos novos programas de Português.

O título - *A Síntese em Esquema. Análise Textual* - sugere desde logo que o objecto focalizado não é o texto literário do autor x ou y, mas os tipos de leitura ("análise" e "síntese") de que será objecto. O índice, porém, revela que os tópicos estão organizados em função de informação sobre algumas das obras de três autores da literatura portuguesa (Gil Vicente, Almeida Garrett e Eça de Queirós) em torno das quais são apresentadas propostas de trabalho sobre os textos literários (já que os textos literários não estão presentes), sob a forma de *textos explicativos* e de *instrução*. A explicação para este facto é apresentada no prefácio, dirigido *À atenção do Aluno e do Professor*, a quem se informa da necessidade de

"ensinar/aprender a organizar os [...] saberes de forma metódica, através de sínteses concertadas, de esquemas estruturantes, que nos permitam distinguir o essencial da acessório e reter as grandes linhas de um texto ou de um livro"²⁷.

O texto LL apresenta-se como um volume de uma colecção designada "Linhas de Leitura" que se constitui "em uma série de volumes, nos quais diversos autores abordam, numa perspectiva científico-didáctica, obras literárias insertas nos programas da disciplina de Português."

Para além do contexto pedagógico para que remete explicitamente, esta informação aponta também para a natureza (não escolar) da informação que é apresentada, conforme a expressão "científico-didáctica" parece expressar, e que tem correspondência nos objectivos apresentados e na amplitude de funções - os destinatários da informação, o estatuto e funções do livro, o tipo de informação que apresenta e as "linhas de leitura" propostas - que ultrapassam o âmbito específico do objecto deste volume, sendo, portanto, extensivas à colecção:

"O seu principal objectivo é de orientar o estudante no estudo dos textos literários que se lhe deparam, sem perder de vista a característica de livro auxiliar do professor. Cada volume da colecção, independentemente da natureza diversificada das obras em estudo, integra: informação bibliográfica do autor; referência ao contexto histórico-literário em que se circunscreve a obra; proposta(s) de abordagem textual; *linhas de leitura*. Além da finalidade científico-didáctica, *Linhas de Leitura* pretende, pelos pressupostos pedagógicos, estimular no discente o prazer de ler e o gosto pela Literatura." (LL)

Do conjunto de materiais do *corpus*, este é o único texto que se inicia com uma introdução onde é feita uma reflexão por parte da Autora sobre as características e os constrangimentos do contexto escolar no que se refere ao ensino-aprendizagem da

literatura, em geral, e à influência dos livros escolares, em particular:

"O leitor/professor, na maior parte das situações de aprendizagem do texto literário, acaba por ser um leitor para convencer mais ou menos atentos, mais ou menos passivos, e não (o que seria desejável) um leitor entre leitores: contrariando [...] o prazer, o gozo do texto [...], ele segue a leitura, solicitado e coartado por inúmeras forças espartilhantes: os programas; a obrigação de explicar regras sobre a língua e de retórica; os constrangimentos que, mesmo contra a vontade, lhe são impostos pelos manuais e pelos livros auxiliares; o tempo; e mesmo [...] o exame final." (LL, p.7)

Ao carácter normativo de certos textos (programas e manuais) aqui assumidos como factores de regulação da prática pedagógica vêm juntar-se outros que decorrem da "especificidade do próprio texto literário" e das dificuldades sentidas na sua operacionalização por parte do professor (face às "múltiplas dificuldades a barrar a curiosidade do aluno") que é colocado "estrategicamente (mas sempre incomodamente) entre o livro e os alunos, entre os sentidos [...] a reter, [...], sem querer, pretendendo ajudar, ensinar a ler, [...] acabando por ser um redutor da leitura".

Apesar de todos estes condicionalismos, este livro, de carácter "igualmente auxiliar", surge, do ponto de vista da A., como "um caminho, um trajecto de leitura [...]" que seja "o menos possível codificador", mas cuja leitura, metaforicamente apresentada como o "traçar de uma rota", se encontra, ainda assim, assinalada por alguns "marcos" de orientação.

O título traduz imediatamente o âmbito do seu conteúdo - uma interpretação da obra em análise (A Fala da [obra literária]) - sob um ponto de vista, expresso pelo subtítulo (*Nótuas para a leitura de [a obra]*).

A informação, isto é, a leitura que aqui é apresentada encontra-se organizada em três capítulos: "O autor e a obra", "Introdução" e "A leitura de... [obra]"; deste último constam vários pontos em torno de categorias de análise como "1.A(s) voz(es) do texto"; 2. A construção da Narrativa; 2.1. Uma estrutura em *mise en abyme*; 2.2. O espaço; 2.3. A(s) história(s) e o seu discurso; 3. As personagens; 3.1. A personagem-marcas semiológicas de um herói; 3.2. A personagem - espaço identificador da legibilidade da obra; 4. Conclusão; 5. Notas explicativas".

A forma como é apresentada a informação textual sugere que os tópicos se encontram estruturados em torno de um só assunto - a leitura desta obra literária - que assume, assim, um carácter quase "absoluto", sob a forma de um longo texto *explicativo*; uma configuração que distingue este livro auxiliar dos anteriores, na medida em que se aproxima mais de um texto crítico do que de um livro escolar, por não apresentar características que geralmente lhe são inerentes: a presença de textos literários (mesmo sob a forma de extractos) e a inclusão de propostas de trabalho (questionários ou outras).

O carácter escolar é-lhe assegurado, no entanto, por informações de tipo paratextual já aqui referidas e que confirmam a sua vinculação ao contexto pedagógico; este é, assim, um dos que integra daqueles que "ont acquis par la suite dimension scolaire" (Choppin, 1992: 15), uma dimensão que não é confirmada pelo teor da bibliografia apresentada, constituída exclusivamente por textos "críticos" e textos produzidos no âmbito da Teoria Literária.

O *texto MA* apresenta-se como "Manual de Apoio" para a disciplina de Português do "Ensino Secundário", indiciando-se desde logo o carácter abrangente dos contextos de leitura e de ensino para que se propõe. O seu objecto é *A Análise do Texto* materializada por uma diversidade de textos introduzida por um texto de tipo *prescritivo* - designado por *A Análise Textual* (onde se indicam quais os parâmetros desta análise), seguida dos restantes genericamente designados por *A Análise de Textos Poéticos*, constituída fundamentalmente pela presença de textos literários de géneros e épocas literárias diferentes e respectivos textos *explicativos* e de *instrução*, obedecendo, no que diz respeito à informação textual, a uma estrutura semelhante: apresentam-se os textos literários, seguidos das respectivas "explicações" que, por sua vez, são seguidas de questionários, aqui designados por "linhas de análise textual".

O contexto de produção deste *Manual de Apoio* e os princípios que presidiram à sua concepção e elaboração são explicados na *Introdução*. A sua concepção e "gestação" devem-se a um conjunto de factores: a "detecção de dificuldades reveladas pelos [...] alunos do 10º, 11º e 12º anos do curso secundário (e que se alarga aos alunos dos cursos de Literatura nas Faculdades)"; a necessidade de se propor um modelo de análise de textos, ao mesmo tempo que se procura, diz-se, superar deficiências anteriores.

"Pensamos que urge combater esta situação [...]. É nessa linha que apresentamos análises possíveis de textos que constam do actual curso secundário e que se mantêm como textos obrigatórios nos novos programas." (MA, p. 7)

Assim, o âmbito genérico²⁸ de alguns pressupostos constitui-se simultaneamente como razão para uma delimitação dos objectivos apresentados e como fundamentação de algumas opções metodológicas que orientam a leitura de textos literários:

"Neste trabalho, circunscrever-nos-emos apenas ao texto literário. Assim, parece-nos importante que os alunos tenham um modelo, saibam quais as regras que devem ter em conta, aquando da leitura de uma análise de texto. É nessa linha que apresentamos análises possíveis de textos que constam do actual curso secundário e que se mantêm como textos obrigatórios nos novos programas. [...] Optámos pela apresentação de realizações operadas em épocas distintas, de modo a que o aluno se aperceba da importância que a contextualização sócio-cultural, política e económica assume na produção literária." [itálicos nossos].

Quanto ao *texto NL*, é um livro de pequenas dimensões, integrado na colecção *Novas Leituras* destinado ao *Ensino Secundário*, que partilha de características comuns aos restantes textos da série no que diz respeito à apresentação formal e aos princípios explicitados. Relativamente aos conteúdos, os textos literários e os autores constituem o objecto de análise, conforme os títulos deixam antever - *O Texto em Análise*, *Poesia Barroca*, *Padre António Vieira*, *Neoclassicismo*. Este texto apresenta ainda uma particularidade no que diz respeito aos antetítulos que dão conta do estatuto dos textos literários ali apresentados - *Os textos mais representativos* - e da presença de outros "conteúdos", designadamente, *questionários e respostas*.

A ambiguidade, quanto aos seus destinatários²⁹, é já uma característica comum a outros materiais, visto que não é claro que este livro auxiliar se destine aos alunos, aos professores ou aos dois. Assim, se a interrogação mais global "Como motivar os jovens para a leitura?" e perguntas de âmbito mais específico "Como transformar a leitura num instrumento de sucesso na disciplina de Português?" parecem ser dirigidas aos professores, noutros lugares o discurso é ambivalente: "Como apreender o essencial dos conteúdos, sem perder de vista o *todo das obras e dos estilos* e mantendo o indispensável rigor científico?"; a colecção *Novas Leituras* apresenta, através de actividades, jogos, fichas e questionários, *uma abordagem inovadora e atraente dos textos contemplados nos Novos Programas*, constituindo um convite à leitura e à interacção com a língua materna, colocando obras e autores em contexto.³⁰ [itálicos nossos].

Quanto à *informação textual*, este texto é composto por textos diversificados: textos "críticos" (que funcionam como textos *expositivos*), textos literários e as respectivas *análises* constituídas por textos de *instrução* - *questionários* - e textos *explicativos* aqui apresentados sob a forma de esquemas e *respostas*, estas últimas uma particularidade desta colecção.

Procurou-se até agora, numa primeira fase de caracterização, e com base em informações sobretudo de natureza paratextual, apresentar os materiais do *corpus* e descrever alguns dos princípios que regem a sua composição e estruturação como livros auxiliares de leitura, do âmbito e características do seu objecto, dos seus objectivos e dos contextos de ensino a que se encontram vinculados.

Procurámos dar conta da variedade de formatos e de configurações que estes materiais apresentam, bem como da pluralidade de funções que a eles são cometidas e que parecem ultrapassar aquele que seria, em princípio, o seu objectivo principal - auxiliar a leitura de textos literários.

Da variedade e pluralidade de funções, procurámos observar algumas regularidades a partir das quais poderemos retirar algumas conclusões: a quantidade e a diversidade de objectivos por texto para-escolar variam; os objectivos formulados nestes textos para-escolares deixam transparecer que auxiliar o trabalho escolar é um objectivo comum, embora as dimensões desse apoio sejam assumidas de modos diferentes nos diversos textos, conforme se pode verificar no Quadro 1:

Quadro I - Distribuição dos objectivos pelos livros para-escolares

Livros	[AE]	[ES]	[LA]	[LL]	[MA]	[NL]
Objectivos						
1. Auxiliar o trabalho escolar	+	+	+	+	+	+
2.1. Auxiliar o professor	+	-	+	+	-	-
2.2. Orientar o aluno	+	-	+	+	-	-
3. Fornecer informação	+	-	-	+	+	+
4.1. Apresentar de linhas de leitura	+	-	+	+	+	+
4.2. Propor um modelo de leitura	-	-	+	-	+	-
5. Organizar os conhecimentos de uma forma metódica	+	-	+	-	-	-
6. Promover o gosto pela literatura	-	-	-	+	-	+

Assim, o carácter auxiliar consiste essencialmente no apoio ao trabalho escolar, a professores e alunos, particularmente no que se refere à apresentação de linhas de leitura (interpretações) e na apresentação de informação sobre os textos literários. O objectivo "promover o gosto pela literatura" e pela leitura dos textos literários não se apresenta como prioritário nestes materiais pedagógicos apresentados como *livros auxiliares de leitura*. Acresce ainda o facto de estes textos se apresentarem com outras funções menos específicas (que não a leitura de textos literários, conforme se pode ver no Quadro 1) relativas, por exemplo, a formas de construção do conhecimento³¹.

Relativamente ao seu estatuto e funções como instrumentos pedagógicos, indicia-se, assim, nestes textos para-escolares, alguma ambiguidade, que decorre de vários factores: por um lado, da não identificação clara dos seus destinatários (que ou são mencionados explicitamente ou não se faz qualquer referência a este respeito) depreendendo-se, deste modo, que se destinam, simultaneamente, a alunos e professores (Quadro 1); e, por outro, da pluralidade de objectivos propostos que variam entre o carácter mais "especializado" do seu objecto e o carácter mais genérico do seu ângulo de intervenção, visível não só na variedade de objectivos, mas também na diversidade de contextos específicos de ensino e na amplitude de dimensões de aprendizagem que são abrangidos, conforme se pode verificar nos Quadros 2 e 3, respectivamente.

Quadro II - Distribuição de níveis de aprendizagem

Níveis de ensino	10º	11º	12º
Livros auxiliares			
[AE]	-	-	-
[ES]	-	-	+
[LA]	+	+	+
[LL]	-	-	-
[MA]	+	+	+
[NL]	+	+	+

Quadro III - Distribuição de dimensões de aprendizagem

Dimensões de aprendizagem	Conteúdos	Processos	Avaliação
Livros auxiliares			
[AE]	+	-	-
[ES]	+	-	+
[LA]	+	+	-
[LL]	+	-	-
[MA]	+	-	-
[NL]	+	-	+

A variedade de sujeitos e dimensões de aprendizagem envolvidas no objectivo "auxiliar o trabalho escolar" é visível na amplitude de níveis de escolaridade que são abrangidos sob a designação genérica de "Ensino Secundário"- 10º, 11º e 12º anos de escolaridade - e nas características (estatuto e funções) dos seus destinatários.

Deste modo, o facto serem dirigidos a alunos e professores significa que as propostas apresentadas assumem, em simultâneo, o valor de propostas para o ensino e, simultaneamente, de propostas para a aprendizagem, numa equivalência de funções em que não se diferencia o âmbito do apoio ao professor do carácter auxiliar do aluno. Adopta-se, assim, uma perspectiva normalizadora de práticas de ensino e de práticas de aprendizagem que são focalizadas sobretudo nos conteúdos de ensino e na consequente avaliação dos mesmos (uma dimensão que geralmente está associada à existência e utilização destes materiais).

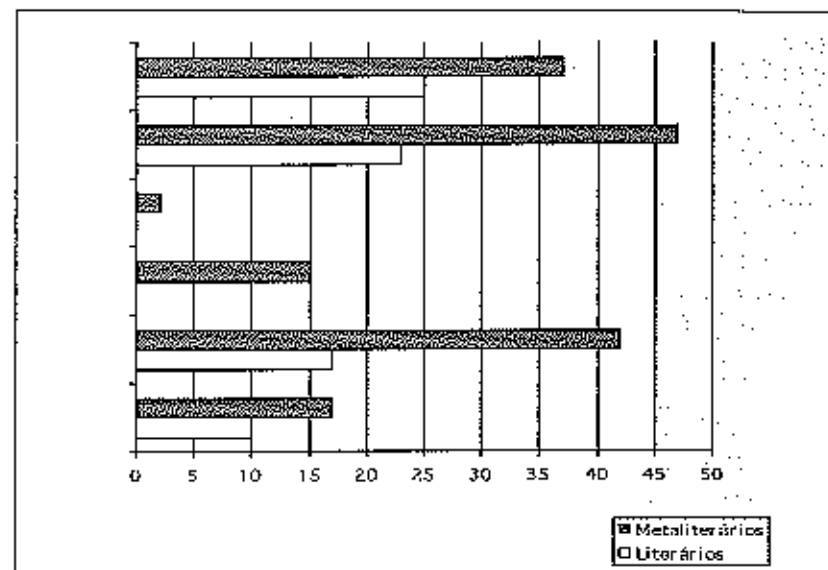
Este carácter normalizador é ainda reforçado por não serem explicitados os níveis específicos de ensino a que estes materiais dizem respeito (nem mesmo ao nível do Português A e B dos novos programas) que, assim, aparecem referidos como adequados a todo um ciclo de escolaridade; supõe-se, desta forma, que as dimensões de aprendizagem - conteúdos, processos e avaliação -, por exemplo, se devem reger pelos mesmos princípios e orientações em todos estes níveis de ensino, uma configuração que tende para uma uniformidade nos objectivos para a leitura de literatura e nos perfis de leitores que são prefigurados.

5.

No sentido de obtermos alguma informação relativa ao estatuto e funções como textos reguladores de práticas de leitura de textos literários, vamos proceder, de seguida, a uma caracterização genérica da *informação textual* de cada um dos textos do *corpus*.

Retomando as categorias que definimos nos procedimentos de análise, diremos que a informação textual destes materiais é constituída por *textos literários* e *textos metaliterários*, ocupando estes últimos a maior parte daquela informação, embora a sua forma de distribuição não se faça de modo semelhante, conforme veremos a seguir (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Frequência dos textos literários e metaliterários



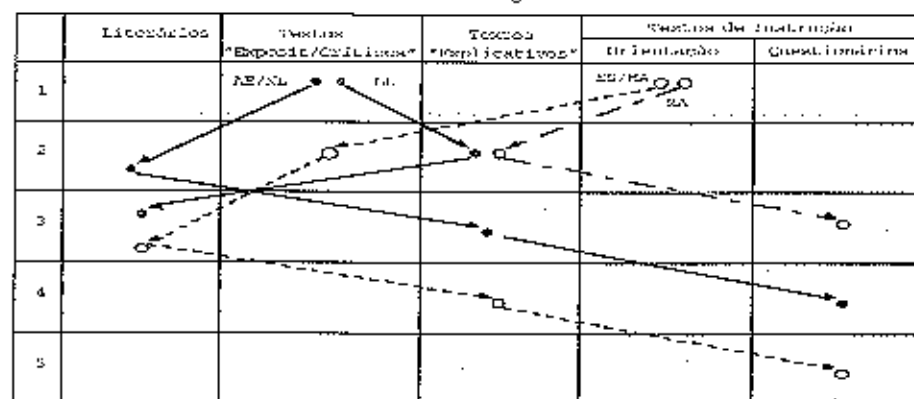
A frequência e a distribuição dos diferentes tipos de textos pelos materiais do *corpus* parecem apontar para o facto de a informação sobre a literatura ocupar a maior parte dos conteúdos destes auxiliares de leitura, numa configuração de situações em que o texto literário ocupa, de um modo geral, um lugar de pouco relevo, visto que a sua presença, enquanto materialização e forma de realização da literatura, é subvalorizada relativamente aos outros textos que sobre ele são produzidos - *expositivos*, *explicativos* e *de instrução* - cuja estrutura e organização indiciam desde logo o tipo de abordagem dos textos literários que ocorre enformada pelos (con)textos onde se encontra inserida, conforme podemos observar na posição relativa que os diferentes textos ocupam nos vários materiais do *corpus*:

Quadro IV - Posição relativa dos textos que constituem os livros para-escolares

Estrutura e organização dos textos	Literários	"Expositivos"	"Explicativos"	"Críticas"	"Instrução"	
					A	B
Livros Auxiliares						
[AM]	3	1	4	2	-	5
[PS]	4	2	5	3	1	6
[LA]	-	-	2	-	2	2
[LI]	3*	1	2	-	-	-
[MA]	3	2	4	-	1	5
[ML]	2	-	3	1	-	4

Apesar da diversidade dos textos para-escolares, das diferentes configurações ao nível da informação textual e da variedade dos seus materiais (textos literários), verifica-se a existência de procedimentos padronizados e orientações quase tipificadas a adoptar na leitura de textos literários que traduzem, no nosso entender, diferentes níveis de normalização: i) os que decorrem das orientações de tipo normativo que são apresentadas previamente e que se aplicam aos diferentes textos literários, independentemente da(s) sua(s) especificidade(s); ii) os que decorrem das dimensões (sintáctica, semântica e pragmática) do texto literário a privilegiar e que são semelhantes em textos que pertencem a estéticas literárias diferentes; e, por fim, os que decorrem do perfil de leitor que prefiguram que se repercute também nos contextos de ensino-aprendizagem, ao nível das práticas de leitura literária que preconizam, nomeadamente, nos percursos de abordagem, conforme sugere o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Percursos das "abordagens" dos textos literários



Ao gerarem leituras mais ou menos padronizadas, o carácter regulador que estes livros auxiliares assumem é relativamente acentuado se se tiver em conta que estes materiais, por um lado, se destinam a alunos e professores e, por outro, que as orientações estabelecidas pelos textos de *instrução* (particularmente os textos *prescritivos*) contribuem para a adopção de critérios uniformizadores dos processos de leitura e para a normalização de práticas pedagógicas de leitura de textos literários. Numa outra perspectiva, dos leitores não se tem em conta a diversidade já que as orientações são focalizadas nos textos e nos produtos da leitura e não nas características dos sujeitos que lêem nem nos seus objectivos de leitura. As linhas de leitura apresentadas remetem, por isso, para uma multiplicidade de contextos diferentes em que as orientações e o âmbito das interpretações são os mesmos para os diferentes níveis de ensino e, obviamente, para destinatários diferentes, aparentemente orientados pelos mesmos princípios.

6.

Apesar da diversidade das suas características e da ambiguidade das suas funções, os textos para-escolares da disciplina de Português que se apresentam como auxiliares de leitura de textos literários, pelo conhecimento da literatura que apresentam, pelos textos literários que seleccionam e pelas linhas de leitura que propõem, configuram perspectivas e modos de entender o conhecimento a transmitir/adquirir, em geral, e a literatura, em particular, veiculando, assim, concepções e práticas sobre os modos de ler textos literários em contexto pedagógico.

Da selecção aqui efectuada - livros auxiliares de leitura de textos literários destinados ao ensino secundário - tivemos em conta que "as características e a especificidade do seu objecto conferem a estes materiais pedagógicos um carácter mais especializado" (Rodrigues, 1997: 154), no que se refere à quantidade e especificidade de assuntos abordados por relação com os manuais adoptados; um facto que faz com que, no ensino secundário, a par dos manuais, estes textos sejam assumidos como instrumentos pedagógicos para a abordagem dos textos literários com estatuto semelhante ao do manual adoptado.

A caracterização destes textos, feita a partir da análise da *informação textual e paratextual* que os constitui, partiu da definição de algumas categorias para as quais foram estabelecidos alguns procedimentos de análise a fim de serem caracterizados o estatuto e funções destes livros auxiliares no contexto da disciplina de Português. Neste sentido, este estudo permitiu retirar algumas conclusões:

A par "da dimensão *para-escolar* que lhe é inerente pelo facto de o seu uso e adopção não serem regulados pelos mesmos princípios e orientações institucionais que os manuais escolares propriamente ditos, o seu objecto, os seus objectivos e a sua vinculação ao contexto pedagógico conferem a estes materiais uma *dimensão escolar* que os coloca em posição de, em determinados contextos, concorrerem ou até serem substitutos dos manuais escolares, em termos de orientação/regulação da disciplina de Português no que diz respeito às práticas de leitura de literatura. No entanto, e ao contrário dos manuais escolares formal e institucionalmente adoptados pelas escolas no âmbito de uma determinada disciplina, os livros auxiliares, relativamente às suas funções são caracterizados por alguma ambiguidade na medida em que: i) apresentam-se vinculados ao contexto escolar, uma dimensão que se traduz na referência aos programas escolares e aos conteúdos de ensino, mas surgem com funções diferentes das que geralmente são atribuídas aos manuais adoptados, apresentando-se com um carácter mais "especializado" no que se refere ao seu objecto; ii) os objectivos que propõem, no entanto, vão para além do apoio "específico" à leitura de textos literários, envolvendo dimensões de âmbito científico (entenda-se literário), pedagógico, didáctico e até cognitivo; iii) esta pluralidade de funções tem correspondência na amplitude de contextos de ensino-aprendizagem abrangidos por estes textos pedagógicos - o "ensino secundário" - (que abrange o 10º, 11º e 12º anos, dos programas de Português A e B) e dos seus destinatários - aluno e/ou professor." (Rodrigues, 1997: 156)

Relativamente às funções de regulação no contexto da disciplina de Português, na análise da informação textual do *corpus* seleccionado, verificámos que sendo estes para-escolares constituídos fundamentalmente por textos de natureza e funções diversificadas, designadamente por textos *sobre* a literatura, estes regulam, na sua forma de apresentação expositiva, explicativa ou instrutiva, as práticas de leitura literária no que diz respeito às "interpretações" de textos literários e às instruções para a leitura dos mesmos. A presença destes dados em todos os materiais analisados permite verificar ainda que:

i) a leitura de textos literários está dependente, em todas as circunstâncias, do conhecimento que é apresentado previamente sobre o contexto histórico-literário, o autor e a obra;

ii) os textos literários apresentados (integrais ou sobre a forma de excertos) têm por função primordial ilustrar e comprovar o que foi dito anteriormente e menos a função de promover situações de contacto directo com a literatura [...];

iii) as instruções para a leitura de textos literários tendem para uma uniformização, não contemplando a especificidade dos textos literários e a multiplicidade de contextos de ensino em que leitura literária pode ocorrer;

iv) a leitura de literatura corresponde à aquisição (e ao estudo) de conhecimentos que são apresentados sob a forma de respostas "correctas" e "únicas" sobre os textos literários." (Rodrigues, 1997:157)

A tendência uniformizadora de práticas de leitura e de ensino que os materiais analisados deixam transparecer contribuem, no nosso entender, para uma normalização de "parâmetros" de leitura e de perfis de leitores, dimensões que conferem a estes textos um carácter normativo e normalizador de práticas de leitura de literatura.

Este carácter normalizador é ainda reforçado pelo facto de os percursos pedagógicos não contemplarem a especificidade de contextos de ensino-aprendizagem nem delimitarem as funções dos seus destinatários - alunos e professores - que aqui parecem actuar em função de orientações e objectivos idênticos.

Braga, Maio de 1997

NOTAS

1 Em Português, é o caso de livros que, produzidos fora de contextos escolares, têm vindo a ser usados como tal. É o caso, por exemplo, de *Introdução à leitura das Viagens na Minha Terra*, Coimbra, Liv. Almedina, 1988, da autoria de Carlos Reis, e de *Leituras d'Os Maias*, Coimbra, Liv. Minerva, 1990, sob a coordenação do mesmo autor.

2 A preposição (grega *etou* latina) *para* parece querer dizer isto mesmo, visto que tanto pode significar *a cerca de*, *ao longo de*, como *na direcção de*, *a coisa em proveito de quem* (ou de quê) *reverte a acção*, denotando um manual de características particulares e ambíguas relativamente às funções que pode assumir no contexto do ensino-aprendizagem do Português.

3 Alguns destes materiais não se destinam apenas ao ensino secundário, mas também ao universitário como, por exemplo, *Fernando Pessoa e Heterónimos. O texto em Análise* [Ensino Secundário e Universitário], Lisboa, Texto Editora, 1995, da autoria de António A. Borregana.

4 Esta questão foi já abordada por nós noutro momento (cf. Rodrigues, 1995).

5 Retomamos agora, parcialmente, alguns dos tópicos abordados em Rodrigues, 1997.

6 Alguns destes materiais já existiam e são apenas alterados na edição e data de publicação, ou apenas nesta última.

7 Uma característica que parece não estar apenas associada à quantidade, mas também às edições sucessivas que vão sendo publicadas e às quais se acrescenta apenas a chancela "segundo os novos programas".

8 A representatividade destas editoras no mercado escolar decorre, muitas vezes, de estratégias de divulgação e distribuição de manuais pelas escolas e pelos professores e de outras menos convencionais, mas de difusão mais alargada como a comunicação social ou outras formas, menos usuais, mas suficientemente expressivas, como a presença e participação em colóquios (veja-se, por exemplo, "Por uma política do manual escolar" da Texto Editora, in *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*, 1987, Lisboa, ICALP, 1989, pp. 627-630.)

9 Cf. Gérard Genette, 1989, pp. 11-12. A paratextualidade pode constituir, no entender deste autor, "uma mina" de questões sem resposta. Por outro lado, esta é, em livros escolares, uma dimensão já assumida como estratégia de leitura em contexto pedagógico, uma questão que merece já a atenção de alguns, como em Cristina Avelino e Francine Arroyo, *Leituras preliminares. Abordagens paratextuais da obra integral*, Lisboa, Plátano, 1994.

10 Na contracapa da série ES é possível ler-se "Instrumentos Auxiliares de Trabalho Escolar Dec.-Lei nº 57/87, Artº 10º." Na capa de colecção AE pode ler-se: "Para uma melhor actuação nas aulas e uma melhor preparação para os exames" para além de indicar, sobre a forma de rubricas, o conteúdo, não do livro, mas da colecção. Na série ES, a remissão para contextos formais de avaliação como os exames pode funcionar como uma forma de associar o que é dito neste livro ao que é solicitado oficialmente; trata-se, deste ponto de vista, de procedimentos de legitimação.

11 Cf. A. Choppin, 1992: 156: "Dans un manuel, en effet, la typographie participe au sens du discours didactique". Combettes & Tomassone, 1991: 33: "La situation d' écrit ne permet pas toujours [...] de respecter les divers degrés de familiarité [...]. La plupart des ouvrages scolaires et des travaux de vulgarisation ont recours à ces informations supplémentaires [procédés typographiques]."

12 Cf. A este propósito, veja-se Bernard Combettes & Roberte Tomassone, *op. cit.*, onde se discutem procedimentos linguísticos e respectivas funções pragmáticas a propósito do conhecimento novo ou partilhado.

13 Cf. Gérard Genette, 1989: 315: "[...] la relación - generalmente denominada "comentario" - que une un texto a otro texto que habla de él sin citarlo (convocarlo), e incluso, en el límite, sin nombrarlo. [...]"

14 Cf. Gérard Genette, 1989: 311: O discurso metaliterário pode assumir formas diversificadas tais como o resumo, "testimonio de una reinterpretación" que aparece nos dicionários ou enciclopédias especializadas e quando "aparece, esta vez integrado en un texto didáctico más vasto, en las reseñas de algunas ediciones cultas o escolares [...], com o título de *análisis*."

15 Cf. Eduardo Aznar, Anna Cros & Lluís Quintana, 1991: 57-66. Em relação ao texto expositivo, estes autores referem que este inclui uma grande diversidade de textos: definições, instruções, ensaios, etc. Ainda que possuam características particulares, por vezes, as fronteiras de distinção de textos expositivos propriamente ditos, textos argumentativos e de textos de instrução, é ambígua e difícil de precisar. No entanto, em alguns destes textos é possível dar conta de uma intenção mais evidente de informar e aumentar os conhecimentos do destinatário e menos de persuadir. Das características do texto expositivo partilham também os *textos de instrução* que se distinguem daquele, segundo aqueles autores, na medida em que a informação apresentada está

- estruturada de forma linear, sem hierarquização, cuja intenção é instruir (explicar as regras de leitura, por exemplo) para conseguir o efeito de regular o comportamento do destinatário.
- 16 O *co-texto* é constituído por componentes de tipo gramatical que integram aspectos de tipo sintáctico, semântico-intensional, morfológico, fonológico/grafemático "e componentes não gramaticais, mas verbalmente realizados - componentes métricos, rítmicos, técnico-compositivos e retóricos." O contexto caracteriza-se pelo "conjunto de factores externos ao texto, mas projectados na co-textualidade, alinentes à produção, à recepção e à interpretação do texto." (Cf. Aguiar e Silva, 1990: 187-189).
 - 17 "La metatextualidad es por excelencia la relación crítica" (Genette, 1989:13).
 - 18 Os textos *prescritivos* (*injonctifs*) são aqueles que se referem a orientações ou conselhos e que, nestes livros para-escolares, surgem como capítulo(s) prévio(s) ao conteúdo desses mesmos livros, por exemplo, com regras sobre como ler um texto literário.
 - 19 As vozes pertencem aos autores dos textos "críticos" e aos autores dos livros para-escolares. No entanto, estes últimos, por vezes, incorporam nos seus textos as vozes daqueles, configurando, deste modo, uma polifonia de características particulares (Cf. Oswald Ducrot, 1984: 193: "Car, dans ces cas, les auteurs prétendent constituer une seule personne morale, parlant d'une seule voix: leur pluralité apparaît fondue dans un personnage unique qui englobe les différents individus.").
 - 20 Cf. *Texto LL*: "Cada volume da colecção, independentemente da natureza diversificada das obras em estudo, integra: informação biobibliográfica do autor; referência ao contexto histórico-literário em que se circunscreve a obra; proposta(s) de abordagem textual; linhas de leitura. Além da finalidade científico-didáctica. [Este livro apresenta], numa perspectiva científico-didáctica, obras literárias inseridas nos programas da disciplina de Português"; *Texto NL*: "A colecção Novas Leituras apresenta, através de actividades, [...], questionários, uma abordagem inovadora a atraente dos textos contemplados nos Novos Programas".
 - 21 O *Texto ES*, apesar de não fazer qualquer referência explícita aos contextos de ensino ou de avaliação, deixa perceber, através da inclusão de provas de exame, a sua "vinculação" a este contexto.
 - 22 Cf. *Texto AE*: "Passar uma aula inteira a tirar notas, além de cansativo, torna difícil a concentração do aluno naquilo que diz o professor e no que se discute na aula. Uma ou duas faltas num período crucial do ano lectivo podem significar um atraso difícil de recuperar, mesmo para um bom estudante." Esta posição traduz algumas concepções interessantes do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem no que diz respeito ao papel do professor e do aluno e da forma passiva como é adquirido o conhecimento: na transmissão de conhecimentos - deixando o aluno "disponível" durante as aulas para "ouvir" o professor que, em determinadas circunstâncias, pode ser substituído pelos livros conforme sugere a expressão como um explicador em sua casa e "Na colecção [...] encontrará, entre outros, os seguintes clássicos da Literatura portuguesa e universal utilizados no ensino."
 - 23 Independentemente da natureza do objecto de análise, o âmbito da leitura é sempre o mesmo: "Vida e obra do autor/ Análise do conteúdo da obra/ Resumo do argumento/ Análise das personagens, dos temas e estilos/ Questionário". Neste caso, o objecto de análise é, segundo o título, *Folhas Cálidas*, de Almeida Garrett, que é uma obra do género lírico. O âmbito da leitura, porém, aponta para aspectos que, do ponto de vista da leitura literária, não se adequam às componentes sintácticas e semânticas próprias do texto lírico e, por isso, as "linhas de leitura" a usar serão as mesmas para a leitura de qualquer texto literário (de género e época literária diferentes)?
 - 24 No caso das colecções, estas características repetem-se de volume para volume.
 - 25 Cf. informação de tipo paratextual (com estes destaques) apresentada na página anterior à contracapa: Introdução à *Leitura de Gil Vicente: Camões Lírico; Camões Épico - Introdução à Leitura d'Os Lusíadas; O Realismo - Épica de Queirós e Os Maias; O Movimento "Presença" - Miguel Torga e José Régio; A Narrativa Histórica: Fernão Lopes*, entre outros.

- 26 Refira-se, a propósito, que, apesar deste texto surgir no âmbito dos novos programas, as provas de exame que são apresentadas são na sua maioria provas que não foram produzidas neste contexto (são apresentadas provas a partir de 1982). Esta questão pode ser reveladora do carácter repetitivo e de continuidade de alguns destes materiais aos quais parece ter sido acrescentado, na capa, "segundo os novos programas", sem que para este novo contexto correspondam novas propostas.
- 27 Prefácio do *texto LA*. Apesar deste "Livro Auxiliar" ser produzido no âmbito do "Novo Programa" em nenhum momento, do prefácio ou ao longo do texto, são feitas referências ou alusões a esse respeito.
- 28 Prefácio do *texto LA*: "a análise do discurso é a melhor forma de desenvolver neles [alunos] a sua própria abordagem ao real [...] e de contribuir para a formação integral do indivíduo".
- 29 Noutro volume desta colecção - *Fernando Pessoa e Heterónimos - Ensino Secundário e Universitário*, a amplitude é ainda maior tendo em conta as dimensões e os contextos de ensino implicados, a avaliar pela informação que esta expressão - Ensino Secundário e Universitário - pode sugerir.
- 30 Estas interrogações reforçam, no nosso entender, a ambiguidade do estatuto e das funções destes materiais.
- 31 Um dos objectivos formulados baseia-se na quantidade de "informação" existente que justifica, assim, uma necessidade "cada vez [maior] de ensinar/aprender a organizar os [...] saberes de forma metódica [...], que [...] permitam distinguir o essencial do acessório e reter as grandes linhas de um texto ou de um livro." (LA) Uma posição que é reiterada por outro texto (AE): "Os Apontamentos Europa-América [...] são de grande utilidade também para habituar o aluno a estudar de forma metódica e a sistematizar os seus conhecimentos".

REFERÊNCIAS

Bibliografia passiva

- AAVV (1989). *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. Ministério de Educação: ICALP/Ministério da Educação.
- AAVV (s/d). *História Mundial da Educação*. Vol. IV, Porto: Rés.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel de (1989). "O texto literário e o ensino da Língua Materna", *Actas do Congresso sobre a Investigação e Ensino do Português*. ICALP/Ministério da Educação.
- Aguiar e Silva, Vítor Manuel de (1990). *Teoria e Metodologia Literárias*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Aznar, Eduardo, Cros, Anna & Quintana, Lluís (1991). *Coherencia textual y lectura*. Barcelona: I.C.E./Horsori, Universitat de Barcelona.
- Cabral, Assunção & Bastos, Maria (1985). "A problemática do manual na aprendizagem da língua materna" (I), *O Professor*, 71.
- Cabral, Assunção & Bastos, Maria (1985). "A problemática do manual na aprendizagem da língua materna" (II), *O Professor*, 73.
- Castro, Rui Vieira de (1995). *Para a Análise do Discurso Pedagógico. Constituição e Transmissão da Gramática Escolar*. Braga: Universidade do Minho.

- Choppin, Alain (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.
- Combettes, Bernard & Tomassone, Robert (1991). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles: De Bock-Université.
- Conselho Nacional de Educação (1990). *Parcerias e recomendações (88-89), II volume*. Lisboa.
- Ducrot, Oswald (1984). *Le Dire et le Dit*. Paris: Les Éditions Minit.
- Enciso, Juan Sánchez & Rincón, Francisco, (1987). *Enseñar literatura*. Barcelona: Editorial Laia.
- Genette, Gérard (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.
- Jonhson, Egil (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical survey of literature and research on educational texts*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Lamas, Estela (1994). "Manuais...para quê? Como utilizá-los?". *A Aula de Língua e Literatura Maternas, Caderno 2*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes.
- Lei de Bases do Sistema Educativo* (1986). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Luke, Allan (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology*. London: The Falmer Press.
- Mascaró, Jaime F. (1995). "Una breve defensa", *Cadernos de Pedagogia*, 235. Barcelona.
- Matos, M^a Helena Mira, Brito, Ana M^a, Duarte, Inês & Faria, Isabel Hoh. (1989). *Gramática da Língua Portuguesa, 2^aed*. Lisboa: Caminho.
- Neves, Isabel P. (1992). "Contributo para uma análise sociológica dos livros de texto". In Ana Maria Morais, *Socialização primária e prática pedagógica, Volume I*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perez, José Roberto Rus (1991). *Lição de Português. Tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Português. Organização Curricular e Programas. Ensino Secundário* (1991). Lisboa: Ministério da Educação.
- Prioret, Jacques (s/d). "O estatuto do manual escolar no ensino contemporâneo". In *História Mundial da Educação, vol.IV*. Porto: RES.
- Rebela, Dulce (1981). "Metodologia de análise dos livros de texto", *O Professor*, 34(NS).
- Reis, Carlos (1988). *Introdução à leitura das Viagens na Minha Terra*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Reis, Carlos (coord.) (1990). *Leituras d'Os Maias*. Coimbra: Livraria Minerva.
- Rodrigues, Angelina Ferreira (1995). "Contributo para a caracterização da disciplina de Português no ensino secundário: Literatura e Leituras Padronizadas", Comunicação apresentada no 3^o Encontro Nacional de Didáticas / Metodologias da Educação. Braga: Universidade do Minho. (policop.)
- Rodrigues, Angelina Ferreira (1997). *Para a Caracterização de Concepções e Práticas de Ensino de Literatura no Ensino Secundário: Uma Análise de Textos Para-Escolares*, Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Safaberri Ramiro, S. (1990). "El libro de texto: selección y explotación". In P. Bello, A. Feria & J.M^a Ferrán, et al., *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid, Santillana.
- Salema, M^a José (1993). *A didáctica das línguas vivas e o ensino do Francês nos liceus portugueses na viragem do século: o período de 1894-1910*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Francesa. Braga: Universidade do Minho.
- Sammons, Rebecca B. & Davey, Beth (1993/1994). "Assessing students' skills in using textbooks: The Textbooks Awareness and Performance Profile". *Journal of Reading*, 37 (4).

- Sequeira, Maria de Fátima et al. (1995). "Para uma Bibliografia de Didáctica do Português". In *Ciências da Educação: Investigação e Acção, Vol.I*, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 213-217.
- Sousa, M^a de Lourdes (1995). "A construção escolar das comunidades interpretativas. Leitoras do manual escolar", Comunicação apresentada no 3^o Encontro Nacional de Didáticas e Metodologias da Educação. Braga: Universidade do Minho. (policop.)
- Stray, Chris (1994). "Paradigms regained: towards historical sociology of the textbook". *Journal of Curriculum Studies*, Vol.26 (1).
- Tavares, Maria Sousa (1987). *A Antologia Escolar no Ensino do Português*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Bibliografia activa

- Bortugana, António Afonso (1995). *O texto em Análise, Poesia Barroca, Padre António Vieira, Neoclassicismo, Boccage*. Ensino Secundário. Lisboa: Texto Editora.
- Cabral, Avelino Soares (s/d). *Introdução à leitura de Fernando Pessoa e Heterónimos*, Cadernos de Português, Edições Sebenta.
- Castelo Branco, Maria do Carmo (1993). *Nótuas para a leitura de A Sibila. A Fala da Sibila de Agustina Bessa Luís*. Porto: Edições Asa.
- Coelho, Maria da Conceição & Azinheira, Maria Teresa (1994). *Almeida Garrett, Folhas Caídas*. Publicações Europa-América.
- Fernandes, António Augusto (1994). *A Síntese em Esquema. Análise Textual. Ensino Secundário*. Porto: Edições Asa.
- Jacinto, Conceição & Lança, Gabriela (1995). *A Análise do Texto*. Porto: Porto Editora.

READING LITERATURE IN THE SECONDARY SCHOOL: THE STATUS AND ROLE OF AUXILIARY TEXTBOOKS

Abstract

Textbooks have assumed diverse structures and formats according to their status and role. Within the textbooks used for the teaching of Portuguese, one finds a category of texts presented as auxiliary textbooks for the reading of literature, whose characteristics require a discussion of their status and role within textbooks in general, and within Portuguese teaching/ learning in particular, especially in what literature is concerned. This is the aim of the present paper, which takes a corpus of auxiliary textbooks as the basis for the analysis of their status and role.

LA LECTURE DE LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: STATUT ET FONCTIONS DES LIVRES PARASCOLAIRES

Résumé

Le livre scolaire surgit avec des configurations et des formats divers selon le statut et les fonctions qui lui sont attribués. Parmi les livres, qui sont généralement proposés pour la discipline de portugais, il existe une catégorie de textes qui se présentent sous la forme de livres auxiliaires de lecture de textes littéraires, dont les caractéristiques semblent se tourner vers une discussion autour de leur statut et de leurs fonctions dans le cadre des manuels scolaires, en général, et dans le processus d'enseignement-apprentissage de cette discipline, en particulier, notamment en ce qui concerne la lecture de la littérature. Dans ce texte, on prétend surtout, à partir d'un corpus constitué par ces matériaux, discuter leur statut et leurs fonctions dans le cadre des pratiques de lecture de la littérature dans l'enseignement secondaire.

A PROBLEMÁTICA DO ASSOCIATIVISMO ESTUDANTIL NA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: UM CONTRIBUTO PARA A FORMAÇÃO (DEMOCRÁTICA) DE PROFESSORES¹

José A. Palhares

Universidade do Minho, Portugal

Resumo

Os estudos desenvolvidos sobre a juventude portuguesa, sobretudo a partir da década de oitenta, permitiram à disciplina de sociologia da educação, num contexto de formação inicial de professores, o alargamento do campo de reflexão sociológica sobre a realidade educativa da escola. No entanto, face à constatação presente em diferentes estudos de que a escola portuguesa não potencia os espaços de cidadania e de participação, o autor enceta uma reflexão sobre a inclusão no programa de Sociologia da Educação das problemáticas da juventude e do associativismo estudantil, procurando demonstrar a sua pertinência na leccionação a futuros professores, em jeito de uma *socialização para uma pedagogia da democracia*.

Procurando estimular os estudantes das licenciaturas em ensino a exercitar a capacidade de reflexão sociológica sobre o processo educativo, não poderíamos ignorar, do ponto de vista programático, a importância do estudo dos alunos enquanto actores escolares, com quem os futuros professores desenvolverão uma interacção privilegiada

na acção educativa. A convocação de estudos sobre a juventude, essencialmente sobre a juventude portuguesa, que nos últimos anos constituiu uma importante agenda investigativa da sociologia e de outras ciências sociais², permitindo a caracterização de vários domínios do quotidiano dos jovens, assim como das suas representações em relação a várias esferas da vida social, vem dar sentido àquela preocupação, na medida em que o contexto escolar cada vez mais tende a repercutir as tensões que caracterizam a actual *condição da juventude*. Poder-se-ia também aludir a centralidade que os alunos (tradicionalmente ocupam no quadro investigativo da sociologia da educação (cf. Baudelot, 1991)³, o que do ponto de vista da actualidade científica justificaria a sua inclusão programática. No entanto, para além desta e de outras razões, o facto de a democratização do ensino, nomeadamente quanto ao seu acesso, ter conduzido à massificação escolar (cf. Pires, 1988), remete-nos para a necessidade de perspectivar um público estudantil na sua heterogeneidade, exigindo do actual professor a percepção de diferentes quadros de valores, representações, expectativas, trajectos escolares, etc., dos estudantes, assim como das suas consideráveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo da juventude exige recorrentemente uma postura sociológica que sublinhe a sua diversidade, desmistificando-a assim na sua aparente homogeneidade (cf. Pais, 1993). Diversidade esta que, ancorada sobretudo nas diferentes origens sociais, se reflecte no modo como se processa a *transição para a vida adulta* (cf. entre outros, Roberts, 1985; Galland, 1991; Pais, 1991, 1993), nomeadamente nas diferentes posturas que os jovens têm face à escola, ao mercado de trabalho, à autonomização do agregado familiar de origem e à independência económica, à conjugalidade, aos modos de vida e aos lazeres juvenis. Contudo, sobrepondo-se a esta constatação sociológica, veicula-se uma imagem produzida socialmente — a que não são alheias as influências dos media e mesmo do próprio Estado (cf. Grácio, 1990) — que tende a reduzir estas especificidades à uniformização de uma categoria etária, biológica e com limites pré-estabelecidos. Sem negar os traços de natureza endogeracional transversais a um determinado segmento da população (juvenil), nem que na esfera do consumo assim como na dos lazeres se tenda a processar uma certa aproximação identitária (cf. entre outros, Schmidt, 1985; Neyrand e Guillot, 1989; Brake, 1990; Pais, 1993), julgamos que o contributo da sociologia da educação deverá recobrir aquelas especificidades/ diversidades juvenis na análise dos fenómenos educativos. Esta abordagem permitirá, quando transposta para o domínio da formação de professores, ajudar a desocultar aquela imagem mitigada de juventude, contribuindo, deste modo, para uma perspetivação de um contexto educativo multifacetado e complexo e que exige um desempenho profissional sensibilizado "[...] para a importância das diferenças e identidades culturais" (Stoer, 1992: 61).

Nesta linha de argumentação, ao facultarmos aos estudantes das licenciaturas em ensino grelhas teórico-conceituais que lhes permitirão mais tarde perceber a escola como um espaço privilegiado de interações e de racionalidades juvenis que potencia inclusive a afirmação e/ou a emergência de subculturas (e mesmo contraculturas) escolares, estamos a antecipar a problematização das condições sociais,

culturais e organizacionais no condicionamento das práticas pedagógicas do professor, assim como a alertar para diferentes envolvimento dos alunos na escola. E esta problematização é, desde logo, pertinente quando se constata que os jovens tendem a adoptar diferentes posicionamentos face à escola (particularmente os que são mediados pela origem social do aluno), secundarizando progressivamente as funções que tradicionalmente lhe estavam associadas (o saber, a cultura, a formação, ...) em detrimento das esferas de sociabilidade e de convivialidade juvenis que ela lhes proporciona (cf. Seruya e Seruya, 1985; Matias, 1989). Ora, sem procurar recensar aqui as razões para esta valorização do informal, do quotidiano escolar dos alunos, contudo, a sua configuração não deixa de nos remeter para o inacabado processo de consolidação da *escola de massas* na sociedade portuguesa (Stoer e Araújo, 1992), que degenerou perversamente numa massificação escolar. O acentuar da crise da educação escolar aqui inerente, arrastou consigo a desvalorização generalizada do ensino e dos certificados escolares, o que contribuiu, porventura, para frustrar as expectativas geradas pela democratização do acesso e, conseqüentemente, alterar a predisposição dos alunos face à educação escolar. Assim, se se alimentou outrora uma imagem de escola como garante de inserção na estrutura sócio-produtiva, como *mais-valia* competitiva no mercado de trabalho, porque ancorada em torno de saberes e aprendizagens socialmente valorizados, mais recentemente, poder-se-ia criticamente esboçar uma outra imagem de escola assemelhada a uma *moderna estação de serviço* (Lima, 1995)⁴, que não refutaria totalmente a anterior, mas que representaria mais um ponto obrigatório de um percurso orientado para uma meta objectivada, agora, num nível superior de escolaridade. É neste sentido que a reflexão em torno das funções sociais da educação e da escola ganha sentido no quadro da disciplina de Sociologia da Educação, cuja leccionação procura suscitar o desenvolvimento de uma atitude crítica dos futuros professores na desocultação de discursos político-ideológicos — provavelmente interiorizados e projectados nas *experiências escolares* dos alunos⁵ —, que tendem a conferir àquelas funções um papel mais instrumental na articulação com as necessidades do mercado de trabalho, condição considerada indispensável à modernização do país⁶. A concretização de tal cenário, onde a escola se configuraria como uma agência do mercado de trabalho, sobredeterminada a produzir mão-de-obra mais ou menos qualificada, passaria pela aceitação da inevitabilidade (sem quaisquer resistências) de que "É a estrutura do mercado de trabalho o que pesa sobre a escola com todo o seu peso até ao ponto de imprimir-lhe sua forma" (Baudelot, 1991: 37).

Mas se a reflexão que pretendemos procura sensibilizar os futuros professores para a heterogeneidade social, cultural e económica dos jovens, com repercussões não só na configuração do espaço escolar e na sala de aulas, mas também na forma como os diferentes actores escolares se posicionam e interagem de acordo com os seus objectivos e estratégias neste contexto de educação formal, certamente que as nossas preocupações passam pela adopção de uma concepção de professor profissional que se assuma simultaneamente como um educador, capaz de potenciar a diversidade cultural dos alunos, não como um obstáculo à consecução dos seus objectivos pedagógicos, mas como um meio privilegiado e enriquecedor para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas, em última instância empenhado na realização da *escola democrática*. Este

perfil de *professor inter/multicultural* (cf., por exemplo, Stoer, 1994; Cortesão e Stoer, 1995), ao reflectir sobre as suas próprias práticas e sobre o contexto em que elas se produzem, e ao reconhecer também que elas são sobretudo práticas sociais (cf. Benavente, 1989; Esteves, 1992), abre caminho para a afirmação de uma postura tendencialmente crítica sobre a educação e sobre a escola e neste sentido recobre os requisitos que o identificam, senão como um *intellectual transformador*, pelo menos como um (potencial) *intellectual crítico* (Aronowitz e Giroux, 1992).

Ao afirmarmos este perfil de professor recobrimos concomitantemente a necessidade de consolidação de uma escola democrática, no sentido em que esta não se pode limitar tão somente ao reconhecimento das diferentes culturas que nela coexistem, mas também, na sua globalidade, praticar uma pedagogia da democracia, fomentando a adesão aos valores que a sustentam, nomeadamente a solidariedade, a tolerância, o respeito pela diferença, a participação, entre outros. Esta educação de valores⁷ conducente ao aprofundamento das vivências democráticas num potencial espaço de cidadania (Santos, 1985; Stoer e Araújo, 1992) esbarra, contudo, com um cenário actual da escola secundária portuguesa em que aqueles valores estão formalmente consagrados e enformam a maioria dos discursos produzidos sobre a escola, mas que no quotidiano escolar não são efectivamente praticados.

O não aproveitamento deste espaço de cidadania, como o demonstraram Stephen Stoer e Helena Araújo (1992), assim como o alheamento pelos actores em relação às práticas participativas na organização escolar, como o comprovou Licínio C. Lima (1992), torna desde logo pertinente o questionamento do papel da escola, em geral, e da acção educativa dos professores, em particular, no fomento de uma socialização para a democracia. Tal como sublinha Licínio C. Lima (1996: 283),

"Em geral, seja no sistema escolar, seja a nível da educação não escolar, o regime democrático não institucionalizou a educação para a democracia e a cidadania, a educação cívica, a educação para a autonomia e a participação social, fenómeno que, pelo contrário, ocorreu em diversos países, com particular relevo no período que se seguiu à segunda guerra mundial".

Uma vez mais, a importância da sociologia da educação parece justificar-se neste quadro, pela adopção do que designaríamos de uma *socialização para uma pedagogia da democracia*, procurando inflectir a tendência reprodutiva de professores eminentemente instrutores.

O estudo da problemática juvenil na formação de professores mostrar-nos-á também baixos índices de participação e activismo sociais e políticos da juventude (cf. entre outros, Cruz, 1985; Reis, 1985), um pouco à imagem do quadro mais vasto da sociedade portuguesa (cf. Lima dos Santos, 1993; Cruz, 1995). Apesar de progressivamente se mostrarem mais propensos que os adultos a *valores pós-materialistas* (na concepção de R. Inglehart, 1977) que emergem associados a novos movimentos sociais, a expressão destes na sociedade portuguesa é ainda escassa. Tendo presente a centralidade e a natureza destes valores, tais como a luta pelos direitos

humanos, a igualdade sexual, as questões ecológicas, a solidariedade, entre outros valores, essencialmente porque reflectem uma consciência de bem-estar colectivo, com repercussões no futuro, novamente a escola deveria constituir-se como uma instância incentivadora/promotora destas inquietações crescentemente partilhadas. E esta pertinência seria tanto mais assinalável quando se constata que aqueles que mais aderem activamente a estes movimentos sociais são estudantes, embora predominantemente oriundos das classes sociais mais elevadas.

Ora, ao confrontarmos a realidade escolar portuguesa, constatamos a pouca atenção que estes aspectos têm merecido, sendo, quando privilegiados, remetidos para o contexto das actividades extra-lectivas, normalmente enquadradas pela *área-escola*. As preocupações dominantes da instituição escolar parecem estar, então, mais adstritas ao cumprimento dos objectivos formais do currículo, sem que se denotem influências significativas de interesses e valorizações pretensamente mais juvenis. Neste sentido, a imposição estrita de programas concebidos externamente à escola, tenderá a reflectir a univocidade do processo de ensino-aprendizagem, apelando a um desempenho técnico dos professores (e mais propenso a uma afirmação de uma socialização de tipo *laissez-faire*) e sem que, em última análise, sugira a incorporação de valores do público juvenil. O interesse pelas questões ecológicas entre os alunos poderia, por exemplo, constituir um terreno propício para o investimento da escola na atenuação, pela consciencialização, de um inquietante paradoxo juvenil, entre muitos: este interesse parece não ser acompanhado por uma atitude face ao consumo e ao desperdício, quanto estes poderão estar a comprometer a médio prazo a qualidade de vida no planeta. Assim como a adesão a determinados símbolos tipicamente juvenis (sapatilhas, *jeans*, etc.) poderá estar a contribuir, num contexto de globalização da economia, para o desrespeito dos direitos humanos em alguns países menos desenvolvidos, traduzindo-se na exploração de crianças, jovens e populações menos favorecidas⁸.

Se se assumir que a escola pode constituir um importante esteio na socialização para a democracia, essencialmente uma democracia fundada na participação dos cidadãos nas várias esferas da vida social, cabe questionar que estruturas e que espaços poderão proporcionar a prática democrática de todos os actores escolares. Face ao quadro actual da escola portuguesa, a concretização de um cenário democrático, na óptica de A. Santos Silva (1994: 1226), passaria pela adopção da seguinte proposta:

"Mais do que disciplinas e horários predeterminados para *ensinar* democracia ou moral cívica, precisamos de *mudanças democratizantes* nos modos de organização das escolas, nos métodos de ensino e aprendizagem e na relação com os saberes, mudanças que justamente potenciem a liberdade, a iniciativa e a participação activa dos estudantes na gestão dos espaços, dos tempos e dos conteúdos do seu trabalho, em convergência, não isenta, decerto, de tensão, com homóloga participação dos agentes educativos, das famílias e das comunidades." (sublinhado no texto).

O questionamento da democratização global da escola não poderia ser alheado de uma outra interrogação que radicasse na necessidade de saber até que ponto os actores, principalmente os alunos, estariam ou não interessados em participar. Assim, o

desafio que se coloca aos professores na promoção da democracia será precisamente estimular os alunos nos valores que lhe estão associados, entre os quais desenvolver a aptidão participativa, sem que se ignore que o envolvimento dos alunos poderá estar também intrinsecamente associado aos seus domínios de interesse.

Mais directamente relacionado com a formação de professores, o estudo do associativismo estudantil na escola secundária foi inserido no programa de Sociologia da Educação não só porque constitui uma das especificidades do contexto escolar — ou mesmo até porque a agenda investigativa do grupo disciplinar que assegura a leccionação assim o permitiu⁹ —, mas inclusive por representar uma das vertentes possíveis da prática participativa e democrática dos alunos¹⁰, prática, aliás, a eles restrita e legalmente autónoma das esferas de controlo dos órgãos formais da escola.

No entanto, apesar de a existência da associação de estudantes estar legalmente consagrada, assim como definido o seu âmbito de actuação na organização escolar¹¹, paradoxalmente, assiste-se hoje à falência do modelo associativo tal qual foi concebido pós 25 de Abril — um modelo associativo de natureza sindical e reivindicativo e politicamente enformado (cf. Domingues, Torres e Sá, 1995; Gomes e Lima, 1996). Mesmo confirmando-se a debilidade do movimento associativo na escola secundária, resumindo-se este, apenas, ao reavivamento por alturas das eleições associativas e na realização de algumas actividades de cariz lúdico-desportivo (cf., Palhares, 1996), julgamos que a pertinência da sua leccionação na formação de professores poderá ancorar não tanto na realidade que ele constitui presentemente, mas nas potencialidades de que ele se reveste na formação democrática dos alunos. Efectivamente, se se assume que a participação e o envolvimento em associações, em reuniões de carácter cívico, em manifestações, entre outros eventos, potencia a politização dos cidadãos e o aumento de uma cultura democrática da participação, então o facto de a associação de estudantes se encontrar formalmente legitimada poderá favorecer a operacionalização deste pressuposto no contexto escolar, passando, por exemplo: pela concessão de espaços de afirmação e mobilidade na organização escolar; pelo estímulo dos alunos para uma participação organizacionalmente enquadrada; pela descodificação de um modelo associativo concebido à luz de uma racionalidade adulta; pelo *apadrinhamento* desta estrutura associativa na dinâmica quotidiana da escola; etc. Estas propostas para a participação associativa no âmbito de uma educação democrática, adquirem ainda maior visibilidade à luz de um contexto escolar atravessado por diferentes culturas (juvenis e outras), o que exigiria do órgão representativo dos alunos uma sensibilidade democrática para gerir uma diversidade de interesses face à escola, assim como, por vezes, o desempenho de um papel apaziguador de alguns antagonismos sociais e culturais dos seus representados.

Culminando este ponto, esboçado em jeito de fundamentação da inserção da problemática da juventude e do associativismo estudantil no programa, achamos oportuno reforçar que a especificidade da sociologia da educação na formação de professores não passa por constituir um receituário de registo normativista que procura

direccionar as práticas dos professores, mas, inspirando-se nos vários contributos investigativos produzidos sobre o fenómeno educativo, procura sensibilizar os futuros professores para a reflexão das suas práticas pedagógicas e só então, a partir desta reflexão, eles poderão potenciar a transformação destas práticas. Neste sentido, ao adoptarmos uma postura, por vezes, axiologicamente enformada na defesa do *ideal-tipo* da democracia na vida escolar, procuramos encetar uma aproximação a um contexto pedagógico específico de futuros professores e educadores, que terão responsabilidades na formação moral, cívica e democrática dos jovens portugueses. Daí que ao reflectirmos sobre as potencialidades do associativismo estudantil como espaço de aprendizagem democrática, tivéssemos sugerido algumas propostas, do nosso ponto de vista ideais, com o propósito de suscitar o antagonismo com a prática efectiva das associações de estudantes na actual escola secundária. E deste exercício emergiria, porventura, a reflexão sobre a importância de uma socialização/educação de valores dos jovens conducentes (ou não) ao reforço das práticas participativas na escola.

NOTAS

- 1 Este artigo reproduz uma secção do relatório da aula teórico-prática, realizada no âmbito das Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica e defendidas pelo autor na Universidade do Minho em Março de 1996.
- 2 Para uma síntese das investigações sobre a juventude portuguesa, consultar Pais (1996) e Palhares (1996).
- 3 Segundo Christian Baudelot (1991: 32), "[...] são os estudantes que ocupam o centro desta nova Sociologia da Educação: os estudantes tal e como são, e não já como deveriam ser. Os estudantes, na diversidade de suas origens de classe, na heterogeneidade de seus resultados escolares, nas divergências de seus destinos sociais...". Contudo, a centralidade aqui aludida parece não encontrar expressão no panorama investigativo da escola portuguesa (inclusive no quadro mais vasto das Ciências da Educação), sendo de realçar a observação de Licínio C. Lima (1997: XVII), quando afirma que os alunos tendem, genericamente, a ser "eternos esquecidos na análise sociológica-organizacional".
- 4 Muito embora esta imagem tenha sido aplicada à universidade, na análise das políticas de modernização do sistema educativo, no entanto o autor não descarta a sua pertinência na ilustração de outros contextos educativos: "Neste sentido se poderia afirmar que a antiga metáfora (Torre de Marfim) cedeu o seu lugar à metáfora emergente da universidade, e das escolas em geral, como modernas 'estações de serviço'" (Lima, 1995: 28).
- 5 Como referem François Dubet et al., "L'élève est porteur d'un 'habitus' de classe plus ou moins proche des attentes culturelles et des modèles de rôles latents proposés par l'institution scolaire. L'espace de l'expérience scolaire est défini comme la rencontre d'une culture sociale, d'une culture de classe et d'une culture scolaire" (1991: 5).
- 6 Sobre uma análise crítica da política educativa em Portugal, que procura conferir à escola um papel de articulação com o mercado de trabalho, sob a égide da modernização do país, consultar, Stephen R. Stoer et al. (1990); Correia et al. (1993); e Lima (1994).

- 7 Para um debate das perspectivas socializadoras da escola, cf. A. J. Afonso (1989).
- 8 Esta ideia foi veiculada por Boaventura de Sousa Santos no programa radiolónico *Desafios do Milénio*, na TSF, no dia 19-01-97.
- 9 O grupo disciplinar de Sociologia da Educação e Administração Educacional, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, de que também fazemos parte, desenvolveu um projecto de investigação sobre o associativismo estudantil na escola secundária, entre os anos de 1990-1994, e que culminou na apresentação à Fundação Calouste Gulbenkian do relatório Licínio C. Lima (dir.) (1996). *Por Favor, Elejam a B. Associativismo Estudantil na Escola Secundária*. Braga: IEP/UM, no prelo.
- 10 Como refere M. E. Broderode Santos, "As Associações de Estudantes deveriam ser encorajadas em todas as escolas (inclusive, de novo, nas escolas de formação de professores), pelo menos sendo-lhes assegurados espaços e meios de funcionamento, fixando-lhes normas de funcionamento democrático e consultando-as sobre assuntos relevantes" (Santos, 1991: 138).
- 11 A existência legal da Associação de Estudantes foi consagrada pela Lei nº 33/87, de 11 de Julho, que *Regula o Exercício do Direito de Associação de Estudantes*. Quanto à participação nos órgãos de gestão escolares, só com o novo modelo de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino é que se prevê a representação formal da Associação de Estudantes, nas escolas onde ela exista. Cf. D.L. nº 172/91, de 10 de Maio.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1989). *A Função Socializadora da Educação Escolar: Perspectivas Teóricas e Atitudes Docentes — Um Estudo Exploratório*. Braga: Universidade do Minho (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1992). Educação Radical e Intelectuais Transformadores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 143-166.
- Baudelot C. (1991). A Sociologia da Educação: Para Quê?. *Teoria & Educação*, 3, 29-42.
- Benavente, A. (1989). Que Sociologia na Formação de Professores? *Sociologia — Problemas e Práticas*, 7, 95-106.
- Brake, M. (1990). *Comparative Youth Culture. The Sociology of Youth Cultures and Youth Subcultures in America, Britain and Canada* (2ª ed.). London and New York: Routledge.
- Correia, J. A. et al. (1993). A Ideologia da Modernização no Sistema Educativo em Portugal. *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/13, 25-51.
- Cortesão, L. & Stoer, S. R. (Resp.) (1995). *Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Intercultural — Relatório Final*. Porto: CITE/FPCEUP.
- Cruz, M. B. (1985). A Participação Política da Juventude em Portugal. *Análise Social*, 87-88-89, 1067-1088.
- Cruz, M. B. (1995). A Participação Social e Política. In E. S. Ferreira e H. Rato (Coords.), *Portugal Hoje*. Lisboa: Instituto Nacional de Administração, 351-368.
- Domingues, I., Torres, L. & Sá, V. (1995). O Associativismo Estudantil numa Escola Secundária: Estruturas, Práticas e Paradoxos. *Inovação*, 8, 123-149.

- Duber, F. et al. (1991). Sociologie de l'Expérience Lycéenne. *Revue Française de Pédagogie*, 94, 5-12.
- Esteves, A. J. (1992). A Sociologia da Educação na Formação de Professores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 63-80.
- Galland, O. (1991). *Sociologie de la Jeunesse. L'Entrée dans la Vie*. Paris: Armand Colin.
- Gomes, C. A. & Lima, L. C. (1996). Associativismo Estudantil no Ensino Secundário e Reprodução Política das Organizações Partidárias de Juventude. *Sociologia — Problemas e Práticas*, 21, 121-163.
- Grácio, S. (1990). Crise Juvenil e Invenção da Juventude em Portugal. Notas para um Programa de Pesquisa. In S. Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa. Uma Abordagem Pluridisciplinar*. Porto: Afrontamento, 33-57.
- Inglehart, R. (1977). *The Silent Revolution*. Princeton: Princeton University Press.
- Lima dos Santos, M. L. (1993). Cultura, Tempos Livres e Associativismo Juvenil. In *Estruturas Sociais e Desenvolvimento — Actas do II Congresso Português de Sociologia*, 2ª Vol. Lisboa: APS/Editorial Fragmentos, 282-289.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Instituto de Educação.
- Lima, L. C. (1994). Modernização, Racionalização e Optimização. Perspectivas Neo-Tayloristas na Organização e Administração da Educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, 14, 119-139.
- Lima, L. C. (1995). Crítica da Racionalidade Técnico-Burocrática em Educação: Das Articulações e Desarticulações entre Investigação e Acção. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, *Ciências da Educação: Investigação e Acção — Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (Vol. I). Porto: SPCE, 25-37.
- Lima, L. C. (1996). Educação de Adultos e Construção da Cidadania Democrática: Para uma Crítica do Gerencialismo e da Educação Contábil. *Inovação*, 9, 283-297.
- Lima, L. C. (1997). Prefácio. In L. L. Torres, *Cultura Organizacional Escolar. Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta.
- Matias, N. (1989). *Juventude Portuguesa: Situações, Problemas, Aspirações. Vol. II. A Educação e a Escola*. Lisboa: IIJCS.
- Neyrand, G. & Guillot, C. (1989). *Entre Clips et Looks. Les Pratiques de Consommation des Adolescents*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Pais, J. M. (1991). Emprego Juvenil e Mudança Social: Velhas Teses, Novos Modos de Vida. *Análise Social*, 114, 945-987.
- Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional. Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1996). Levantamento Bibliográfico de Pesquisas sobre a Juventude Portuguesa — tradições e mudanças (1985-1995). *Sociologia — Problemas e Práticas*, 21, 197-221.
- Palhares, J. A. (1996). *A Juventude, a Participação e a Escola. A Participação Estudantil em Eleições Associativas na Escola Secundária*. Braga: U.M./I.E.P. (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica).
- Pires, E. L. (1988). A Massificação Escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 1, 27-43.
- Reis, M. L. B. (1985). *Inserção e Participação Social dos Jovens*. Lisboa: I.E.D.
- Roberts, K. (1985). La Jeunesse des Années 80: un Nouveau Mode de Vie. *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 106, 461-478.

- Santos, B. S. (1985). On Modes of Production of Law and Social Power. *International Journal of the Sociology of Law*, 13, 299-336.
- Santos, M. E. B. (1991). *Os Aprendizés de Pignaleão. Ensaio Sobre a Formação de Professores e Alunos em Democracia* (2ª ed.). Lisboa: IED.
- Schmidt, M. L. (1985). A Evolução da Imagem Pública da Juventude Portuguesa: 1974-84. *Análise Social*, 87-88-89, 1053-1066.
- Seruya, J. M. & Seruya, L. M. (1985). *Sistema Educativo e Mercado de Trabalho*. Lisboa: ICS.
- Silva, A. S. (1994). Análise Sociológica e Reflexão Democrática sobre a Educação: Um Diálogo com Vantagens Recíprocas. *Análise Social*, 129, 1211-1227.
- Stoer, S. R. (1992). Sociologia da Educação e Formação de Professores. In A. J. Esteves e S. R. Stoer (Orgs.), *A Sociologia na Escola. Professores, Educação e Desenvolvimento*. Porto: Afrontamento, 55-63.
- Stoer, S. R. (1994). Construindo a Escola Democrática Através do "Campo da Recontextualização Pedagógica". *Educação, Sociedade & Culturas*, 1, 7-27.
- Stoer, S. R. et al. (1990). O Novo Vocacionalismo na Política Educativa em Portugal e a Reconstrução da Lógica da Acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoer, S. R. & Araújo, H. C. (1992). *Escola e Aprendizagem Para o Trabalho Num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Escher.

STUDENT ASSOCIATIVISM IN THE SOCIOLOGY OF EDUCATION: A CONTRIBUTION TO (DEMOCRATIC) TEACHER EDUCATION

Abstract

Studies about the portuguese youth, especially after the eighties, allowed the discipline of sociology of education, within the context of teacher education, to extend the domain of sociological reflection about the educational reality of school. The fact that the Portuguese school does not seem to promote an education for citizenship and participation, leads the author to reflect upon the inclusion of the problems of youth and student associativism within the discipline of sociology of education, seeking to show its relevance for future teachers, as a kind of *socialization for a pedagogy of democracy*.

LES PROBLÉMATIQUES DE LA JEUNESSE ET DU MOUVEMENT ASSOCIATIF ÉTUDIANTIN DANS LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION: UNE CONTRIBUTION POUR LA FORMATION (DÉMOCRATIQUE) DES ENSEIGNANTS

Résumé

Les études développées sur la jeunesse portugaise, surtout à partir des années 80, ont permis à la discipline de sociologie de l'éducation, dans un contexte de formation initiale des enseignants, d'élargir le champ de réflexion pédagogique sur la réalité éducative de l'école, quotidiennement confrontée par les conditionnements sociaux et culturels des jeunes qui la fréquentent. Cependant, face à la constatation que l'école portugaise ne potentialise pas les espaces de citoyenneté (Santos, 1985, 1994; Stoer e Araújo, 1992) et de participation (Lima, 1988, 1992), l'auteur entreprend une réflexion sur l'inclusion dans le programme de Sociologie de l'Éducation des problématiques de la jeunesse et du mouvement associatif étudiant, afin de démontrer leur pertinence dans la formation des futurs enseignants, en tant que socialisation pour une pédagogie de la démocratie.

INTERNACIONALIZAÇÃO DE SISTEMAS UNIVERSITÁRIOS: O MERCOSUL

Marília Morosini

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil

Resumo

Este artigo tem como objeto a análise da integração universitária no Mercosul - Mercado Comum do Sul, (1991), que engloba as repúblicas da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, território representativo de 2/3 da América do Sul. Tal proposta adquire importância para se pensar um modelo que não se restrinja à tónica de relações de mercado mas que possibilite a inserção ativa do Mercosul no panorama internacional. Três tópicos são analisados: o primeiro deles fornece informações sobre o Mercosul e as principais políticas públicas de educação - Mercosul Educativo, especificamente as universitárias; o segundo trata dos sistemas de educação superior no Mercosul, per si e seus reflexos sobre o processo de integração. As funções básicas da educação superior, formação de recursos humanos e produção de conhecimento, são analisadas; e o terceiro tópico coloca propostas para a integração universitária no Mercosul subsidiadoras de políticas públicas de educação superior.

O final dos anos oitenta e a década de 90 são marcados pela rearticulação do capitalismo com o reagrupamento dos países em megablocos, tornando mais livre o espaço de circulação de renda e riqueza e fazendo prevalecer a ética da eficiência ante a

ética da solidariedade. Tais características refletem antes de mais nada a tendência da economia de se libertar da sociedade. Este processo de caráter predominantemente econômico traz consigo a emergência de novos modelos e políticas públicas para a educação superior, onde a integração ocupa lugar de destaque. Por essa via é objetivada a competitividade internacional, através do fortalecimento dos Estados partes, mas também a minimização das diferenças histórico-sociais presentes nas regiões.

Nesse contexto, a internacionalização dos sistemas educacionais e, no caso específico, a integração universitária no Mercosul - Mercado Comum do Sul, que engloba Argentina, Brasil, Uruguai e Paraguai¹, adquire importância para pensar um modelo que não se restrinja à tônica das discussões de relações de mercado mas que possibilite a inserção, nesse processo, de outros campos, como por exemplo o cultural. Na área educacional as discussões e medidas executivas são fluidas e de tênue articulação entre as políticas públicas e gestão dos sistemas educacionais, as políticas institucionais e gestão das universidades e a produção de conhecimento sobre a temática.

No atropelo do processo de integração no Mercosul a posição da universidade com vistas à análise da integração, e a consequente proposição de medidas que contribuam para que a ética da solidariedade não seja posta de lado, é de difícil colocação. Embora exista concordância de que a Universidade não pode alienar-se de tal discussão, a emissão de uma postura não apresenta uma resposta nem fácil, nem clara e muito menos precisa. A resposta está calçada muito mais no terreno do momento conjuntural, onde predominam a perspectiva de integração mercantil e o apostar na importância da integração universitária para a própria consolidação do Mercosul.

A dificuldade de uma clara proposta, acompanhada de estratégias definidas para a integração universitária no Mercosul está relacionada não só à pressão da conjuntura econômica-social, que aponta para a urgência de respostas às decisões que já vêm ocorrendo em nível de governos Argentino, Brasileiro, Paraguaio e Uruguaio, mas também com uma reflexão maior do que aquela envolvida simplesmente pela temática chave. Ou seja, no momento em que pensamos em integração universitária no Mercosul devemos estar refletindo sobre a concepção e a prática de sistemas de educação superior para o século XXI. E, neste contexto, cabe arguir: os modelos de sistemas de educação superior, formalmente vigentes no Mercosul, atendem aos desafios do século que se apresenta? Há possibilidades da existência de sistemas universais mas com características específicas aos países do Mercosul?

Neste texto, considerando as afirmações acima levantadas selecionamos três tópicos. O primeiro deles objetiva fornecer informações sobre o Mercosul e suas principais políticas públicas, especialmente as referentes à educação superior - Mercosul Educativo. Nesse mesmo tópico chama-se a atenção para o fato de que a integração universitária não representa um aspecto isolado dos sistemas educacionais, mas insere-se no processo de rearticulação do capitalismo internacional, marcado pela globalização/regionalização, característica das últimas décadas. Apontamos algumas teses que subjazem ao processo de integração universitária e que em última análise são assertivas sobre a relação educação superior, produção científica e tecnológica e desenvolvimento econômico-social, com suas respectivas análises para a América Latina.

O segundo tópico trata, de forma mais específica, dos sistemas de educação superior por si no Mercosul e chama a atenção para alguns pontos característicos destes sistemas e seus reflexos sobre o processo de integração. São destacadas as duas funções básicas do setor de educação superior: a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento.

O terceiro e último bloco, o de mais difícil redação, apresenta proposições sobre a integração universitária no Mercosul que podem subsidiar a elaboração de políticas públicas. É um bloco em permanente construção e de complexidade profunda, visto a densidade de relações advindas da especificidade da integração proposta - mercado comum -, que implica em relações de ampla magnitude não só mercantis, mas sócio-educacionais.

1. Políticas públicas de educação superior no Mercosul

Inúmeros trabalhos têm afirmado frente ao processo de globalização/regionalização a determinação da reorganização dos Estados em megablocos sob a pena da submissão das nações do sul às nações do norte e da minimização de relações intra Estados partes². Este pensar não é novo, pois na América Latina são facilmente encontrados registros de tentativas de união entre seus países. Lembremos³ a ALALC, o Pacto Andino, a ALADI, essas as mais explícitas. Entretanto tais pactos, de uma determinada maneira, não tiveram seus objetivos alcançados, pois centraram seu foco em bases mercantilistas, na queda dos impostos diferenciais entre os países e não investiram em políticas conjuntas de aumento da capacidade produtiva e de progresso tecnológico.

Hoje, uma outra tentativa apresenta-se com o Mercosul. O Mercado Comum do Sul é resultante de acordos internacionais de 1980 - PICAB - Programa de Integração e Cooperação Econômica entre Argentina e Brasil⁴, que posteriormente, com o Tratado de Assunção, em 1991, tiveram suas fronteiras ampliadas com a inclusão do Paraguai e do Uruguai. Por esse tratado, em seu artigo 1º, pretende-se a livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos; a eliminação dos direitos alfandegários e restrições não tarifárias à circulação de mercadorias; a coordenação de políticas macroeconômicas e setoriais entre os Estados partes para assegurar condições de competitividade e a harmonização das legislações dos Estados partes nas áreas pertinentes ao processo de integração econômica. O Tratado de Assunção já engloba 85% das trocas previstas e no ano de 1994 os negócios entre os quatro países envolveram 10 bilhões de dólares, apresentando um crescimento de 100% desde a sua instituição em 1991. Convém ressaltar que, apesar do aumento no volume de negócios, a determinação da queda total das barreiras alfandegárias previstas para 1º de Janeiro de 1995 foi postergada, em 1994, pelo Conselho dos Ministros de Economia e de Relações Exteriores, para o ano 2000, no caso da informática e, no caso de bens de capital, para o ano 2006. Outros impasses de grande monta ainda estão para ser resolvidos, tais como a definição do grau de nacionalização de um produto e a determinação da TEC (Tarifa Externa Comum).

O Mercosul é também um projeto de bases mercantilistas, ligado a uma perspectiva de integração de mercados e à abertura comercial ao mundo, onde "a intencionalidade última é obter mais do que uma integração propriamente dita, a inserção competitiva dos países da subregião no mundo a partir do comércio"⁵. Entretanto, para não sucumbir como as experiências latinoamericanas anteriores, deve considerar "una acción concertada del Estado, del Mercado y de la Sociedad para recomponer no tan sólo las corrientes comerciales sino también y, fundamentalmente, para promover un desarrollo integral que apunte al logro de cambios cualitativos con equidad" (Laredo, in Morosini (org), 1994: 66).

Hoje predomina a lógica econômica e sua obediência vem sendo seguida. Proliferam em relação geométrica os encontros, os cursos, os tratados. Dentro desta perspectiva as questões sociais (Núñez, 1992) e, mais especificamente, a educação, não vêm ocupando lugar de destaque. Basta levantarmos as temáticas educacionais presentes nos encontros. Quando existem, ocupam um espaço secundário. As lógicas predominantes são as econômicas/empresariais e estas se caracterizam por serem de curto prazo.

Entretanto, em termos formais, acompanhando a lógica do processo de globalização/regionalização, na perspectiva da educação superior, surge como tese a concepção da urgência de construção de um novo modelo de sistema de educação superior. Um modelo integrativo entre países. Modelo este que transcenda os limites das nações e constitua-se num paradigma de transnação, na medida em que objetiva a formação de recursos humanos não limitados por um país, mas com possibilidade de síntese rearticuladora de concepções dos vários países integrantes de um determinado megabloco (Kerr, 1990). Não é mais uma universidade para um país, consolidando em seus futuros líderes a concepção de nacionalidade, mas construindo uma mentalidade de desenvolvimento conjunto de diversos países.

Fundamenta também tal proposição a competitividade autêntica e a equidade, objetivos centrais dos anos 90 (Cepal, 1990). Para tal os países devem levar em consideração o atendimento de seus recursos humanos e de sua educação, capacitação e incorporação ao conhecimento científico e tecnológico. "A educação e a ciência e tecnologia têm absoluta centralidade" (Fajnzylber, 1992). A relação entre educação e conhecimento é considerada como o eixo da transformação produtiva com equidade. A busca da cidadania moderna é indispensável ao processo de desenvolvimento que traz consigo a lógica da competitividade.

A América Latina congrega 8,3% da população mundial, 6,3% do produto, somente 3,2% dos bens de capital, e congrega 1,3% dos autores científicos.

⁵ O atraso da América Latina tem sido sua baixa capacidade para agregar valor intelectual a sua gente e a seus recursos naturais... nossa diferença com os países desenvolvidos e com os países asiáticos, inclusive com os países mediterrâneos, se dá muito menos em termos de cobertura educacional que em termos de esforço de inovação e de difusão de progresso técnico, e sobretudo em termos do que se faz no âmbito produtivo. Gastamos menos do que eles em investigação e desenvolvimento e muito pouco dos conhecimentos gerados se canalizam para o mundo da produção (p.10)⁶.

A partir desta constatação são afirmadas duas condições básicas para a busca dos objetivos de cidadania e competitividade internacional: a primeira é a aceitação da existência de diferenças entre os países da América Latina e a consequente inexistência de uma receita uniforme; a segunda implica na criação de consensos. Para obter tais condições básicas é sugerido: a) abrir a institucionalidade educativa para os requerimentos da sociedade; b) assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; c) impulsionar o acesso ao conhecimento, sua difusão e geração; d) propiciar uma gestão responsável, com avaliação e informação sobre o que existe; e) profissionalizar a função de magistério e f) buscar a materialização e a captação de apoio financeiro.

Neste contexto a relação entre desenvolvimento econômico-social e desenvolvimento científico-tecnológico e investimentos em Ciência e Tecnologia (C&T) é imprescindível. A América Latina, e no nosso caso, o Mercosul, de reconhecida situação desenvolvimentista deficitária, tem níveis de investimento em C&T bastante inferiores aos dos países desenvolvidos (tabela a seguir), refletindo-se numa baixa taxa do número de pesquisadores por milhão de habitantes e numa baixa taxa de publicações científicas.

Tabela 1 - A Ciência na América Latina e no Caribe, 1991

País/sub-região	Pesquisadores		Gastos		Publ. Científicas	
	Total	p/ milhão habs	US\$ (milhões)	%PNB	Total	p/milhões habs
México	14.909 (84)		961.0	0.35	1.608	19.3
América Central	5.894		90.1		307	
Caribe	12.552		171.2		180	
Região Andina	16.594		386.3		960	
Brasil	65.000 (90)	422	3.179.0	0.89 (90)	3.735	26.4
Argentina	19.000 (88)	575	466.0	0.80 (92)	1.934	62.1
Chile	4.009 (87)		90.6	0.46 (88)	1.151	92.0
Paraguai	807 (81)	179	1.5	0.03 (90)	38	9.5
Uruguai	2.093 (1990)	698	18.0	1.20 (87)	96	32.0
Cone Sul	25.909		576.1		3.219	

Fonte: Academia de Ciências da América Latina (ACAL). Villegas, R. & Cardoza (1993). World Science Report, 1993.

Entretanto é importante ressaltar que apesar dos dados de inferioridade que caracterizam a América Latina, sua produção científica tem longa tradição marcada pela excelência (Ayala, 1995). Suas origens apontam para uma forte presença de descobertas no plano do conhecimento, seguida de um período, no século XVII, de diminuição, e renascendo nas universidades pós segunda guerra. Apesar dos níveis inferiores de investimento da AL (EUA investem 2,9% do PIB, UE 2,0%, AL 0,45) e de produção de

conhecimento científico, a contribuição da AL nas publicações científicas mundiais é de 1,4% frente à dos EUA e da União Européia que é 26 vezes e 20 vezes maior, respectivamente. Esta região apresenta uma taxa de produtividade entre investimento/produção científica superior a dos países desenvolvidos. "Os EUA e a UE investem de 40 a 50 vezes mais, mas produzem só 20 a 25 vezes mais publicações". (Ayala, 1995, p. 9).

Com base nas teses anteriormente levantadas: a) necessidade de um novo modelo de sistema de educação superior e b) íntima relação entre desenvolvimento econômico social e desenvolvimento científico-tecnológico e procurando construir laços integrativos mais fortes que os simplesmente mercantis inerentes ao Mercosul, cria-se o *Mercosul Educativo*¹. Esta política objetiva, assim como o projeto de integração universitária da União Européia, potencializar a maior competitividade do bloco dos países: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai frente aos desafios do processo de globalização/regionalização, bem como o fortalecimento dos laços culturais e sociais entre os países envolvidos para a construção de uma transnação.

"Além de dar reforço à estrutura produtiva existente - por meio da capacitação e da formação integral da força de trabalho - a educação contribui para a sua transformação e adaptação a estágios mais avançados do crescimento econômico", tem como objetivo "promover o conhecimento e o respeito pelas diferentes culturas, o reconhecimento das raízes históricas similares e dos pontos de interesse comum e de superação conjunta dos problemas que afetam os países do Cone Sul" (MEC, 1994).

Em Junho de 92, foi assinado o Plano Trienal para o Setor Educação, o qual, na reunião de dezembro de 1994, dos ministros de educação dos quatro países, teve sua vigência ratificada até dezembro de 1997. O Mercosul Educativo reafirma a perspectiva internacional do papel central da educação nas estratégias de desenvolvimento dos países latino-americanos:

"Para enfrentar os desafios decorrentes do avanço científico tecnológico, da transformação produtiva, da democratização e dos processos de integração continental" (MEC, 1994, Boletim Informativo, nº 2).

"Consolidar y ampliar los esfuerzos para asegurar una educación con calidad y equidad, como condición esencial para el desarrollo y la integración regionales" (Acta, 1994).

Nesta mesma Acta a qualidade educativa torna a ser ressaltada,

"considerada desde un marco regional propicia fundamentalmente la satisfacción de las necesidades educativas de hombres y mujeres y permite elevar el nivel de vida de las personas y las comunidades. Desde esta perspectiva, calidad de la educación implica: el Fortalecimiento Escolar, la Formación y Capacitación de Recursos Humanos, los Materiales Educativos, el Diseño Curricular Básico, la Adopción de la Infraestructura Física y los Aportes de Recursos Técnicos y Financieros que aseguren el mejoramiento de la Educación".

Acresce ainda a necessidade do estabelecimento de uma nova aliança entre o setor educativo e o setor produtivo, marcada pela apropriação generalizada e equitativa do conhecimento de C&T no campo educacional e de sua distribuição eficiente a toda a sociedade.

O Mercosul educativo reconhece que os seus países têm uma trajetória história partilhada mas que têm suas peculiaridades, das quais decorrem situações e problemas diversos e, portanto, soluções também diversas.

"É evidente que, acima dessas diversidades do sentido nacional de cada cultura e da consciência da própria originalidade, existem problemas comuns que se inscrevem numa trajetória histórica... Essa comunidade deve recriar suas potencialidades para alcançar peso significativo no âmbito internacional, principalmente no marco do novo mapa geopolítico que está surgindo".

O Mercosul exige urgente melhoria da formação científica e tecnológica e a atualização das qualificações ocupacionais da força de trabalho. No futuro deverão ser tomadas

"decisões políticas sobre o que se deverá aprender e o que se deverá realizar para poder buscar uma inserção mais autônoma no contexto internacional. É urgente enfrentar o desafio da inteligência e do pensar do Mercosul. Existe um consenso que qualquer cenário futuro exigirá a construção de um novo pensamento, de novas idéias, técnicas, ferramentas e modelos".

Também é ressaltado que entre as limitações que se enfrenta ao desenvolver uma política de cooperação no âmbito da educação na região, está a carência de conhecimento profundo dos sistemas educativos:

"num marco de pronunciado isolamento entre os sistemas educativos dos quatro países... que conspira contra a mobilidade da população, a ampliação dos mercados de bens e serviços e a possibilidade de alcançar desenvolvimento harmônico para os quatro países... O processo de integração do Mercosul reclama gradual compatibilização das normas que regem os sistemas educativos da região".

Considerando os aspectos acima apontados, o Mercosul Educativo se explicita em áreas prioritárias para a cooperação e a integração, as quais se corporificam em programas. A primeira área é a da formação de uma *consciência* social favorável ao processo de integração; a segunda é a *capacitação* de recursos humanos para contribuir ao desenvolvimento econômico e a terceira é referente à *compatibilização e harmonização* dos sistemas educativos. Todas estas áreas e seus programas se subdividem em subprogramas, com seus respectivos calendários de eventos (relação em anexo).

Em síntese, hoje, com muito vigor, predominam as teses da necessidade imprescindível da internacionalização dos sistemas de educação superior, acopladas às

teses sobre a importância da capacitação dos recursos humanos e da produção de C&T para o desenvolvimento econômico-social de um determinado megabloco. No caso da América Latina, as afirmações se agudizam quando em comparação com os níveis de investimentos em C&T e com a produção científica. O Mercosul e, conseqüentemente, o Mercosul Educativo situa-se dentro desta lógica: integrar os sistemas para tornarem-se competitivos. Competitividade na qual a educação e a produção de conhecimento, funções das instituições de ensino superior, desempenham papel fundamental: são os eixos do desenvolvimento com equidade.

II. Realidade dos sistemas de educação superior

As teses integrativas acima propostas e suas conseqüentes políticas públicas normatizadas ou em franco processo de normatização, têm o sucesso de sua concretização dependente da realidade macro-estrutural onde são implantadas.

A relação teoria/prática, no caso do Mercosul Educativo, tem como pontos de análise as principais funções dos Sistemas de Educação Superior de uma maneira geral: a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Referente a tais funções cabe-nos argüir, quanto aos países que compõem o Mercosul, como estão situados seus investimentos em Ciência e Tecnologia? E os sistemas de formação de massa crítica via cursos de pós-graduação? E seus cursos de graduação são semelhantes? A estrutura de seus sistemas de educação superior apresenta diferenças?

Enfocando o primeiro bloco que caracteriza a produção de Ciência e Tecnologia nos países do Mercosul, bem como seus investimentos, segundo os dados apresentados na tabela 1, há uma situação mais ou menos similar, quando comparados com a população como um todo desses países. No Brasil, inclusive, o número de pesquisadores e de publicações por milhão de habitantes é menor do que na Argentina e no Uruguai. Entretanto, se analisarmos os dados em números absolutos, nosso país tem mais pesquisadores (65 000) e maior número de publicações (3 735) do que os outros dois países. A magnitude de nossa população interfere nesta comparação. Acresce a tal reflexão a comparação realizada por Villegas e Cardoza (1993), no World Science Report, mostrando que os investimentos no Brasil em C&T aumentaram de 700 milhões de dólares (1980) para 2.400 (1985) e para 3.179 (1991), enquanto que na Argentina ocorreu uma pequena diminuição de 500 milhões de dólares (1980), para 300 (1985) e para 576 (1991). Apesar destes maiores investimentos do Brasil hoje, os dados relativos tendem a ser semelhantes ou inferiores aos dos outros países do megabloco. Tais indicadores reforçam a posição de que C&T é investimento de longo prazo.

Porém, apesar desta similaridade, o Brasil se destaca quanto à formação de recursos humanos em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. Isto porque a década de 70 no país foi marcada por uma política nacional de C&T (Morosini *et al.*, 1995) que apostou no binômio segurança e investimento, compreendido este como desenvolvimento científico e tecnológico. Foi o período do planejamento de pacotes

sobre grandes guarda-chuvas de Planos de Desenvolvimento Econômico, subdivididos em Planos Científicos e Tecnológicos, por sua vez subdivididos, principalmente nas universidades, em Planos Nacionais de Pós-graduação. Apesar desta política ser flutuante, e nos finais da década de 80 sofrer uma marcante contensão, atualmente o Brasil tem o mais forte sistema de pós-graduação da América Latina. Em 1966 tínhamos 66 cursos de pós graduação e hoje em torno de 1939, dos quais 64% são avaliados como muito bons e/ou bons. A oferta de cursos cresce aceleradamente existindo anualmente 100 solicitações de reconhecimento de novos cursos junto ao Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Apesar desta explosão quantitativa e qualitativa é importante ressaltar o condicionante da extrema concentração destes cursos na região sudeste. A existência destes inúmeros cursos no país se reflete num número muito maior de pesquisadores no Brasil (semelhante ao Canadá) do que nos outros estados partes do Mercosul. Via de regra, estes países não têm tradição de sistemas de pós-graduação similares ao brasileiro. Começaram agora o desenvolvimento de seus sistemas de pós-graduação, inclusive com parcerias cooperativas dos pesquisadores de nosso país.

Com relação ao segundo bloco analítico das funções dos Sistemas de Educação Superior, a formação de profissionais via graduação, é importante ressaltar que a Argentina, o Brasil, o Paraguai e o Uruguai tiveram seus sistemas de educação marcado por um acentuado processo de crescimento nos últimos trinta anos. Apesar das decorrências do processo de massificação da educação superior os quatro países apresentam diferenciações. A primeira delas é relativa à taxa bruta de educação superior, ou seja à população de 18 a 23 anos que se encontra em instituições de educação superior sobre o total da população desta faixa etária. Representam 41 na Argentina, 47% no Uruguai, somente 11% no Brasil e 9% no Paraguai.

Por outro lado, examinando os dados (tabela 2) de alunos ingressantes, matriculados e concluintes, a diferença anterior se minimiza. Ingressam proporcionalmente mais argentinos e uruguaios do que brasileiros, mas só concluem a graduação 1/5 dos argentinos que ingressaram, 1/3 dos uruguaios e 50% dos brasileiros e dos paraguaios. A taxa de evasão dos brasileiros e paraguaios é menor do que a dos argentinos e dos uruguaios. A mesma tabela ainda deixa clara a forte presença quantitativa do Brasil em comparação com os outros países.

Tabela 2 - Ensino Superior no Mercosul, 1992/93

	ARGENTINA	BRASIL 93	URUGUAI	PARAGUAI Univ. Nacional
INGRESSANTES	152.612	548.678	13.659	4.000
MATRÍCULAS	1.077.192	1.594.668	64.000	50.000
DOCENTES	89.609	134.403	6.757	...
FORMANDOS	31.933	234.288	4.168	1.800

Fontes: Argentina: MCE/Instituto Nacional de Estadística y Censos; Brasil: Anuário Estatístico MEC/SAG; Uruguai: División Estadística/Universidad de La República; Paraguai: Universidad Nacional, Departamento de Planificación.

A diferenciação entre os Sistemas de Educação Superior também ocorre quanto ao número de instituições, natureza e dependência administrativa.

A Argentina (Marquis, in Morosini, 1994) divide seu sistema de educação superior em terciário (não universitário) e universitário. O terciário abriga cursos de curta duração para a formação de professores e de técnicos e é ministrado em 1098 estabelecimentos. Os cursos universitários são ministrados em 73 universidades, 31 nacionais, 6 provinciais e 36 privadas. O Brasil (MEC, 1994) divide seu Sistema de Ensino Superior em Universidades, Federações de Escolas e Faculdades Isoladas e Estabelecimentos Isolados, públicos ou privados, federais, estaduais ou municipais. Há uma acentuado predomínio de estabelecimentos privados (666) frente aos públicos: federal, estadual e municipal (227) e de estabelecimentos isolados (164) frente a universidades (60). O Uruguai (Landinelli, in Morosini, 1994) praticamente gravita em torno de uma única grande instituição pública a Universidad de la Republica, que tem 13 Faculdades, um Instituto e 2 Escolas. Existe também a UCDAL, universidade particular, voltada às ciências humanas. O Uruguai ainda conta com centros de formação de professores e centros de ensino superior e pesquisa associados a sistemas universitários do exterior. O Paraguai (Figueredo, in Morosini, 1994) tem seu sistema de ensino superior concentrado na UNA, Universidade Nacional de Asunción e na Universidade Nuestra Señora de la Asunción, UCA. A primeira conta com 12 faculdades, 7 escolas e 4 institutos, com filiais no interior do país. A segunda, de caráter privado, possui 9 faculdades, 1 instituto superior e uma escola superior. Também existem instituições não universitárias de curta duração.

Um outro aspecto da diferenciação dos sistemas de educação superior no Mercosul é decorrente da relação entre o Estado e a Universidade, que por sua vez se reflete em praticamente toda a estrutura do sistema educativo e da produção de ciência e tecnologia. No Brasil predomina a centralização e, daí decorrente, a dependência ao Ministério de Educação e do Desporto e no caso da pesquisa ao Ministério de C&T. Esta dependência tem suas origens na criação do sistema de ensino superior no século passado, com autonomia universitária controlada, diferenciada da concepção da universidade argentina e uruguaia, onde as universidades do governo gozam de uma autonomia absoluta.

As análises da formação de recursos humanos e de produção de conhecimento no Mercosul, mesmo com diferenciações, apontam para a possibilidade de integração universitária entre os quatro países. Provavelmente, a integração de mais difícil realização se dará na formação acadêmica de recursos humanos, não só pelos trâmites burocráticos envolvidos mas, muito mais, pela relação profissional de mercado de trabalho e que vem imbricada com o reconhecimento acadêmico. No caso da produção de conhecimento, a integração entre pesquisadores já está em pleno processo, inclusive com a criação de programas de doutorado conjuntos, onde o país ou a instituição mais qualificada cientificamente funciona como pólo de desenvolvimento de conhecimento na região. O conhecimento, pela universalidade que lhe é característica, facilita a integração da Ciência e da Tecnologia enquanto o mercado de trabalho, pelo desequilíbrio entre oferta e demanda, dificulta a integração dos cursos de formação de recursos humanos.

III. Internacionalização dos sistemas universitários do Mercosul

Dentro do contexto da internacionalização dos sistemas de educação superior, este trabalho se propôs a avaliar as possibilidades de uma integração universitária no Mercosul. Para tal, na primeira parte do texto foram abordados aspectos da trajetória do Mercosul e alguns princípios afirmados no processo de integração de megabloques, com foco nas universidades: a implantação de um novo modelo de ensino superior cosmopolita e a conseqüente formação de um cidadão universitário com consciência transnacional, e a relação inequívoca entre capacitação de recursos humanos, produção de conhecimento e desenvolvimento da América Latina. Os pontos basilares do modelo de desenvolvimento proposto, competitividade com equidade, seriam assegurados pelo exercício pleno das funções do Sistema de Educação Superior.

Na segunda parte analisou-se a realidade sócio-econômica educacional onde irão se instaurar as políticas públicas normatizadas. A realidade do Mercosul aponta para países com *baixos índices de desenvolvimento econômico* (dívida externa acentuada, dependência industrial, baixas condições de sobrevivência, etc.) com *deficiências científicas e tecnológicas de grande monta*, e com Sistemas de Educação Superior com algumas características diferenciadas quanto à *produção de conhecimento e à formação de recursos humanos*.

Finalmente, nesta parte do texto, frente à trajetória já empreendida pelo processo de integração, bem como seus princípios orientadores e a realidade onde se corporifica, recomendamos algumas proposições que podem servir de subsídios à integração do Mercosul Educativo. É importante deixar claro que após nove anos de estudos sistemáticos da temática, temos consciência dos enormes desafios que o processo de integração dos países do Mercosul apresentam, bem como da necessidade de ampliação da lógica mercantilista que o caracteriza, através da inserção de fatores sócio-educacionais. Faz-se mister o *desenvolvimento de uma cultura de integração*, com a consolidação da concepção de que a integração não é pasteurização e não implica em colonialismo interpaíses. Implica no respeito às características das nações partes e na rearticulação das relações existentes. Começa-se a formar uma consciência de companheiros/irmãos entre Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai. Esta cultura da integração é primordial para o sucesso da integração.

Nesta linha é imprescindível a conscientização de que o Mercosul não significa integrar só o sul do Brasil, com o meio norte da Argentina, mais o Uruguai e o Paraguai. No momento que caímos na tentação de integrar as regiões mais desenvolvidas, por um lado os problemas "teoricamente" se tornam menores, mas por outro, perdemos a possibilidade de desenvolver o todo do país e nos tornamos limitados, uma vez que o potencial da integração se relaciona à magnitude dos países envolvidos. A integração é entre países como um todo e nisto está a força do processo de integração da América Latina.

Ligada à postura de integração de todo país, e dentro da tese referente à concepção do processo, é necessário fortalecer e apoiar a concepção de que integração é política governamental, expressa em políticas públicas e não em ações esporádicas de instituições e/ou indivíduos, embora essas devam existir.

Uma segunda proposição se refere à criação de um processo de integração universitária característico para o Mercosul. Este projeto deve obedecer à lógica de um processo integrativo paulatino e que aceite, inclusive, diferenciadas formas de integração universitária.

Explicando melhor: a curto prazo, com as dificuldades de países de terceiro mundo, é quase impossível considerar que o mercado acadêmico do Mercosul possa desenvolver-se em similitude ao desenvolvimento que vem ocorrendo no mercado acadêmico europeu (em 1991 o programa Erasmus concentrava 1.500 programas interuniversidades, 1000 instituições, 5000 funcionários, 3000 professores e 70.000 alunos). O Mercosul Educativo, em nível de 3º grau, na atual conjuntura, não tem capacidade para ser cópia do projeto Erasmus/Sócrates. Embora enfrentemos menores dificuldades, comparados com a União Européia, no tocante à compreensão linguística (português/espanhol) e a um passado histórico menos beligerante somos marcados pela não existência de apoios financeiros suficientes. Os países subdesenvolvidos possuem prioridades básicas de sobrevivência. Acirra esta situação de integração de subdesenvolvidos a não existência de estágios diferenciados de desenvolvimento entre os países partes que compõem o Mercosul. Não há desenvolvidos entre nós, como ocorre no projeto da Comunidade Européia e no projeto do Pacífico/Asiático.

Fundamentando esta tese de um processo de integração universitária característico para o Mercosul, pode-se, num primeiro estágio, fomentado no conceito e no exercício da autonomia universitária, autorizar que as instituições de caráter universitário realizem programas interuniversidades, cabendo à instituição de origem do estudante o exame do currículo e o controle, bem como a expedição do diploma. Nada melhor que a própria instituição, reconhecida como universidade, com a competência científica que porta, seja senhora do processo de integração. O critério de qualidade será propiciado pelo caráter científico da instituição. E, neste caso, nada impede que tiremos lições do projeto Erasmus, tais como a necessidade de um planejamento cuidadoso, estudo de viabilidades de transferência de créditos, programas auxiliares e existência de pré-programas, entre outros. Assim, o projeto de integração universitária da Comunidade Europeia pode servir de guia orientador para um futuro nem tão longínquo assim.

Todavia, um outro estágio do processo de integração universitária do Mercosul pode desenvolver-se paralelamente ao estudo e ao planejamento de um processo de integração similar ao europeu. Isto porque não podemos esquecer que na maioria dos países do Mercosul numericamente predominam as instituições não universitárias de

caráter privado. Logo não podemos deixá-las de fora do processo de integração. Inclusive porque são mais ágeis, de mais fácil adaptação, atendendo a veios que as universidades não o fazem. Entretanto, nestes casos - tendo em vista que não portam a autonomia institucional - caberia um acompanhamento dos Ministérios e/ou Secretarias dos diferentes países e/ou da Secretaria do Mercosul Educativo, quanto a avaliação do processo com vistas à melhoria do projeto de integração.

Outra proposição refere-se ao fornecimento de suporte à integração, via capacitação científica, via articulação do processo e via captação de recursos. Paralelo aos estudos de formação de recursos humanos, via integração de carreiras acadêmicas, é importante a busca de maior capacitação científica como fomento à integração. Destacam-se, neste caso:

- a) a capacitação do sistema de produção de conhecimento dos países parte, onde o país mais desenvolvido em C&T auxilie no desenvolvimento de sistemas de pós-graduação dos outros países parte. A internacionalidade do conhecimento torna a integração da produção científica de mais fácil conexão do que a formação de graduados. Por outro lado, existem ações bem sucedidas de integração entre universidades, anteriores ao advento do Mercosul. Estas são predominantes em nível da pós-graduação. Tal história de integração deve ser mantida e incentivada e a partir daí, anexando os insucessos, pode-se tirar lições para a integração que ora se discute;
- b) capacitação de recursos humanos para promover o processo de integração. Cursos de especialização nos diferentes países, cursos com clientela dos diferentes países, e também cursos de graduação para a formação de recursos humanos no Mercosul;
- c) criação e consolidação de redes de investigação, via grupos de pesquisadores para o desenvolvimento do conhecimento sobre a temática, através da elaboração de diagnósticos e reflexões sobre as diferentes realidades, e da identificação de alternativas possíveis.

O suporte para a integração universitária também está alicerçado na tese da necessidade de articulação na forma de condução do processo. É imprescindível a criação de interrelações entre os diversos níveis do processo integrativo: o plano da política (Estado), o da instituição e o dos pesquisadores.

É imprescindível ao sucesso do processo a captação de recursos financeiros para a implantação de um projeto de integração universitária. Esta necessidade é reconhecida pelos Ministros de Educação dos quatro países na Acta 6/94 da Reunião de Ouro Preto: "... buscar nuevas formas de obtención de recursos financieros a través de gestiones ante el Grupo Mercado Común y otras instancias pertinentes". E, referendada

na Reunião de Abril de 1995, em Assunção: *"La creación de un Fondo Comun posibilitara agilizar la puesta en marcha y extensión de los programas de pasantías en el nivel superior, sistemas de becas para postgrados, edición de publicaciones, etc"*.

Finalmente, é importante apresentar a proposição da necessidade de não atropelar o tempo e respeitar as condições de amadurecimento do processo. A educação não segue a lógica do capital, basicamente uma lógica de curto prazo, mas se locomove nas lógicas de médio e longo prazo. A integração universitária frente a condicionantes históricos sociais da América Latina e, mais especificamente do Mercosul, recomenda o conhecimento da realidade, via estudos cuidadosos e planejamento cooperativo e execução paulatina, visando, em todos os passos, a construção da cultura de integração.

Entretanto, é importante reafirmar que o processo de integração universitária não pode ser visto isoladamente. Está no amplo conjunto de discussão dos Sistemas de Educação Superior para o século XXI e constitui-se num dos seus itens. Não representa isoladamente a solução mágica para o sistema de educação superior. E, principalmente, quando pensamos em integração não podemos deixar de refletir que apesar da importância afirmada da educação para o processo de desenvolvimento econômico e social da América Latina, e apesar das possibilidades que traz consigo de mudanças sociais qualitativas, o processo de integração universitária não é causa última do momento atual.

ANEXO

Plano Trienal de Educação e seus Sub-programas, 1994.

Programas	Subprogramas
I Formação da consciência social favorável ao processo de integração	Informação e reflexão sobre o processo de integração de MERCOSUL. Objetivo: promover o conhecimento do impacto da integração e difundir esta informação nos diferentes níveis do sistema educacional. Aprendizagem dos idiomas do MERCOSUL. Objetivo: implementar o ensino do Português e do Espanhol nas instituições dos diferentes níveis de ensino, para uma melhor comunicação entre os países.
II Capacitação de Recursos Humanos para Contribuir ao Desenvolvimento	Formação e Capacitação de Recursos Humanos de Alto Nível. Objetivo: promover políticas e estratégias para a formação e capacitação de recursos humanos de alto nível para as áreas de maior impacto do MERCOSUL. Pesquisa e Pós-Graduação. Objetivo: promover a formação de base de conhecimentos científicos, recursos humanos e infraestrutura institucional de apoio ao processo de tomada de decisões estratégicas do MERCOSUL.
III Compatibilização e Harmonização dos Sistemas Educativos	Harmonização acadêmica, jurídica e administrativa. Objetivo: promover mecanismos que possibilitem a compatibilização dos sistemas educativos. Sistema de Informação. Objetivo: estabelecer uma rede que possibilite conhecer dados educacionais relevantes dos países do MERCOSUL para facilitar o acesso ao conhecimento disponível sobre o mercado de trabalho e setores de atividade.

Fonte: Informativo Mercosul. Brasília: MEC, 1994

NOTAS

*. Professora e pesquisadora do CNPq no Programa de Pós-graduação em Sociologia e no GEU - Grupo de Estudos sobre Universidade, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil. Doutora em Ciências Humanas.

- Repúblicas situadas na América Meridional que congregam (1989) 186,5 milhões de habitantes, num território de 11 863 Km² representativo de dois terços da América do Sul, com um produto interno bruto de US\$ 439 470 e com renda per capita de 2 356 dólares. Desses quatro países o Brasil é o que possui maior território - 8 512 Km², maior população - 147,3 milhões dos quais 64,9% são dependentes economicamente, maior PIB (milhões de dólares) - US\$ 375 100, com uma renda per capita de 2 540 dólares e com 76,9% de população urbana. Segue-se a Argentina com 31,9 milhões de habitantes dos quais 64,9 são dependentes economicamente, 2 767 Km², US\$ 53 070 de PIB, 2 160 US\$ de renda per capita e 86,2% de população urbana; o Uruguai tem 3,1 milhões de habitantes dos quais 59,7% são dependentes economicamente, 177 Km², US\$ 7 770 de PIB, 2 620 dólares de renda per capita e 85,5% de população urbana e o Paraguai com 4,2 milhões de habitantes dos quais 78,4 % são dependentes economicamente, 407 Km², US\$ 4 130 PIB, US\$ 1030 de renda per capita e 47,5% de população urbana. A percentagem do PIB industrial é respectivamente: 43%, 33%, 28% e 22% e a taxa de desemprego corresponde a 18,6 %, 4,83%, 2,1% e 10,4% (Mercosul: Sinopse estatística, 1993).
- A perspectiva acima está se ampliando. As negociações da ampliação das megablocos já estão em franca articulação. A União Europeia já firmou acordo de criação de associação com o Mercosul acompanhada da paulatina redução das tarifas de importação entre os países membros o que, a médio prazo, desaguará na maior Zona de Livre Comércio (ZLC) do planeta e se dará entre países não vizinhos. Também o Nafta (Reunião Cúpula das Américas, dezembro de 1994), propõe a criação de associação com o Mercosul.
- ALALC - Associação Latinoamericana de Livre Comércio, criada em 1960; Pacto Andino, 1969, de características mais abrangentes, previa não só planejamento e políticas integradas, como também organismos intergovernamentais, técnicos e políticos; e ALADI - Associação Latinoamericana de Integração, 1980, de concepção mais pragmática que as associações anteriores estabelecia uma área de preferências econômicas.
- O PICAB ambicionou alcançar uma ampliação maior do que os acordos mercantis tradicionais entre países da AL apresentando como objetivos minimizar a hipótese de conflito histórico que separa tradicionalmente ambos os países, fortalecer o poder de negociação internacional, reduzir a vulnerabilidade externa e ampliar a autonomia bem como elevar o nível de vida de seus povos. Foram 24 protocolos firmados a partir de 1986 que culminaram com o tratado de Integração, Cooperação e Desenvolvimento (1988) que previa a criação de um Mercado Comum Argentino-Brasileiro em um prazo de 10 anos. Entretanto, Laredo, in Morosini (1994) declara que, a maioria desses protocolos não foram postos em prática e inclusive tiveram revisados suas estratégias pela instabilidade macroeconômica experimentada por ambos os países nos finais de 80.
- A concepção de mercado comum exige além do estabelecimento de zonas de livre comércio e de união aduaneira a revisão do conceito clássico de soberania, a definição da validade e eficácia do direito internacional e do direito comunitário frente ao direito nacional e a criação de órgão(s) supranacionais. Até hoje, somente a Argentina, em 1994, incorporou a sua legislação interna a personalidade jurídica do Mercosul.
- Neste mesmo artigo são apontados como consenso do debate internacional da relação entre educação e formação de recursos humanos: a) não são temáticas setoriais, mas nacionais. Dar-lhes atenção não é uma opção, mas sim, uma questão de sobrevivência; b) as inovações surgem a partir do reconhecimento de suas características institucionais específicas; c) o fator determinante é a institucionalidade através da qual se processa o tema educativo; d) os acordos sociais e políticos são

decisivos; e) os acordos devem ser de caráter sólido e de grande envergadura para propiciar estabilidade; f) é fundamental avaliar o processo educativo para possibilitar mudanças institucionais; g) as escolas devem ser equitativas e nas sociedades modernas isto depende da qualidade e de seu conteúdo, isto é de sua pertinência.

- O Mercosul Educativo tem suas raízes formais em dezembro de 1991, quando o Conselho do Mercado Comum decidiu criar a Reunião de Ministros da Educação, Trabalho e Justiça dos membros do Mercosul, para tratar de assuntos vinculados a sua área de competência e propor ao Conselho medidas necessárias. A coordenação é rotativa por um período de seis meses e a Reunião é assistida por um Comitê Coordenador Regional, composto de doze membros permanentes, três por país. Na Reunião de Dezembro de 94 (Acta 6/94) dos Ministros de Educação foi decidida a criação de uma Secretaria Permanente do Comitê Coordenador Regional, para instrumentação, seguimento e controle das atividades dispostas pelo Comitê.

REFERÊNCIAS

- Acta (1994). Acta de la Reunion de Ministros de Educación de los Países Signatarios del Tratado del Mercado Común del Sur. Reunion de Ministros de Educación. Ouro Preto: Dez. Acta 06/94.
- Acta (1995). Acta da XIV Reunion del Comité Coordinador Regional del Sector Educación en el Contexto del Mercosur. Asunción: 25 - 27, Abril.
- Ayala, F. (1995). Ciência na América Latina. *Jornal Ciência Hoje*. Rio de Janeiro: SBPC, 7 Abril, ano IX, nº 318.
- Cepal/Unesco (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago del Chile: Cepal.
- Erasmus. 1994/95 (1995). *Selection Overview*. Internet Gopher Service, Julho.
- Erasmus. (1995). *Regional Statistics* (Academic Year 1994/95). Internet: Gopher Service, Julho.
- Fajnzylber, F. (1992). Educación y transformación productiva con equidad. *Revista de La Cepal*. (Santiago do Chile), nº 47.
- Kerr, C. (1990). The internalisation of learning and nationalisation of the purposes of Higher Education: two laws of motion in conflict? *European Journal of Education*, vol. 25, nº 1.
- Maiworm, H., Steube, W. & Teichler, U. (1993). Erasmus Student Mobility: programmes 1989/90 in the view of their coordinators. *Erasmus monographs* nº 16. Kassell: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs und Hochschulforschung der Universität Gesamthochschule Kassel.
- Markert, A. (1993). *Quality assurance and equivalencies: the international mobility of students, scholars*. First Biennial and General Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Montreal.
- MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1994). *Sinopse Estatística da Educação Superior*. Brasília: MEC.
- MEC, Ministério da Educação e do Desporto (1994). *Boletim Informativo Mercosul*. Brasília: MEC, nºs. 1, 2, 3 e 4.

- Morosini, M. C. & Leite, D.C. (1992). *Universidade e Integração no Cone Sul*. Porto Alegre: EdUFRGS.
- Morosini, M. C. (org) (1994). *Universidade no Mercosul*. São Paulo: Cortez/CNPq.
- Morosini, M. C. et al (1995). *Universidade e Política Nacional de Ciência e Tecnologia. Cadernos GEU/FRGS*. Porto Alegre: GEU Grupo de Estudos sobre Universidade, nº 2.
- Núñez, T. (1992). Impactos sociais da integração regional. *Indicadores Econômicos*. FEE. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, v.20, nº 1, Maio, 131-40.
- Mercosul. Reunião de Ministros de Educação. *Plano Trienal para o Setor de Educação* (1992).
- Villegas, R. & Cardoza (1993). *World Science Report*. Washington.
- Zero Hora (1995). *O comércio com o Mercosul*. Porto Alegre: 30 Julho.

INTERNATIONALIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEMS: THE MERCOSUL

Abstract

This article intends to analyse the integration of Higher Education in Mercosul - South America Common Market - which includes Argentina, Brasil, Paraguai and Uruguay, republics that represent 2/3 of South American territory. The need emerges for a reflection on a pattern that is not restricted to market relationships, but makes the active insertion of Mercosul in the international standart possible. Three topics were selected to be analysed: the first of them intends to bring information about Mercosul and the main educational public policies - Educational Mercosul, specifically the Higher Education ones. The second topic deals with the HES itself in Mercosul and its reflection in the integration process. The basic functions of Higher Education are analysed: Human Resources Formation and the production of knowledge are highlighted. The third topic presents proposals to the HES integration in Mercosul with the purpose of subsidizing public policies of HES.

L'INTERNATIONALISATION DES SYSTÈMES UNIVERSITAIRES: LE MERCOSUL

Résumé

Cet article se propose d'analyser l'intégration universitaire dans le MERCOSUL - Marché Commun du Sud (1991), qui réunit les républiques de l'Argentine, du Brésil, du Paraguay et de l'Uruguay, territoire représentant les deux tiers de l'Amérique du Sud. Cette étude devient d'autant plus importante qu'elle pense un modèle ne se restreignant pas à souligner des rapports de marché. Mais ouvrant la voie à l'insertion active du Mercosul dans le panorama international. Trois points sont développés: le premier fournit des renseignements concernant le Mercosul et les principales politiques publiques de l'éducation -- Mercosul Éducatif --, notamment les politiques universitaires; le deuxième traite des systèmes d'enseignement supérieur du Mercosul en soi et de leurs répercussions dans le processus d'intégration. En analysant les fonctions fondamentales de l'enseignement supérieur, la formation de ressources humaines et la production de connaissances; le troisième avance des propositions en vue de l'intégration universitaire dans le Mercosul.

PROPOSTAS PARA UMA DIDÁCTICA DA FILOSOFIA PARTINDO DE CONCEPÇÕES DE ALUNOS DO 11.º ANO ACERCA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA

Roque Rodrigues Antunes

Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal

Resumo

Este artigo apresenta uma investigação qualitativa de quatro estudos de caso que procurou identificar concepções de alunos do Ensino Secundário acerca da Filosofia. Os resultados do estudo permitiram constatar uma dicotomia entre as concepções dos alunos acerca da Filosofia enquanto "Filosofia dos Filósofos" e a "disciplina de Filosofia". À "Filosofia dos Filósofos", os participantes associam, em geral, um saber aberto, processual, articulado com a *praxis*, crítico, reflexivo e autoquestionante, ao passo que a "disciplina de Filosofia" está relacionada com um saber eclético, inadequado à vida, sincrético, histórico, subjectivo, demasiadamente intelectual e abstracto. Julga-se que tal facto pode estar, em grande parte, relacionado com processos pedagógico-didácticos utilizados nas aulas. Daí que se tenha feito uma reflexão sobre o ensino da Filosofia, numa tentativa de apresentar alguns contributos para a sua Didáctica, articulada numa perspectiva interdisciplinar, e propor alguns elementos teóricos para a construção de um modelo de formação de professores de Filosofia.

O ensino da Filosofia generalizado a dois anos do ensino secundário é uma tradição antiga em Portugal. Um dos objectivos essenciais que pretendem justificar tal tradição é a cultura do espírito crítico e do juízo pessoal tendo em vista a busca da

verdade e da sabedoria. Segundo Boavida (1991), esta faceta responde a necessidades do próprio adolescente que revela gosto pela discussão, pela crítica e pela análise especulativa, pensando sobre o possível e "libertando-se ao mesmo tempo de circunstâncias redutoras da realidade circundante" (Boavida, 1991, p. 239). É um fenómeno, aliás, bastante conhecido: o do desenvolvimento do sentido crítico do adolescente em que a sua capacidade de auto-análise atinge um nível de subtilidade e de profundidade relativamente elevado.

Segundo Abelson (1976) e Pajares (1992), as concepções individuais afectam profundamente os comportamentos e as aprendizagens. Aquelas concepções desempenham um papel importante na definição do comportamento e na organização do conhecimento e da informação. Na verdade, um indivíduo em situação escolar, para aprender, necessita construir activamente o seu próprio saber tendo por base aquilo que já existe nas suas estruturas cognitivas. Neste sentido, as concepções vão influir no processo de aprendizagem. Elas vão guiar quer interpretações feitas quer a reestruturação de dados nas estruturas cognitivas já existentes. Daí que o conhecimento das concepções dos alunos, neste caso relativas à disciplina de Filosofia, possa constituir um dos passos para compreender as suas atitudes neste domínio, permitindo ao professor descobrir uma prática escolar mais consentânea com os contextos educativos, tendo em consideração a natureza das actividades desenvolvidas pelos alunos.

Este trabalho resume uma investigação concebida e desenvolvida tendo em consideração a importância do estudo das concepções dos alunos bem como a sua influência no processo de ensino-aprendizagem da Filosofia (Antunes, 1995).

Questões de Investigação

Nestas condições, esta investigação procura identificar, descrever e compreender concepções de alunos relativamente à Filosofia, tentando evidenciar os seus aspectos mais salientes, assim como as respectivas semelhanças e diferenças. Para isso, pretende-se responder às seguintes questões:

1. Que concepções revelam alunos do 11.º ano acerca da disciplina de Filosofia?
2. Que factores poderão explicar tais concepções?
3. Que relações se podem estabelecer entre as concepções explicitadas pelos alunos e o modo como participam na aula e nas actividades relativas à disciplina de Filosofia?
4. Que relações é possível estabelecer entre as concepções reveladas pelos alunos sobre a disciplina de Filosofia e as formas como encaram o mundo que os rodeia e os seus projectos de vida?

Metodologia

Pretendia-se uma descrição intensiva e particular dos fenómenos que permitisse uma perspectiva holística e globalizante dos mesmos. Face a estes propósitos, bem como à natureza das questões de investigação, foi adoptada a metodologia de estudo qualitativo de caso, como sugerem, nestas circunstâncias, Merriam (1988) e Yin (1988).

Segundo Merriam (1988), o interesse da metodologia de estudo de caso reside mais no contexto do que numa variável específica; mais na descoberta do que na confirmação. O estudo de caso favorece a descoberta e a compreensão de um fenómeno, permanecendo, por isso, insubstituível nos domínios em que a experimentação não pode ter lugar ou tem um campo de aplicação muito limitado.

Participantes

O estudo envolveu quatro participantes: o António, o Bruno, a Catarina e a Dora. A realização de múltiplos estudos de caso leva a intenção de gerar mais evidência sobre concepções de alunos face à disciplina de Filosofia. A selecção foi feita de acordo com os seguintes critérios: 1) aproveitamento no ano anterior na disciplina de Filosofia; 2) dois participantes do sexo masculino e outros dois do sexo feminino; 3) adesão voluntária, sem qualquer tipo de pressão, por parte dos participantes, e disponibilidade para manter contactos com vista a futuras entrevistas e a outras tarefas ao longo do ano lectivo. O António e a Catarina obtiveram, na disciplina de Filosofia, nível Bom, ao passo que o Bruno e a Dora foram considerados com nível Suficiente, no ano anterior ao do início da investigação.

Recolha e Análise de Dados

Os dados foram recolhidos entre Outubro de 1993 e Julho de 1994. Para este estudo utilizaram-se as seguintes fontes de dados: entrevistas, observações, artefactos, notas de campo, tarefas escritas e um questionário. Esta diversidade de fontes de evidência é recomendada por vários autores (Erickson, 1986; Fielding e Fielding, 1986; Yin, 1988) de modo a permitir a triangulação de dados com vista à elaboração fundamentada e consistente de resultados acerca do fenómeno em estudo.

A análise dos dados, feita a partir dos objectivos do estudo, foi orientada por categorias gerais predefinidas e por outras, que foram emergindo das sucessivas leituras e interpretações dos próprios dados de tal modo que fossem resultando daí respostas às questões da investigação.

Entrevistas. Os alunos-caso foram entrevistados individualmente em três momentos diferentes. As entrevistas foram, de acordo com Oppenheim (1992), de

natureza semiestruturada e baseadas em guiões que, segundo Merriam (1988), permitem: 1) garantir a recolha de informações sobre todos os pontos importantes para a investigação; 2) tornar mais específicos os objectivos de investigação, e 3) motivar os entrevistados para partilhar com o investigador os seus pontos de vista e os seus conhecimentos acerca do fenómeno ou dos fenómenos de interesse para a investigação.

Entrevistaram-se ainda os directores das turmas 1 e 2, a professora de Filosofia do 10.º ano da turma 1 e o professor de Filosofia de 11.º ano. Pretendia-se, assim, obter um conjunto amplo de dados sobre cada um dos quatro alunos-caso que passavam pelo seu perfil, o seu comportamento, o seu envolvimento e as suas atitudes nas aulas. Era também intenção conhecer com a profundidade possível o pensamento do professor sobre o papel da disciplina de Filosofia, bem como aspectos relacionados com a sua didáctica e a sua pedagogia.

Observações. Foram observadas um conjunto de 11 aulas em cada uma das duas turmas tendo como finalidade recolher dados que permitissem inferir concepções de Filosofia, atitudes dos participantes face às actividades propostas, bem como encontrar elementos eventualmente explicativos daquelas concepções. Estas observações foram apoiadas por um guião de registo e por um esquema geral de observação nos quais se referiam os aspectos a ter em conta, designadamente, as condições físicas, o clima e a dinâmica de aula, assim como as relações interpessoais estabelecidas.

Tarefas Escritas e Questionário. Os alunos realizaram três curtas tarefas por escrito e um extenso questionário, com o objectivo genérico de diversificar a recolha de dados e de complementar informações. Também se pretendia aprofundar posições já eventualmente expressas, bem como - a partir desses dados - inferir concepções face à Filosofia e ao seu processo de ensino e de aprendizagem.

Artefactos. Os artefactos constituem dados que indicam sensações, experiências e conhecimento das pessoas, conotando também opiniões, valores e sentimentos (Goetz e LeCompte, 1984). Assim, constituem evidências significativas na medida em que são tidos como manifestações materiais das crenças e dos comportamentos que formam uma determinada cultura. Os artefactos recolhidos dos quatro alunos-caso, ao longo do ano lectivo de 1993/94, foram trabalhos realizados no âmbito da disciplina de Filosofia, testes, apontamentos diversos e os cadernos diários.

Notas de Campo. São registos efectuados em linguagem quotidiana acerca de fenómenos observados, opções metodológicas e outras informações pertinentes (Evertson e Green, 1986). Estas notas, tomadas particularmente nos momentos de observação de aulas, ajudaram a caracterizar opiniões e situações que se revelaram de utilidade na análise e na interpretação dos dados.

Principais Resultados do Estudo

A apresentação dos resultados é feita de acordo com as questões orientadoras da investigação.

Relativamente às concepções dos alunos sobre a Filosofia pode salientar-se o seguinte: distinção entre Filosofia como saber ideal e aprendizagem da Filosofia, ou seja, entre "Filosofia dos Filósofos" e "disciplina de Filosofia". Assim, no tocante à primeira categoria, "Filosofia dos Filósofos", esta é concebida sob várias formas: a) como cultura, entendida como conhecimento e vivência, *praxis*, atitude, sabedoria; b) como saber diferente de outros tipos de saberes, por ser crítico, reflexivo, aberto, autoquestionante e subjectivo; c) como fundamentadora do real e como saber sobre esse mesmo real, tornando explícito o implícito e procurando a significação intrínseca das coisas; d) como sistematização e busca de coerência para os dados do quotidiano; e) como Filosofia de Vida, possibilitadora de uma consciencialização dos próprios actos e formadora do indivíduo como pessoa. Relativamente à categoria "disciplina de Filosofia", destacam-se os aspectos que se seguem. A Filosofia escolar é: a) propedêutica a outros tipos de saber; b) saber ampliador de uma "cultura geral"; c) saber que facilita o diálogo com outros saberes, constituindo um espaço interdisciplinar; d) saber eclético e sincrético, recebendo um importante contributo da História da Filosofia; e) entendida de forma contraditória, embora, por vezes, não suficientemente explícita: por um lado, saber que contribui para a constituição do ser pessoa *versus* saber "endoutrinador", por outro, caracterizada como sendo complicada, difícil, confusa, contraditória, aborrecedora, inútil, e maçadora *versus* interessante, agradável, útil, gratificante, libertadora e motivante.

Relativamente à segunda questão de investigação, podem apresentar-se como factores eventualmente explicativos das concepções de Filosofia dos alunos-caso, entre outros, os que se seguem: a) bom relacionamento humano e afectivo do professor de Filosofia com os alunos; b) entusiasmo, convicção e empenhamento do professor de Filosofia nas actividades referentes à sua disciplina; c) ideia de novidade, mistério e expectativa de encontrar resposta para as suas perplexidades, bem como aspiração a uma certa promoção cultural e intelectual; d) gosto pela abordagem de novas matérias, possibilidade de reflexão para aprofundamento e crítica de determinados assuntos; gozo da descoberta de novos temas e debate desses temas e problemas, bem como o confronto de ideias e a relativização de opiniões; e) situação sociocultural e familiar, assim como factores contextuais, designadamente o ambiente escolar; f) desfazamento entre as expectativas dos alunos e o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia; g) pré-imagem da Filosofia: "dificuldade", "loucura" e "insanidade mental" do filósofo, eventualmente provenientes do senso comum e de uma certa tradição filosófica; h) mentalidade pragmática e utilitarista, radicada na ciência e na técnica, segundo a qual se pensa ser possível a solução de todos ou de quase todos os problemas do homem; i) razões de ordem intrínseca: natureza da Filosofia, conceptualização e formalização do discurso, dificuldades de natureza pessoal quer linguísticas quer interpretativas; razões de ordem extrínseca: as aulas, os programas, as metodologias, o professor.

No tocante à relação entre as concepções de Filosofia dos alunos-caso e as suas atitudes nas aulas de Filosofia, pode dizer-se que perante concepções globais face à Filosofia - quer "favoráveis" quer "menos favoráveis" - houve, na generalidade, adesão e envolvimento nas aulas e nas actividades de Filosofia, embora de grau desigual nos quatro alunos-participantes.

Quanto à quarta questão, referente à relação entre as concepções de Filosofia dos alunos-caso e as suas mundividências e os seus projectos de vida, parece haver uma relação de "imbricação", ou seja, uma influência recíproca entre as suas concepções de Filosofia e a visão do mundo de cada um destes alunos. Os alunos-participantes encontram dificuldades em relacionar esta disciplina com os seus projectos de vida.

Algumas Reflexões

Verifica-se uma dicotomia entre as concepções dos alunos acerca da Filosofia enquanto "Filosofia dos Filósofos" e a "disciplina de Filosofia". À "Filosofia dos Filósofos" associam um saber aberto, processual, articulado com a *praxis*, crítico, reflexivo e autoquestionante, ao passo que a "disciplina de Filosofia" está relacionada com um saber eclético, inadequado à vida, sincrético, histórico, subjectivo, demasiadamente intelectual e abstracto. A que se deve tal facto? Não estará intimamente relacionado com os processos pedagógico-didácticos utilizados nas aulas?

Tal interrogação motivou estas reflexões sobre o ensino da Filosofia, numa tentativa de apresentar alguns contributos para a sua Didáctica, articulada numa perspectiva interdisciplinar, e propor alguns elementos teóricos para a construção de um modelo de formação de professores de Filosofia.

O Ensino da Filosofia no Secundário

Segundo pedagogos da Filosofia, como Ferreira (1990), Pombo (1990) e Silva (1990), em Filosofia, a autoproblematização seria constitutiva da própria disciplina; a Filosofia não só põe questões como põe em questão, questionaria e questionar-se-ia, aceitando a problematização como essencial ao acto de filosofar.

Assim sendo, e em consonância com alguns resultados deste estudo, é-se levado a colocar algumas questões. Como articular esta dimensão problematizante e autoproblematizante da Filosofia com a disponibilidade intelectual e afectiva dos adolescentes? Como "ensinar-lhes" realmente Filosofia (ou a filosofar) sem criar neles aversão por esta disciplina? Que relações estabelecer entre o aluno e o professor? Como fazer com que a disciplina de Filosofia vá ao encontro das "capacidades" e dos interesses revelados pelo adolescente? Face a alguma desmotivação manifestada perante a disciplina de Filosofia pelos alunos-participantes neste estudo, no processo de ensino-aprendizagem, embora descortinando nela algum valor formativo, não será de repensar o seu papel e os seus métodos?

Como articular o saber filosófico com outro tipo de saberes de modo a que o conhecimento dos alunos não surja fragmentado, conduzindo a uma visão distorcida do real? Não poderá (deverá) a disciplina de Filosofia assumir um carácter interdisciplinar,

indo ao encontro da necessidade de promover a integração de conhecimentos adquiridos parceladamente?

Outra ordem de questões se coloca também relativamente ao papel do professor de Filosofia e à sua consequente formação. O que é ser professor de Filosofia? Que prática(s) pedagógica(s)? Não deverá a sua prática inicial ser seguida de um enquadramento num ambiente de trabalho que proporcione uma reflexão permanente da sua prática? Não deverá o professor ser também um investigador na sua própria sala de aula de modo a interrogar-se e a reflectir sobre a sua experiência e a sua prática quotidianas? Não seria este hábito favorável ao aprofundamento das suas concepções e a uma abertura constante à mudança e à inovação?

A reflexão sobre estas questões suscitadas por esta investigação pode, eventualmente, contribuir para compreender um pouco melhor as condições necessárias para que o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no Ensino Secundário possibilite um desenvolvimento pessoal e autónomo de cada aluno.

Contributos para uma Didáctica da Filosofia

A Filosofia é formativa de uma maneira diversa de outras disciplinas igualmente formativas porque ela é, *de si mesmo, pedagógica*, não havendo para ela outra pedagogia que não seja a fidelidade a esse projecto *questionante e radicalizante* da experiência humana, na medida em que é exercício do acto consciente do pensar e do espírito crítico, procura de fundamentação, de articulação e de integração dos fenómenos naturais, no sentido amplo do termo, e descoberta, modelação, atribuição e construção do sentido das vivências e das experiências pessoais, das realidades naturais e dos fenómenos socioculturais. Ela será profunda e radicalmente formativa enquanto atenta ao despertar da consciência crítica e ética, isto é, atenta aos valores do conhecimento, da vida e da realização plena da dimensão propriamente humana.

Uma questão se apresenta, então, como crucial: como ensinar Filosofia? Pombo (1990) especifica esta questão genérica nas duas formulações seguintes: "deverá o ensino da Filosofia ser meramente pensado como momento segundo face ao desenvolvimento monológico da elaboração reflexiva, momento derivado que supõe a existência prévia de uma tradição constituída? Ou, pelo contrário, poderá o ensino da Filosofia ser pensado como constitutivo e instituinte da própria Filosofia?" (p. 23). Parece ser aqui que reside um dos problemas essenciais da ensinabilidade da Filosofia e que, genericamente, se encontra já na oposição formulada por Kant na *Informação acerca da orientação dos cursos do semestre de Inverno de 1765-1766* entre ensinar Filosofia ou ensinar a pensar filosoficamente. Também Carrilho (1987) reduz a duas as principais formas que, hoje, pode tomar o ensino da Filosofia: 1) descritivo-doutrinária e 2) conceptual-problemática. Na primeira forma trata-se de um ensino informativo em que são caracterizados autores, correntes, problemas concretos, teorias, sistemas, correndo-se o risco de esbater a especificidade da actividade filosófica enquanto capacidade explicativa dos fenómenos naturais e humanos. O ensino

conceptual-problemático procura articular o conceptual e a problematidade. Na primeira perspectiva, o ensino da Filosofia é mais o ensino de soluções do que o de problemas. Todavia, são estes que surgem como aspecto fundamental do ensino da Filosofia, pois só eles "podem dar consistência ao que está nas origens das investigações filosóficas. . . . O ensino da Filosofia deve valorizar os problemas contra as soluções, e não confundir informação com problematização" (Carrilho, 1987, p. 14). Nesta linha de pensamento, Izuzquiza (1982) propõe que se considere o ensino da Filosofia como simulação da actividade filosófica, precisamente onde o problema – entendido como "carácter de tensão, de não resolução, de ignorância confessada, de desafio, que implica algo de não resolvido, que precisa de um esforço de resolução e para cuja consecução se empregam diferentes procedimentos" (p. 39) – desempenhe um papel crucial. O ensino da Filosofia não se pode reduzir a uma mera exposição de uma filosofia alheia, pois esta deixaria de fora o mais motivante dela, que é a própria vivência do problema e a necessidade de o solucionar. Uma filosofia não se aprende. O que se aprende é uma atitude. Não podemos receber uma filosofia como algo de extrínseco, pois o filosofar é concreto, pessoal, subjectivo. A natureza e a especificidade da Filosofia e do seu ensino solicitam a participação total do professor e do aluno, com uma dimensão pessoal insubstituível e relevante para este. A actividade do professor deve orientar-se no sentido de activar o aluno. Neste aspecto, o papel do professor revela-se decisivo. Com as suas imaginação e criatividade, articuladas num sólido domínio dos conteúdos, o professor provocará "no aluno o desejo de, também ele, levantar problemas e procurar responder-lhes. O problema e a atitude problemática, interrogativa, constituem a oportunidade inicial e essencial para o exercício do pensamento que é a aula de Filosofia" (Ferreira, 1990, p. 195). O pensar filosófico não pode ensinar-se; pode, contudo, solicitar-se, exercitar-se, conduzir-se racionalmente, isto é, "criar condições para que o pensamento se produza, caminhe por si e gradualmente se autodiscipline é certamente a mais moderna forma de o ensinar" (Boavida, 1991, p. 423). Assim sendo, julgamos poder afirmar, parafraseando Kant, que a melhor maneira de ensinar Filosofia é ensinar a filosofar. O uso da razão no ensino filosófico deve fazer-se segundo "o método zetético, que consiste em basear-se em autores filosóficos sem os tomar como modelos, mas apenas como uma 'ocasião de julgar ele mesmo [o aluno] sobre ele [texto] e, mesmo, contra ele'. Este exercício, em que o aluno aprende a raciocinar e a pensar por si próprio, é o que de mais importante o ensino filosófico pode dar aos alunos" (Carrilho, 1982, p. 30).

Assim, surge, logo desde o início, uma questão fundamental: como passar de um ensino de conteúdos programáticos para uma prática do filosofar sem cair, inevitavelmente, no senso comum e na armadilha da loquacidade simplesmente opinativa: beco sem saída, onde todo o discurso cabe, simplesmente porque discurso? Em suma, como sair de um ensino *historicista*, necessariamente fragmentário, sem cair na prática ainda mais prejudicial da *filodoxia*?

Necessário se torna, desde logo, tomar consciência de que, se a Filosofia é exercício do pensamento e das condições que o tornam possível, *pensar* não é uma actividade tão natural como, por vezes, se afirma ou se pretende fazer crer. Pensar talvez não seja simplesmente uma questão de aptidão, capacidade, aplicação, mas pelo

contrário, algo de *violento*, de *chocante*, que paralise e corra os esquemas cognitivos que o próprio ensino veicula.

Talvez que a Filosofia seja a disciplina escolar que proporcione o emergir do pensamento autêntico, de um pensamento-outra não dogmáticamente veiculado ou aceite. Como afirma Carrilho (1982): "recusar a naturalidade do pensamento . . . é o mesmo que afirmar que o ensino da Filosofia tem de ser uma tarefa ágil e ousada que, partindo de dados cognitivos e vivenciais dos alunos, consiga descobrir, alinhar o que o próprio pensamento tem de não-pensado mas pensável" (p. 112).

Nesta perspectiva a metodologia apropriada ao ensino da Filosofia será a de levar os alunos a partir das suas vivências pessoais e reflectir sobre elas para lhes descortinar e prescrever um sentido; a partir de realidades naturais e reflectir sobre elas para lhes descobrir e atribuir sentido; a partir de fenómenos socioculturais e reflectir sobre eles para lhes assinalar e modelar o sentido; a partir de textos e reflectir sobre eles para os interpretar e lhes construir um sentido. Dextextualizando, contextualizando, intertextualizando e retextualizando as vivências pessoais, as realidades naturais, os fenómenos socioculturais, os textos. No dizer de Gonçalves (1990), "a Filosofia não é nem um método nem uma estratégia para aceder, com armas de conquistador, a níveis que estariam, por natureza, fora do seu alcance. Ela é, sim, acção construtora de sentido, colaborando com a realidade disponível, para a desenvolver, segundo as linhas da sua intencionalidade universalizante e diferenciadora" (p. 18). Explicitando um pouco melhor a sua tese, afirma ainda o mesmo autor: "o fazer da Filosofia em hermenéutica redoma, onde estejam somente presentes, em puro jogo especulativo, os mundos dos filósofos não passa de uma utópica fantasia . . . Da englobância do horizonte filosófico não pode estar arredado o mundo do quotidiano" (Gonçalves, 1990, p. 40).

Sendo ensino do exercício do pensar, ensinar Filosofia representa ensinar o aluno a estar atento aos objectos, às ideias, à novidade. Há, portanto, que propor ao aluno algo que o mantenha activo, que o estimule, que lhe provoque um mínimo de ansiedade, que constitua para ele um problema a resolver, dando-lhe condições para que a solução possa ser encontrada.

Deste modo, a aula de Filosofia tornar-se-á um lugar de investigação ou, no dizer de Izuzquiza (1982), um "laboratório conceptual", um espaço-tempo de colocação e de tentativa de resolução de problemas. Segundo este autor, o *problema* deverá constituir-se como o fio condutor em torno do qual se estruturam as diversas actividades. O aluno tornar-se-á, assim, o sujeito activo e efectivo das suas aprendizagens, buscando ele próprio a informação necessária à formulação cada vez mais precisa e rigorosa dos problemas colocados, à procura de soluções fundamentadas e à formulação, a partir destas, de novos problemas.

Tal metodologia implicará, necessariamente, uma mudança de atitude e de alteração do papel do professor: de mero transmissor de conhecimentos, de teorias ou de doutrinas filosóficas, passará a ser, simultaneamente, um investigador e um "tradutor de problemas, de técnicas, de métodos e de atitudes" (Izuzquiza, 1982, p. 27); em suma, o "animador do laboratório" (Izuzquiza, 1982, p. 29).

Uma concepção desta natureza não implicará pôr de lado a tradição filosófica, mas integrá-la no processo de formulação e de resolução de problemas, perspectivando o modo como os problemas se colocaram ou foram solucionados no decurso da história.

Situar-se ao nível dos problemas e não fundamentalmente ao nível das respostas dadas a esses problemas (atitude tradicional) representa uma importante mudança de atitude teórica e prática: a atenção é deslocada para o objectivo de ensinar o aluno a perguntar, a formular questões, a colocar problemas adequados e fundamentados. Deslocar-se-á, deste modo, o ponto de partida do ensino filosófico: em vez de partir de conceitos abstractos, partir-se-á de problemas de conteúdo significativo para os alunos, perspectivados, numa primeira fase, na sua dimensão emocional e afectiva, a qual será progressivamente ultrapassada em favor de uma dimensão propriamente filosófica, isto é, conceptual-racional, o que exige uma crítica ao ponto de partida inicial. Os alunos aperceber-se-ão, deste modo, de que os conceitos surgem da reflexão e da tentativa de resolução dos problemas, e não ao invés. Fazendo uso de conflitos e aporias filosóficas, aprofundar-se-á a dimensão radicalmente humana da Filosofia.

Não se trata simplesmente de fazer concessões demagógicas, ou deixar-se tolher pelos interesses imediatos dos alunos, ou, sequer, claudicar perante perspectivas psicologizantes. É a própria actividade filosófica que, assim, se desenvolve. Como diz Muglioni (1979), é "a própria questão filosófica que está na base da actividade pedagógica do professor e não, propriamente, a psicologia do aluno" (p. 302).

Ao eleger os alunos como interlocutores privilegiados e como agentes activos do processo, o ensino descentra-se do professor e transforma-se inteiramente em aprendizagem. O ensino ganhará, então, plenamente o seu sentido na e pela aprendizagem. Como bem disse Aristóteles (1979), "as coisas que temos de aprender para as fazermos, é fazendo-as que as aprendemos" (*Éthique de Nicomaque*, 1103a).

Na aula de Filosofia, o aluno exercitar-se-á enquanto "aprendiz" de filósofo, simulando a actividade dos filósofos. Izuzquiza (1982: 36-37) enumera pormenorizadamente as etapas essenciais do desenvolvimento do trabalho do filósofo que deverão ser simuladas na aula de Filosofia, entendida como "laboratório conceptual":

1. Detectar um problema;
2. Precisar e formular o problema;
3. Procurar informação acerca desse problema;
4. Situar-se criticamente face à informação recolhida e às situações anteriores do problema;
5. Tratamento técnico do problema, aplicando a informação recolhida;
6. Construção de soluções e/ou novas perguntas em torno do problema em análise;
7. Resolução do problema ou de proposta de vias de resolução;
8. Comprovação das soluções propostas e defesa argumentada das mesmas;

- i. Enquadramento do problema e das soluções propostas num contexto amplo (um sistema, por exemplo);
- j. Abertura à crítica e ao tratamento da mesma quando esta se apresente

Numa estratégia global de ensino deste tipo poderiam enquadrar-se métodos e técnicas diferenciados que o professor utilizará criteriosamente, tendo em conta a natureza dos conteúdos problemáticos a tratar, a diversidade de situações, a heterogeneidade dos alunos, o tempo e os recursos didácticos disponíveis, a sua experiência e o seu nível de adaptabilidade pessoal.

A investigação realizada permite, na realidade, dar razão à afirmação de Ferreira (1993): "o desinteresse dos alunos nas aulas de Filosofia provém, muitas das vezes, do facto de os problemas filosóficos aparecerem soltos, desligados de um horizonte de significação, alheios às preocupações dos alunos" (p. 27). Na verdade, de modo intuitivo, os alunos-caso acabam por sugerir as estratégias que permitiriam, para além de tornar as aulas mais motivantes, aproximá-los dos objectivos/conteúdos da actividade filosófica propriamente dita quer na sua dimensão teórica quer na sua dimensão prática e, ao mesmo tempo, ultrapassar as dificuldades de aprendizagem sentidas.

Terá, porventura, razão Tozzi (1992, citado em Vicente, 1994) quando levanta a necessidade de estabelecer um "acordo didáctico" no ensino da Filosofia e que sintetiza do seguinte modo:

1. o ensino da Filosofia na educação secundária terá por finalidade e objecto a *aprendizagem do filosofar* (prevalência da *lógica da aprendizagem* sobre a *lógica do ensino* = lógica do aluno sobre a lógica do professor);
2. o filosofar pode e deve, para efeitos didácticos, desdobrar-se em três operações intelectuais maiores: *conceptualizar*, *problematizar* e *argumentar* – objectivos nucleares do ensino da Filosofia;
3. *didactizar* essas três figuras fundamentais do filosofar;
4. a avaliação em Filosofia deverá ser predominantemente *formativa* e não apenas *sumativa*;
5. devido à heterogeneidade sociocultural e cognitiva dos alunos surge um imperativo ético e didáctico: a *diferenciação pedagógica*.

A Filosofia surgiria, assim, aos olhos dos alunos, como diz Ferreira (1993), "não como uma disciplina abstractizante, desligada da realidade e da situação concreta dos intervenientes na aula, mas como espaço-tempo de vocação universal, lugar da busca do sentido da realidade concreta que enforma os alunos, e das referências onde eles podem consciencializar as suas identidades e as suas diferenças" (p. 29).

Disciplina de Filosofia e Interdisciplinaridade

Nas concepções de Filosofia dos alunos-caso puderam ser detectadas algumas preocupações relativas à articulação do saber filosófico com outros saberes, nomeadamente os referentes a disciplinas dos seus currículos: História, Matemática, Saúde, Biologia, Psicologia, Literatura.

Verifica-se hoje uma crescente especialização das disciplinas científicas que conduziu a uma grande fragmentação do conhecimento. Este facto fica a dever-se a um acelerado progresso científico que se desencadeou no século passado e à ruptura que então se estabeleceu entre ciência e filosofia.

Esta galopante hiperspecialização se, por um lado, se revelou proveitosa, particularmente pela diversificação e pelo aprofundamento de diversos domínios do saber, por outro lado trouxe também novos problemas. Destacam-se: a incomunicabilidade dos saberes, cada um deles apoiado numa axiomática própria sem comunicação com outras linguagens, acabando por se ter a ciência transformada numa torre de Babel; compartimentação estanque dos saberes, conduzindo ao fenómeno de parcelização da cultura; e desestruturação e perda de referenciais estáveis, impossibilitando uma visão integrada dos saberes. Assim, segundo Gusdorf (1990), a actividade desregada de especialistas traz consigo o perigo de alienação, revelador de um espírito dividido. Este autor vai mesmo mais longe ao afirmar que a especialização e a fragmentação das disciplinas conduzem a "uma cancerização do saber acartelando uma distorção do espaço mental" (Gusdorf, 1990, p. 23). No entanto, a par desta situação fragmentária do conhecimento, Pombo (1993) reconhece a emergência, nos nossos dias, do que chama de *apelo interdisciplinar*, o qual pode "ser interpretado como a manifestação contemporânea do velho ideal de unidade do conhecimento, essa aspiração constitutiva da própria razão humana que teve na Grécia, o seu local de origem, e que, desde então, nunca se deixou de manifestar dando corpo e alma a alguns dos mais significativos movimentos de ideias da história do pensamento ocidental" (p. 174). A interdisciplinaridade surge, assim, como uma exigência interna das ciências, inscrevendo-se no quadro geral de um modelo epistemológico que visa assegurar a coerência global do saber, de modo a superar o carácter fragmentário que este, hoje, apresenta. A abordagem interdisciplinar favorece o intercâmbio entre cientistas, investigadores, professores e alunos. Este tipo de abordagem aporta novos contributos pelo questionamento dos pressupostos da ciência e pela explicitação das bases epistemológicas em que se apoiam os diferentes tipos de saber. A interdisciplinaridade responde à busca de um saber unificado quer por parte dos cientistas quer por parte de professores e alunos, pressupondo uma consciência teórica da complexidade do conhecimento do real.

É conhecida a aspiração interdisciplinar da Filosofia, de resto também consagrada pelo Ministério da Educação nos objectivos definidos para a leccionação desta disciplina. Esta aspiração está presente desde o seu nascimento, em toda a tradição filosófica, trazendo uma visão unificadora do saber através da explicitação racional e sistemática do conhecimento.

A disciplina de Filosofia não pode reduzir-se a simples relações interdisciplinares, pois tem um conteúdo mais substantivo, o que não impede que na prática quotidiana exista a necessidade de estabelecer relações entre a Filosofia e as restantes disciplinas. Na verdade, a Filosofia, graças à sua visão de totalidade do real e de reflexão crítica sobre as diversas ciências, deve cumprir uma função interdisciplinar no ensino secundário. Neste sentido, Botia (1983) analisa quatro funções que a Filosofia pode desempenhar relativamente aos diversos saberes disciplinares: a) função de fundamentação da ciência, isto é, a Filosofia trata dos problemas epistemológicos fundamentais das ciências, respondendo à questão kantiana: "que posso saber?"; b) função crítica da dimensão normativa, ou seja, no campo da Filosofia prática, julga e critica a ciência e os produtos científicos à luz da questão dos fins, no sentido kantiano de "o que posso fazer" e "que me é permitido esperar?"; c) função de integração, no sentido de exercer um papel correctivo contra a crescente especialização; d) função reflexiva, pois a Filosofia desde o seu início teve uma função crítico-reflexiva sobre saberes prévios, dados culturalmente. Assim, a interdisciplinaridade da Filosofia no ensino secundário poderia contribuir para fornecer, aos alunos, instrumentos conceptuais que lhes permitissem julgar e compreender criticamente os diversos saberes, procurando encontrar pontes de ligação e estabelecendo convergências numa tentativa de promover a articulação de visões complementares. Nesta ordem de ideias, e a título meramente exemplificativo, cita-se uma listagem de tipos de relações entre o ensino da Filosofia e o ensino de outras disciplinas, assim como alguns procedimentos pedagógicos, apresentados por Anne Souriau ao VII Congresso da Associação Internacional de Professores de Filosofia e compilados por Botia (1983: 17-18):

1. Tipos de relações entre o ensino da Filosofia e o de outras disciplinas:

- Estudo de noções filosóficas, com a ajuda de exemplos ou de aplicações de outras disciplinas;
- Análise de conceitos comuns à Filosofia e a outras disciplinas, relacionando os contributos próprios de cada uma;
- Estudo das interferências entre a história da Filosofia e a história de outras disciplinas;
- Explicação de textos filosóficos, com a contribuição de outras disciplinas;
- Crítica filosófica e busca de critérios filosóficos para avaliação de obras de outras disciplinas;
- Estudo de problemas filosóficos retirados de factos ou noções estudados noutras disciplinas;
- Estudo de problemas filosóficos com a ajuda de instrumentos de pensamento ministrados por outras disciplinas;
- Comparação entre os procedimentos de pensamento e os métodos da Filosofia e de outras disciplinas.

II. Procedimentos pedagógicos:

- O professor de Filosofia, na sua explicação, faz referência a conhecimentos adquiridos pelos alunos noutras disciplinas;
- O professor de Filosofia e um ou vários colegas de outras disciplinas dão conjuntamente um curso ou seminário dialogado na presença dos alunos destes professores;
- Professores de diferentes disciplinas procedem conjuntamente a uma investigação com os seus alunos;
- O professor de Filosofia compartilha com os seus alunos, de acordo com um colega de outras disciplinas, um tema de investigação que engloba as duas disciplinas;
- Os professores pedem, aos alunos, exposições de temas interessantes, comuns a várias disciplinas;
- Os alunos preparam trabalhos escritos com apoio de vários professores de diferentes disciplinas;
- Trabalhos de alunos, respeitantes simultaneamente à Filosofia e a outras disciplinas, são objecto de uma exposição;
- Os professores organizam uma exposição de documentos, ao mesmo tempo interessantes para a Filosofia e para uma ou várias outras disciplinas. No final fazem um comentário aos seus alunos;
- Os professores organizam uma visita de estudo que seja do interesse comum à Filosofia e a outras disciplinas;
- Os alunos assistem a uma projecção de um filme cuja problemática seja relevante para duas ou mais disciplinas, entre elas a Filosofia.

Outras formas podem, efectivamente, ser ensaiadas, sobretudo de acordo com as perspectivas das pedagogias e das didácticas activas, centradas no aluno, na linha do que foi referido na secção anterior. Sugerem-se, por exemplo, mesas-redondas interdisciplinares organizadas a partir da iniciativa dos alunos sobre tópicos comuns a várias disciplinas ou, ainda, semanas interdisciplinares subordinadas a temáticas que possibilitem a reflexão e o contributo de várias disciplinas.

Procedendo desta maneira, a disciplina de Filosofia poderá ser um modo de promover o desenvolvimento de atitudes, hábitos e formas de trabalho interdisciplinar, contribuindo para uma pedagogia que se oponha à compartimentação dos saberes, e situando o conhecimento especializado na totalidade do saber, ou seja, no horizonte global da realidade humana.

Formação de Professores de Filosofia

No decorrer deste trabalho já foi referido como sendo objectivo fundamental da escola ensinar os alunos a pensar criticamente e de forma criativa, preparando-os assim para a vida activa e desenvolvendo neles capacidades para uma intervenção construtiva na sociedade. A nova reforma do Sistema Educativo aponta também no sentido de que os professores desenvolvam nos alunos a capacidade de pensar de tal forma que possam autonomamente aprender a resolver problemas, superando, assim, as dificuldades próprias da aprendizagem. No mesmo sentido aponta a Lei de Bases do Sistema Educativo. Segundo esta, a realização plena do educando – mediante o desenvolvimento global da sua personalidade, que implica equilibrado desenvolvimento físico, formação de carácter, promoção do espírito de cidadania, preparação para a vida do espírito, isto é, dos bens e dos valores intelectuais, estéticos, cívicos e religiosos – é uma das metas a atingir através do processo educativo. Metas educativas desta natureza enquadram-se perfeitamente nos objectivos do ensino da Filosofia, como se analisou nas secções anteriores. O modelo de escola aqui implícito exige um professor, que, no dizer de Patrício (1988), é “um construtor do humano no homem em toda a complexidade do labor antropagógico . . . que deve assumir-se não como um funcionário público, mas como funcionário humano” (p. 17). Aceitou-se, pois, o pressuposto de que a formação de alunos autónomos requer a presença de professores reflexivos (Schon, 1990; Vieira, 1994). Vieira (1994) propõe um paradigma de formação de professores reflexivos, segundo o qual alunos e professores “devem desenvolver uma postura de questionamento face ao saber e aos contextos sociais da sua transmissão e da sua aquisição, reconstruindo teorias e práticas subjectivas com base em processos de consciencialização, de interpretação e de confronto” (p. 334).

A opção por um modelo de formação interactivo-reflexivo, sem menosprezo por qualquer outra modalidade de formação, deve-se ao facto de ele poder concorrer para o alargamento de competências do professor e do aluno na área de informação, inclusive nos saberes disciplinar e didáctico, na área da negociação, relativa à dimensão interactiva da aprendizagem e da área de monitoração dos processos de formação, designadamente nas componentes de (auto-)regulação e de postura crítica do sujeito (Vieira, 1994).

Pretende-se com este modelo que a formação inicial e a formação contínua se constituam em dois momentos de um mesmo processo de formação, articulando o percurso pessoal e a trajectória profissional. De realçar a importância no nosso sistema de ensino – que se encontra envolvido numa reforma, pretendendo promover processos de mudança, de inovação, de criatividade, de crítica, de reflexão e de desenvolvimento pessoal e social – da formação contínua de professores. Esta modalidade de professores reflexivos – procurando ultrapassar um modelo de formação escolar tradicional, assente na mera aquisição de saberes teóricos isolados – permite ligar de modo mais particular a acção e a reflexão, a prática e a teoria, valorizando a reflexão/acção sobre os ambientes escolar e profissional quotidianos. Trata-se, portanto, de uma formação centrada na pessoa do professor, que é um adulto portador de uma experiência de vida. A formação

contínua de professores encarada na óptica de formação de adultos deve atender precisamente à natureza do adulto como ser em desenvolvimento. Os adultos formam-se sobretudo através das experiências, dos contextos, da reflexão sobre os acontecimentos, sobre as acções e sobre os projectos em que se envolvem, em que participam. Assim, a formação contínua, encarada como formação permanente de adultos, deve assentar em projectos de intervenção nas escolas, baseando-se na organização escolar e nos percursos pessoal e profissional. Deste modo fomenta-se não só uma apropriação crítica destes mesmos percursos e experiências de vida, mas também de ambientes em que os professores se apoiam e se estimulam mutuamente.

Esta modalidade de formação de professores que se propõe pode, assim, contribuir para a passagem de uma "cultura da conformidade, da dependência, e da execução individual para uma cultura da criatividade, da autonomia e do trabalho colectivo" (Canário, 1993, p. 15).

REFERÊNCIAS

- Abelson, R. P. (1976). Script processing in attitude formation and decision making. In J. S. Carroll e J. W. Payne (Eds.), *Cognition and social behavior*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Antunes, R. R. (1995). *Concepções de alunos do 11.º ano acerca da disciplina de filosofia: quatro estudos de caso*. Tese de mestrado não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Ciências Psicopedagógicas da Faculdade de Ciências Humanas, Lisboa.
- Aristóteles, (1979). *Ética de nicomaque*. Paris: J. Vrin.
- Boavida, J. (1991). *Filosofia - do ser e do ensinar, proposta para uma nova abordagem*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.
- Botía, A. B. (1983). Filosofía e interdisciplinaridad: papel y formas de interdisciplinaridad. *Educadores*, 121, 9-24.
- Canário, R. (1993). Ensino superior e formação contínua de professores. *Aprender*, 15, 11-18.
- Carrilho, M. M. (1982). *O saber e o método*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Carrilho, M. M. (1987). *Razão e transmissão da filosofia*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Everston, M. C. e Green, J. L. (1986). Observation as inquiry and method. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Ferreira, M. L. R. (1990). O ensino da filosofia. In I. Mamoto (Coord.), *Didáctica da filosofia 1*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, M. L. R. (1993). Filosofia e história da filosofia. *Philosophica*, 2, 21-30.
- Fielding, N.G. e Fielding, J. L. (1986). *Linking data*. Newbury Park: Sage Publications.
- Gottz, J. e LeCompte, M. D. (1988). *Etografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata. (Trabalho original em inglês publicado em 1984)
- Gonçalves, J. C. (1990). *Fazer filosofia, como e onde?*. Braga: Faculdade de Filosofia, Universidade Católica Portuguesa.
- Gusdorf, G. (1990). Conhecimento interdisciplinar. In H. M. Guimarães, J. M. Conceição, O. Pombo e T. Levy (Orgs.), *Antologia 1, projecto mathesis*. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa.
- Izuzquiza, I. (1982). *La clase de filosofía como simulación de la actividad filosófica*. Madrid: Ed. Anaya.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Muglioni, J. (1979). Quel enseignement est-il fondé à se dire philosophique? *Les études philosophiques*, 3, 286-302.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and measurement*. New York: Pitner Publishers.
- Pajares, M. F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332.
- Patrício, M. (1988). *A formação de professores à luz da lei de bases do sistema educativo*. Lisboa: Texto Editora.
- Pombo, O. (1990). O dilema do ensino da filosofia. In I. Mamoto (Coord.), *Didáctica da filosofia 2*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Schon, D. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/III.
- Silva, I. M. (1990). Filosofia e didáctica da filosofia. In I. Mamoto (Coord.), *Didáctica da filosofia 1*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Tozzi, M. (1992). *Aprender à filosofar dans les lycées d'aujourd'hui*. Paris: Librairie Hachette.
- Vicente, J. N. (1994). Subsídios para uma didáctica da filosofia. *Revista filosófica de Coimbra*, 3 (6), 397-412.
- Vieira, F. (1994). Alunos autónomos e professores reflexivos. In J. Tavares (Ed.), *Para intervir em educação, contributos dos colóquios CIDInE*. Aveiro: Centro de Investigação, Difusão e Intervenção Educacional.
- Yin, R. (1988). *Case study research: design and methods*. Newbury Park: Sage.

PROPOSITIONS POUR UNE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE EN PARTANT DES CONCEPTIONS DES ÉLÈVES DE 11^e ANNÉE DE SCOLARITÉ SUR LA DISCIPLINE DE PHILOSOPHIE

Résumé

Cet article présente une recherche qualitative de quatre études de cas en essayant d'identifier des conceptions de Philosophie chez les élèves du Secondaire. Les résultats de l'étude ont permis de constater une dichotomie entre les conceptions des élèves sur la Philosophie en tant que "Philosophie des Philosophes" et la "Philosophie en tant que matière scolaire". À la "Philosophie des Philosophes", les participants associent, en général, un savoir ouvert, processuel, articulé avec la *praxis*, critique, réfléchi et auto-questionneur, tandis que la "Philosophie en tant que matière scolaire" est mise en rapport avec le savoir eclectique, inadéquat à la vie, syncrétique, historique, subjectif, trop intellectuel et abstrait. On croit que ce fait peut être, en grande partie, en rapport avec les processus pédagogiques-didactiques utilisés en classe. D'où la réflexion faite sur l'enseignement, dans le but de contribuer à sa Didactique, articulée avec les autres matières et de proposer quelques éléments théoriques pour la construction d'un modèle des enseignants de Philosophie.

PROPOSALS FOR THE TEACHING OF PHILOSOPHY BASED ON BELIEFS OF 11th GRADE STUDENTS ABOUT THE SUBJECT OF PHILOSOPHY

Abstract

This article depicts a qualitative research of four case studies and tries to identify High-School students' beliefs about Philosophy. The results show a dichotomy between the students' conceptions of Philosophy as "Philosopher's Philosophy" and "Philosophy as syllabus". The "Philosopher's Philosophy" is, according to the interviewed, closely connected with an open knowledge, always in process, linked to *praxis*, critical, leading to reflection and self-questioning. On the other hand, "Philosophy as syllabus" is looked upon as an eclectic knowledge, unsuitable to "life", heterogeneous, historical, subjective, too much intellectual and abstract. It is believed this may partly be related to the teaching processes (pedagogy and didactic) used in classes. Therefore a reflection on the teaching of Philosophy was made in an attempt to put forward some contribution to its Didactics, using an inter-syllabus approach, and theoretical elements for the construction of a model for teacher-training in Philosophy were also put forward.

MAGISTÉRIO PRIMÁRIO EM PORTUGAL NOS ANOS INICIAIS DO SÉCULO XX: UMA CONQUISTA FEMININA¹

Jane Soares de Abneida

Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, São Paulo, Brasil

Resumo

O século XX, nos seus anos iniciais, encontra em Portugal uma sociedade na qual os papéis tradicionais ligados ao sexo foram assimilados ideologicamente e aceites por homens e mulheres. A identidade feminina, resguardada no recato doméstico, convivia com uma sociedade repleta de valores, expectativas e preconceitos que compunham seu aresbouço e determinavam os costumes. A transgressão e os questionamentos dos papéis sexuais deveu-se a umas poucas mulheres letradas que deslocaram a questão para além da esfera doméstica através de publicações de seus escritos na imprensa periódica educacional e feminina. A análise dessa imprensa permitiu entrever a situação profissional das professoras primárias, suas lutas e conquistas no período, além de deturbar mitos que fazem com que os atributos de desvalorização e feminização da profissão sejam considerados sinónimos.

Uma das principais dificuldades para o trabalho histórico consiste em conseguir impor uma certa coerência às fontes que, muitas vezes, mostram-se fragmentadas, principalmente se tem-se entre elas e o momento presente, anos empoeirados pertencentes ao passado representados por frases apagadas, páginas que faltam, rasgos incompreensíveis ou trechos irrecuperáveis.

¹Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Jane Soares de Abneida, Departamento de Didática, Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus Universitário Araraquara/SP, Brasil.

Essas reflexões foram levadas em consideração quando propus-me buscar modelos de análise para repensar a história das mulheres no magistério através da imprensa periódica educacional e feminina, e tentar estabelecer categorias explicativas que privilegiassem o ponto de vista das mulheres. Nessa busca, não deixei de considerar que as fontes escritas, apesar do universo que abrem ao pesquisador em História, possuem limitações, principalmente aquelas derivadas do fato de que tanto a leitura, como a escrita, durante todas as épocas, sempre pertenceram a uma minoria privilegiada. Apenas este século tem intentado universalizar esse conhecimento, embora sem grande sucesso.

As fontes escritas, representadas pela imprensa periódica educacional e feminina, assim como outras fontes de natureza literária, apresentam um potencial de análise que inclui o ponto de vista do sujeito no seu tempo e revelam um passado que, para esse sujeito, era o presente, com todo seu determinismo. A decifração desse presente-passado, com os meios dos quais se dispõe, sejam os gravados através da palavra escrita, sejam os obtidos pelos testemunhos dos atores que o vivenciaram, viabilizam um trabalho de reconstrução e interpretação. As épocas possuem um determinado *perfil histórico* que, muitas vezes, fica diluído nas análises macroestruturais e impedem o historiador de captar as diversas tonalidades das quais aquele período foi portador. Caminhar em meio a microestrutura dos fatos cotidianos e das idéias do dia a dia, expostas por sujeitos únicos, embora inseridos na coletividade e nela promovendo mudanças, viabiliza captar seus códigos verbais e a expressão das suas mentalidades e como estas se construíram na cotidianeidade de suas existências.

Não foi minha intenção fazer uma análise aprofundada da imprensa periódica educacional e feminina em si, ou de seu desenvolvimento na época, mas sim intentar descobrir, através da linguagem escrita, o *sentido e o significado* da narrativa e os atores que a ela deram vida, naquele momento histórico. Para isso, procedi a um tipo de raciocínio que adota a concepção de que a obra escrita não consegue existir sem o seu criador e o leitor a quem se dirige, nem sustentar-se de forma descontextualizada do seu tempo histórico. Minha maior preocupação não esteve voltada para o procedimento de analisar um determinado jornal ou uma revista ao longo da sua existência, enquanto obra literária e interessante por si mesma, nem acompanhar seu percurso e seu desenvolvimento, assim como sua ordenação editorial. O principal foco de análise sempre centrou-se nos atores como *sujeitos interlocutores da história, enquanto seres humanos em sua subjetividade*, e procurei direcionar-me metodologicamente, através de temários explícitos representados pela relação entre *mulher e educação*.

A imprensa feminina publicada em Portugal, geralmente preocupava-se com a questão da emancipação, da educação e da profissionalização das mulheres, mas nem sempre referia-se ao magistério prioritariamente. A imprensa educacional voltava-se essencialmente para as questões pedagógicas e ao magistério em si, sem defini-lo como atribuição primordial de um ou outro sexo. Havia diversas lacunas sobre a condição feminina e, na maioria das vezes, as mulheres professoras permaneceram numa invisibilidade política e pedagógica, enquanto ignorava-se até mesmo sua superioridade numérica.

Acredito que a principal contribuição deste estudo seja, através da análise do caso português, a de permitir uma interpretação do magistério feminino que utilize o ponto de vista das mulheres que vivenciaram sua realidade e seu desenvolvimento histórico e promover algumas inversões paradigmáticas sobre a profissão que permitam o aparecimento de novas análises sobre o magistério feminino em geral. Análises que objetivem assumir uma visão diferenciada da comumente adotada até então e que, sistematicamente, tem ignorado o papel das mulheres ao longo da História da Educação, a estas atribuindo papéis de passividade e receptividade, esquecendo-se que as transgressões e a resistência, como também hoje ocorre, constituíram, no seu tempo, uma realidade e por isso também fazem parte da História.

Os periódicos educacionais editados em Portugal tinham nos seus quadros de articulistas e diretores uma maioria masculina e atingia os dois sexos ao posicionarem-se sobre questões pedagógicas que não eximiam ataques às políticas públicas em todos os setores e, naturalmente, na educação. Esses escritos eram representativos de uma visão do processo educacional construída por homens e não deixavam transparecer o quanto a educação estava impregnada da presença feminina, fazendo supor que seus principais atores eram representados apenas pelo sujeito masculino. Os periódicos femininos eram escritos e dirigidos por mulheres pertencentes às classes privilegiadas, pessoas detentoras de cultura e criticidade, enfim uma elite que constituiu uma equipe de vanguarda e que arrogou-se a prerrogativa de questionar a ordem social e as estruturas culturais que normatizavam sua vida e seu destino. Essa elite feminina era constituída por médicas, artistas, advogadas, engenheiras, esportistas, escritoras e professoras que, através da imprensa, puderam sair ao espaço público e denunciar o que suas antecessoras tinham caído ao longo de anos de submissão.

Houve momentos em que esses dois tipos de imprensa, a educacional e a feminina, fundiram-se em reivindicações comuns e aliaram-se nas suas reclamações e denúncias. Existiu também a contrapartida e distanciaram-se quando as propostas feministas se afastaram do discurso normativo vigente, o que revelou o conservadorismo do qual também se revestia a educação, assim como a dominação masculina nesse campo.

Considero importante assinalar que nunca houve unanimidade entre as mulheres a respeito das questões feministas e até mesmo educacionais. As mulheres que participaram ativamente do espaço público que a imprensa possibilitava ocupar eram exceções no universo feminino da época. Sendo esse espaço reservado a mulheres burguesas de classe média para cima, alijava de seus quadros as operárias e as mulheres pobres, que nunca tiveram acesso à educação e à cultura e sempre trabalharam nos mais variados labores e, sozinhas, sustentaram famílias.

Entre essa elite também havia divergências e, paradoxalmente, muitos homens, pertencentes a esse segmento social, envolveram-se com a causa feminista e concordaram com as mulheres em muitos pontos sobre a educação e a profissionalização feminina.

Os jornais femininos eram escritos por mulheres, possuíam um determinado teor feminista e contavam também com a colaboração de simpatizantes do movimento.

Os jornais educacionais eram publicações da área da educação e das Escolas Normais, escritos por e para professores e alunos de ambos os sexos que, constantemente, enviavam suas opiniões sobre a educação escolarizada do período.

Ao selecionar os periódicos portugueses do início do século, procurei descortinar, basicamente, dois aspectos: a *desvalorização salarial do professorado* e a sua *feminização*. A imprensa educacional tratava com maior frequência de questões pedagógicas, como metodologias de ensino, livros e materiais didáticos, temas políticos, o direito à educação, a coeducação, a situação profissional; as políticas educacionais; educação feminina, educação infantil e, principalmente, questões salariais. As revistas e jornais femininos ocupavam-se de temário variado e a maioria dos artigos versava sobre a necessidade de educação e instrução para as mulheres, na esteira do direito ao voto. Além dos artigos, os jornais e as revistas femininas apresentavam debates, notícias do mundo, fotografias, desenhos, novelas em capítulos, poesias, versos satíricos, editoriais, educação infantil, moda, conselhos de saúde e beleza, que não faziam parte da imprensa educacional.

O livro organizado por António Nóvoa, *A Imprensa da Educação e Ensino* referente aos séculos XIX e XX, publicado em 1993, apresenta uma valiosa contribuição e um avanço no campo da pesquisa histórica, com uma completíssima referência acerca dos periódicos educacionais editados em Portugal no período assinalado. Outra publicação bastante interessante que envolve a imprensa portuguesa é o trabalho de Maria Ivone Leal, *Um século de periódicos femininos*, publicado em Portugal em 1992, que apresenta uma descrição dos periódicos escritos e dirigidos por mulheres no país, entre 1807 e 1926. Existe também um catálogo organizado por Ivone de Freitas Leal com o nome *Fontes Portuguesas para a História das Mulheres*, que classifica as fontes escritas existentes em Portugal sobre a condição feminina, em seções denominadas: *tesouros, livros em louvor e defesa das mulheres, o discurso anti-feminino, feminismo, livros didáticos, periódicos femininos e estudos sobre as mulheres*.

Em Portugal, a proclamação da República em 1910 deu um novo impulso às manifestações femininas. Porém, desde a virada do século, os temas que tratavam de educação, instrução e maiores direitos para as mulheres, já eram debatidos através da imprensa. Nos anos iniciais do século XX, houve uma proliferação de jornais e revistas escritos e dirigidos por mulheres, assim como eram variadas as publicações periódicas de educação dirigidas ao professorado. Essa imprensa manteve-se nas décadas seguintes, principalmente nos anos 20. A década de 30, com a implantação do Estado Novo e o consequente esvaziamento das livres demonstrações democráticas, nas quais se incluíam a liberdade de imprensa, podem ter contribuído para um certo silêncio das associações femininas, o qual foi quebrado nos finais dos anos sessenta, com a emergência do movimento reivindicatório feminista mundial, embora as décadas de 40 e 50 tenham continuado a editar seus escritos dirigidos ao professorado.

Outro fato digno de relevância é que havia também uma estreita correspondência entre as escritoras e jornalistas portuguesas e brasileiras. As revistas editadas em Portugal eram assinadas e lidas no Brasil e vice-versa, o que permite inferir que, havendo troca de correspondência e divulgação dessa imprensa na população

feminina dos dois países, também havia um intercâmbio da ideologia e as reivindicações seriam, pois, semelhantes, em que pese algumas diferenciações culturais.

O Professorado Primário Português visto através da Imprensa Periódica Educacional e Feminina

O século XX, nos seus anos iniciais, encontrou em Portugal uma sociedade na qual os papéis tradicionais ligados ao sexo foram assumidos ideologicamente e aceitos igualmente por homens e mulheres. Os limites entre os sexos eram claramente definidos e transmitidos culturalmente de forma a serem plenamente interiorizados pelos agentes sociais de então. A identidade feminina, resguardada entre os vários segmentos sociais, convivia com uma sociedade repleta de valores, normas, expectativas, imagens, regras, conceitos e preconceitos que compunham o arcabouço social e determinavam os hábitos e costumes solidamente alicerçados. Às mulheres, o espaço doméstico por excelência, o recato, a submissão. Aos homens, o espaço público, a liberdade, a dominação.

A transgressão ou o questionamento dos papéis sexuais tradicionais que estiveram presentes na vida portuguesa até os finais do século XIX, deveu-se principalmente à ousadia de umas poucas mulheres talentosas e instruídas que deslocaram a questão para além da esfera doméstica e expuseram as mazelas da sua condição, ao denunciarem preconceitos e discriminação ditados somente pela diferença sexual de base biológica.

Nos finais do século XIX, a sociedade portuguesa ainda possuía uma cultura voltada ao apego das tradições, títulos nobiliárquicos, sociedade classista e valores burgueses acentuados, apesar da República que se avizinhava e que viria a ser implantada a 5 de Outubro de 1910. Nesse período, ser burguês significava possuir um estatuto sócio-econômico que aliava a determinados valores morais um certo toque intelectual. Pertencer à burguesia era não ser descendente dos nobres, espécie em acentuada decadência, nem ser das classes operárias. Era viver em casas bonitas, frequentar reuniões sociais, vestir-se bem e adequar-se a toda uma série de normas que enquadravam o bom viver em sociedade. Para as mulheres, a situação compreendia as regras da convivência direcionadas para os rituais do namoro e do casamento, suprema aspiração das jovens. Havia poucas intelectuais independentes e quanto aos costumes, esses eram comumente ditados pelo modelo masculino que dominava a sociedade. As reivindicações eram raras e moderadas. Principiavam-se nos anos iniciais do sec. XX, alguns brandos movimentos feministas onde insinuavam-se indícios de uma certa permissividade e de um desejo implícito de se libertar da tutela de pais e maridos, que apontavam para o caminho de uma possível emancipação feminina que se avizinhava.

No campo educacional, o ensino primário que iniciou-se como atividade masculina nos finais do século XVIII, em 1815 já contava com professoras nos seus quadros, destinadas somente ao ensino das meninas. Por volta de 1870, o ensino primário principiou a atrair maior número de mulheres e, nesse período, elas já

significavam um terço do número total de docentes desse nível de ensino. Em 1910, mais de metade dos professores eram mulheres e no final da República, estas já representavam dois terços de todo o professorado primário².

Nóvoa, ao estudar o estatuto sócio-económico da profissão docente em Portugal observa que, no princípio, a regência de classes era atribuição dos mestres-escolas, depois passou aos mestres-régios, professores de primeiras letras, professor de instrução primária e professor primário, estabelecendo cinco categorias para o estudo desse estatuto:

1ª O mestre-escola do século XVI ao XVIII, fortemente vinculado à Igreja Católica e que não dependia do magistério, exercendo outras atividades;

2ª Os mestres-régios, ainda em finais desse mesmo século e que passam a ser mantidos pelo denominado "subsídio literário", pago pelo Estado e com suporte legal para o desempenho da docência;

3ª Professores de primeiras letras, em princípios do século XIX e a institucionalização da Escola Normal na sua primeira metade;

4ª Professor de Instrução Primária, na segunda metade do século XIX;

5ª Professor Primário no século XX e na República.

O autor mostra que, em finais do século XVIII existiam em Portugal apenas três professoras, mas as décadas seguintes irão assistir ao progressivo aumento das mulheres na carreira do magistério, fenómeno que ocorria em nível mundial, assinalando que os salários percebidos pelos docentes do ensino primário à época era comparável aos recebidos por pedreiros e carpinteiros.

O trabalho de Áurea Adão, *O Estatuto Sócio-Profissional do Professor Primário em Portugal (1901-1951)*,³ refere-se à tão comentada degradação da situação do professor primário, observando que em Portugal ainda não foram feitos estudos que demonstrem como se processou essa degradação e questionando se o professorado primário português terá experimentado em tempos passados, melhores condições profissionais. A autora traça um paralelo entre as reformas educativas e seu correspondente em relação às ideologias de cada época, mostrando uma categoria profissional formada por professores engajados na luta pela melhoria do ensino e de sua situação, que utilizavam-se da imprensa na 1ª República para dar a conhecer suas aspirações, influenciando as ações dos governantes.

Num final de século que se prenunciava conturbado, Portugal mergulhava numa crise social que se expressava principalmente pela contestação do monarquismo e o movimento feminista antecedeu a implantação da República. A primeira guerra mundial foi, talvez, o marco que mergulhou o país, e quiçá a Europa, no século XX. Mesmo assim, o Portugal dos primeiros anos do século apresentava comportamentos tradicionais que o pós-guerra iria mudar, embora lenta e brandamente⁴. Em relação à

população feminina, os costumes permaneciam tradicionalmente estruturados com a mulher confinada no espaço doméstico e pouco se atentava para a sua escolarização. Cecília Barreira observa que de 3 de agosto de 1870 a 7 de agosto de 1888, a legislação sobre o ensino feminino era praticamente nula⁵.

As prendas domésticas, línguas, bordado e piano eram parte obrigatória de um tipo de educação que direcionava a mulher para o casamento. Essa educação era considerada a única adequada para o sexo feminino, tanto pelos liberais, como pelos conservadores, que se projetavam no cenário socio-político-cultural português. Poucas eram as jovens que podiam frequentar o ensino secundário e mais raras ainda as que conseguiam chegar aos cursos superiores.

As que decidiam ser professoras enfrentavam, no desempenho do seu trabalho, uma tripla discriminação: a decorrente do fato de serem mulheres numa sociedade eminentemente masculina; a de pertencerem a uma categoria profissional desvalorizada em termos salariais e, no interior da profissão, através do preconceito dos próprios colegas o que, por sua vez, refletia a estruturação social impeditiva para as mulheres.

A Imprensa Periódica Educacional e Feminina

No período que vai de 1880 a 1969, foram editados em Portugal nada menos que vinte e oito jornais que tratavam da formação de professores pelas Escolas Normais, além de outras referências à educação de um modo geral. O jornal pedagógico *O Ensino*⁶, editado em Coimbra de 1903 a 1905, alcinha-se como um bi-semanário dedicado ao professorado e à população escolar e, durante um determinado período, foi palco de um amplo debate entre professores e professoras acerca do direito destas regerem classes do sexo masculino. Outro jornal educacional, denominava-se *AEIOU*⁷ e foi publicado em Évora, no período de 1913 a 1914. Elaborado por professores e alunos da Escola Normal, possuía conteúdo pedagógico e ideologia própria do período republicano. Esse jornal, embora pequeno e de restrito alcance, abordava aspectos sobre educação feminina e as mulheres no magistério.

Alguns exemplares escolhidos da imprensa educacional permitiram verificar primeiramente, que a educação feminina sempre foi alvo de discussões e veementes protestos para que houvesse mais instrução para as mulheres pois só assim poder-se-iam educar os homens e a sociedade. A um discurso legitimador da desigualdade que alocava à maternagem o principal aval para o desempenho feminino no mundo do trabalho e que mediava os debates através da imprensa, contrapunha-se um outro discurso advindo das parcelas femininas que, mesmo incorporando esses atributos ideológicos, demonstrava autonomia de pensamento e rejeição aos esquemas discriminatórios de que eram alvo.

O domínio do catolicismo era muito forte na maioria da população, mas não atingia por igual todas as mulheres e sempre havia as que transgrediam seus dogmas e o

papel que a Igreja procurava-lhes impor, cercando, em nome da religião, sua liberdade e oportunidade de desempenhar outra função que não a de mãe. Mas, no geral, a religião conseguia manter a população feminina debaixo de seu controle através da noção do pecado e dos deveres das mulheres, deveres que subentendiam a dominação, a opressão e a renúncia. Impunha preconceitos e legitimava o jugo masculino exercido no matrimônio indissolúvel e sagrado, e nas relações parentais dentro da família. Ao dominar a maioria da parcela feminina, a Igreja mantinha um poder que lhe permitia introduzir-se nos lares através da figura do confessor e garantir um espaço na vida social e na política. A negação do direito ao voto às mulheres, após a implantação do regime republicano, tinha entre seus argumentos, o de que, através delas, os conservadores poderiam chegar ao poder respaldados pela Igreja e sua influência sobre aquelas.

A revista *A Mulher e a Criança*⁸, também editada em Lisboa e publicada pela *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas* de Abril de 1909 a Maio de 1911, tinha como maior destaque editorial a discussão acerca do feminismo e da educação para as mulheres. Essa revista também desencadeou campanhas contra o alcoolismo, o tabagismo, a prostituição, a escravidão branca, a violação, entre outras e tinha notável inserção entre as mulheres. Outra publicação, *A Semeadora*⁹, de propriedade da *Empresa de Propaganda Feminista e Defesa dos Direitos da Mulher*, ocupou-se desses mesmos temas, com maior ênfase na luta pela emancipação da mulher portuguesa. A revista tinha como secretária de redação a escritora e jornalista Anna de Castro Osório e, por ocasião de sua fundação, esta foi noticiada no Brasil pelo *O Diário Popular*, jornal de São Paulo, ao qual a redação enviara uma nota de agradecimento¹⁰. A revista também noticiou a criação da *Revista Feminina*, "esplêndida publicação ilustrada que se publica em São Paulo - Brasil e é mais uma manifestação do alto progresso da grande capital paulista. Sendo uma elegante revista de modas e trabalhos, não deixa de ser muito literária, o que é uma prova da educação estética da senhora paulista".¹¹

Os periódicos femininos sempre foram taxativos a respeito das reivindicações por educação e instrução. Essa foi a principal bandeira de luta da causa feminina e primeiro objeto de suas preocupações, antes mesmo de principiar a luta pelo direito ao voto e ao acesso a uma profissão dado que, sem esses atributos, dificilmente as mulheres poderiam votar ou ser votadas e alcançar a inserção no mercado profissional. Nos anos 20, os jornais e revistas escritos por mulheres discutiam problemas como emancipação feminina e coeducação. Um dos jornais femininos que mais se destacaram nessa década por defender os interesses das mulheres, foi *Alma Feminina*, *Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas*¹². Esse periódico, teve entre suas editoras e principais colaboradoras, mulheres como Anna de Castro Osório, Adelaide Cabete e Elina Guimarães, entre outras, tendo sido editado desde os anos iniciais do século.

O jornal tratava de temas feministas e do direito ao voto, propondo mais liberdade e maiores direitos para as mulheres. A principal exigência era a necessidade de instrução para o sexo feminino, necessidade aceita por toda sociedade portuguesa mas que na prática revelava-se ainda bastante insatisfatória. Temas como o divórcio eram discutidos de forma cautelosa e apresentavam uma contradição pois, se este era

reivindicado como um direito contra a *escravidão por toda a vida representada pelo casamento*, ao mesmo tempo, não era recomendado diretamente por a adoção dessa prática ter o poder de abalar os alicerces da família e da Pátria. A prostituição transformou-se em alvo de críticas ácidas e as feministas atacaram o poder público por este a qualificar como um *mal necessário*. Consideravam que a mulher prostituída era uma vítima da falta de instrução que a levava a uma vida miserável, representada por um comportamento abjeto e ditado pela necessidade de sobrevivência. Se essas mulheres tivessem acesso à instrução e, através dela, a uma profissão, não precisariam degradar-se dessa forma, pregavam em seus editoriais. Os direitos e os cuidados com as crianças também foram abordados e denunciados o abandono e a pobreza da infância. Também se posicionaram no campo do ensino básico, exigindo escolas para todas as crianças como uma forma de sanar a indigência infantil no país. O *Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas* foi publicado sem interrupções de 1914 a 1946, data em que o Conselho dissolveu-se por ordens do Governo Republicano. A partir de 1917, o Boletim passou a chamar-se somente *Alma Feminina* e ser veiculado em formato de revista.

A questão da educação feminina emergiu conjuntamente com a necessidade incessantemente reiterada da mulher conseguir uma profissão que lhe permitisse sobreviver, independentemente de ter ou não um marido. Como o número de homens sempre foi inferior ao de mulheres, argumentavam as escritoras, a importância do trabalho feminino era visto como *redenção*, pois nem todas poderiam casar-se, fosse por ausência de beleza, fosse por oportunidades perdidas. Sendo o casamento a máxima aspiração das mulheres e ter filhos ser prioritário em suas vidas, se tal não sucedia (*embora isso fosse uma desgraça*), uma profissão digna, revestida de afetividade e razoavelmente remunerada significava a saída para uma situação pecuniária desvantajosa.

No Portugal de então as meninas aprendiam apenas a ler e escrever muito mal, embora fosse uma vitória em relação aos séculos anteriores quando até isso era vedado às mulheres. A maior parte das jovens pertencentes à burguesia e às classes altas, nem chegavam a completar o primário. Conheciam um pouco de francês, música e piano, trabalhos decorativos e demais futilidades, insuficientes para modelar seu espírito e despertar sua inteligência.

A escritora Anna de Castro Osório, assídua colaboradora de várias revistas e diretora de muitas delas, enviava seus artigos para serem publicados em revistas brasileiras o que demonstra o intercâmbio cultural das mulheres nos dois países. Anna de Castro Osório, em parceria com Paulino de Oliveira, escreveu dois livros aprovados e adotados nas escolas do Estado de Minas Gerais e de São Paulo, denominados *As boas crianças* e *Os nossos amigos*. De acordo com a notícia publicada, o primeiro livro, em sua 3ª edição, fora especialmente elaborado para as escolas de Minas Gerais¹³. Em 1911, Anna de Castro Osório acompanhou o marido a São Paulo onde este iria desempenhar o cargo de cônsul português. Uma vez em São Paulo, a escritora continuou escrevendo nas revistas femininas e educacionais, inclusive na *Revista de Ensino* da Associação Beneficente do Professorado Paulista.

A derrubada da Monarquia em Portugal e a Segunda Grande Guerra, introduziram mudanças nos costumes portugueses. A implantação da República, a divulgação acelerada pelos meios de comunicação que se ampliavam com novas tecnologias e que traziam notícias da Europa e dos Estados Unidos propiciaram que as mulheres percebessem rapidamente uma oportunidade de conseguirem ocupar um espaço num mundo até então reservado somente aos homens.

A situação social e profissional do professorado primário português

A imprensa educacional portuguesa, nas primeiras décadas do século, considerava que, para o país equiparar-se às demais nações do mundo, a educação constituía-se numa arma poderosa. A necessidade de formar bons professores capazes de desincumbirem-se da missão de educar o povo era urgente e somente uma instrução profissional adequada poderia ser de alguma valia para elevar o nível do professorado primário.

Essa mesma preocupação era patente na imprensa feminina. As professoras enviavam aos jornais e revistas comentários eivados de preocupações com a educação e com o preparo dos futuros professores. Os artigos, ao tratarem o magistério como sacerdócio e ao referirem-se à missão redentora do professorado, não nomeavam nenhum sexo particularmente, invocando aos professores, de um modo geral, o dever patriótico de servir o país através do seu trabalho. Exaltava-se a *nobreza da profissão*, ressaltando seu espírito de *sacrifício e abnegação*, enquanto lamentava-se a existência amargurada e repleta de privações a que estavam submetidos os professores no país, que a cada dia tomava-se mais insuportável.

Os periódicos pedagógicos também eram unânimes em ressaltar a missão sagrada dos professores primários, assim como a desvalorização salarial e profissional que os levava aos extremos da miséria. A situação em que definhava o professorado era lamentável devido principalmente aos poucos salários recebidos, extremamente desiguais em relação às outras categorias profissionais. Como era desejável que o professor fosse casado, aliás não só desejável como recomendável e sendo raros os professores que não constituíam família, o jornal observava que,

*"...135300 reis mensais não lhes asseguram o indispensável pão de cada dia, numa época em que os gêneros alimentícios, e principalmente os que constituem a base duma boa alimentação, são tão caros como na que vamos atravessando. E é por isso, que continuamente chega até nós a pungente notícia do falecimento dum ou outro professor, ou de pessoa de sua família, vítimas pela tuberculose, esse terrível flagelo que assenta os seus arraiais principalmente nas casas onde escasseiam os indispensáveis meios de subsistência"*¹⁴.

Ao defender a categoria profissional contra os desmandos governamentais e proceder às denúncias sobre suas condições sociais, o periódico *O Ensino* revelou uma outra face relativa à instrução feminina e acerca da desigualdade entre homens e

mulheres. Não se poderia admitir que a instrução fosse diferenciada para os dois sexos se as funções intelectuais eram idênticas para ambos. Em que pese essa atitude progressista, os escritos também refletiam o ideal burguês da época ao afirmarem que os erros da educação feminina residiam na ignorância do verdadeiro papel social da mulher, que deveria estar voltado para a família e criação dos filhos. Nesse período, as mulheres já representavam uma maioria no magistério primário e durante os anos de 1870 a 1890:

*"O Estado produzia políticas que atraíam as mulheres ao ensino em número crescente, tendo assim contribuído para a 'feminização' do ensino. (...) As políticas educativas desenvolvidas na década de 1870, e que aparecem de prefiguradas na Reforma de Educação de 1878, mostram que houve uma actividade do Estado com o objectivo de atrair uma força de trabalho feminina às escolas primárias, apesar das resistências que levanto"*¹⁵.

Em Portugal, assim como em outros países, a produção acadêmica educacional ainda não tem privilegiado a ênfase nos estudos sobre a feminização do magistério, como se o fato de uma profissão que, primeiramente, foi masculina e tenha tornado-se feminina não apresente relevância, não só nas expectativas sociais acerca da profissão, como na reviravolta que esta deve ter promovido na vida de muitas mulheres nos anos iniciais do século XX¹⁶. Costuma-se atribuir a perda de prestígio do magistério ao fato de crescente número de mulheres ter procurado esse grau de ensino. Os jornais e revistas da época demonstram claramente que esse prestígio, pelo menos em termos salariais, nunca existiu. O professor primário português não contava nem com consideração popular, nem dos poderes públicos, apesar do discurso ideológico que situava a educação num patamar tão elevado ao ponto de atribuir-lhe a capacidade de regenerar a sociedade e salvar a nação portuguesa, alinhando-a com os países mais desenvolvidos.

Os jornais do período exemplificam muito bem o quadro profissional de um professorado mal remunerado, vivendo em situação de extrema pobreza, sem garantias trabalhistas, atuando em más condições materiais e com reduzido estatuto social, mesmo quando era uma profissão ocupada somente pelos homens.

A profissão docente em Portugal: uma conquista feminina

Nos primeiros anos do século XX, *O Ensino*, editado em Coimbra, não apresentava o tom conciliador do outro jornal com o mesmo nome publicado em Lisboa no fim do século XIX, o qual não somente concordava com a inserção das mulheres na educação, como recomendava que estas seriam as mais indicadas para reger as classes mistas.

No ano de 1903, houve uma reviravolta a respeito dessas questões e, durante um longo período, travou-se no jornal uma verdadeira batalha escrita acerca do direito instituído por um decreto governamental que permitia que as professoras regessem classes do sexo masculino. O fato causou extrema consternação entre os homens que

sentiram-se espoliados do seu direito de exercerem uma profissão sem a *concorrência desleal* das professoras e passaram a vituperar contra a oportunidade oferecida às mulheres, através de constantes envios de artigos e cartas aos jornais, lamentando e execrando essa possibilidade que limitava-lhes o seu campo de trabalho.

Indignados com tal *injustiça*, os professores protestaram publicamente na imprensa contra tal descalabro e para isso valeram-se de vários argumentos. Estes argumentos referiam-se desde uma possibilidade de efeminação dos meninos ao serem educados por mulheres, até uma possível mancha na reputação das professoras, além do perigo, sempre presente, que a beleza e os atributos femininos pudessem perturbar os rapazes nas escolas e causar sérios problemas morais.

Algumas mulheres também posicionaram-se contra a regência das classes mistas pelas professoras dado que entre elas, não havia propriamente unanimidade acerca de várias questões femininas, sendo esta uma delas. Tais mulheres utilizaram um tom mais conciliador e moderado do que as que defendiam sua posição e que deixavam inferir que as primeiras poderiam estar sendo instruídas pelos maridos os quais, por sua vez, estavam defendendo posicionamentos pessoais por se sentirem ameaçados pela concorrência feminina.

Os editores responsáveis pelo jornal, cuidadosamente, iriam declarar que, embora fosse seu dever publicar os artigos escritos por homens e mulheres, preferiam abster-se de tomar partido por ser o periódico denominado *revista de instrução pública* e ter entre sua política defender os interesses de *todo o professorado*. Apesar dessa saída bastante diplomática, em 1908 os responsáveis pelo jornal publicaram uma página com os seguintes dizeres:

"Respondendo à consulta do nosso estimado colega de Alameda, insere no nº 27 d'O Ensino, temos a dizer que a lei nada diz a respeito da entrada das professoras nos cursos noturnos. Nem proíbe, nem autoriza, mas o decano nada que uma senhora não deve reger um curso noturno frequentado por adultos. As senhoras deviam ser as primeiras a não aceitar a regência das escolas do sexo masculino, tanto noturnas, como diurnas. Na maior parte das freguesias deste país não há escolas para o sexo feminino. Crie-as o governo e nomeie para lá as professoras, pois é ali que elas estão bem. Se os meninos precisam de ser convenientemente educados e instruídos para desempenhar o seu papel na vida da sociedade, os meninos também o precisam de ser, para se tornarem depois boas donas de casa".¹⁷

Em contrapartida, as professoras também fizeram valer seus direitos e contra-argumentaram em cima das objeções masculinas, promovendo um arrazoado que neutralizava os problemas e obstáculos apontados pelos professores quanto à sua atuação nas classes de meninos. Apontavam que as objeções masculinas careciam de pertinência e situavam-se, mais propriamente, em problemas pessoais do que na defesa da classe profissional. Denunciavam que os homens ainda mantinham-se apegados a valores tradicionais que só valorizavam a mulher no papel materno e como dona de casa e que estes as queriam apenas no espaço privado, sem lhes permitir o acesso a uma profissão que possibilitasse sua independência e as livrasse da submissão à autoridade masculina.

Os homens afirmavam que as mulheres estavam a tirar o sustento dos professores, prejudicando toda a categoria profissional ao usurpar um lugar que não lhes caberia ocupar de direito, mas por força de um decreto que não reconheciam válido. Se a missão do professor fosse só instruir, argumentavam, até seria possível dar às mulheres tal regalia, porém *sua missão era educar e para educar não é pedagógico, nem racional que o façam as mulheres aos rapazes*. Essas matérias saíam quase sempre na primeira página do jornal. Muitas vezes vinham acompanhadas das réplicas das mulheres, o que devia despertar grande interesse de todos. Porém, foram raras as professoras que intentaram arrostar a ira masculina fosse por medo ou pudor. Apenas algumas poucas vieram a público e se expuseram, imbuídas o mais das vezes de um discurso conciliador sobre o papel da mulher, sua doçura, o espírito de sacrifício, a maternidade, etc. Na realidade, o que havia era um grande preconceito contra o trabalho feminino de qualquer espécie, ditado por uma ideologia que enfatizava sua permanência no espaço privado. A ida ao público devia ser normatizada, mesmo que isso significasse fazer concessões. Essas concessões, posteriormente, seriam enquadradas dentro dessa mesma ideologia para que pudessem ser controladas mais facilmente. Apelava-se para sentimentos de honra e dignidade femininos e ao seu importante papel moralizador e social que se ligavam estreitamente com questões relevantes para as mulheres como lar, marido e filhos, pois *"por muito instruída que a mulher venha a ser, há de ser sempre mulher...e o homem - homem"*¹⁸.

A luta das mulheres não era contra um inimigo odiado ou um sistema governamental, era contra seres próximos e amados que participavam do cotidiano e compartilhavam da existência, com suas dores e suas alegrias. Como pois, identificar esses sutis e nem tão sutis mecanismos de dominação e subordinação de forma racional? Como proceder ao confronto no espaço público se, na privacidade dos lares o desejo de felicidade e harmonia era uma realidade? Essa é uma explicação perfeitamente plausível para justificar as poucas vozes femininas que insurgiram-se contra o discurso masculino e intentaram, a duras penas e com grande ônus pessoal, fazer valer seus direitos e concretizar seus desejos, assim como as que optaram permanecer em silêncio ou concordar timidamente...

A partir de 1910, e durante o período republicano, o Estado português elaborou tentativas legais para restringir a participação feminina nas escolas primárias, instituindo uma legislação que indicava paridade de distribuição dos cargos no ensino para os professores e para as professoras equitativamente. O regime da coeducação que se implantou em 1919 permitiu que homens e mulheres ensinassem nos três primeiros anos do ensino. Apenas os primeiros poderiam ensinar nos dois últimos anos da escola obrigatória que funcionava em cinco anos. Havia, por parte dos atos oficiais, incentivos às mulheres para que cuidassem dos jardins de infância, considerados ideais para as professoras, numa tentativa de afastá-las do ensino primário.¹⁹

Nem a instituição do regime republicano, nem a conturbação social da guerra que se avizinhava parecem ter tido alguma influência nos costumes portugueses, e as mulheres continuariam, ao longo das décadas, a ser o ente destinado ao lar e capaz dos

mais *sublimes sacrifícios*, pelo menos assim sempre o quiseram os homens, mesmo os ilustrados e os mais progressistas. A imprensa educacional, normalmente dirigida por homens e tendo raríssimos espaços femininos, não produziu avanços nos discursos acerca da mulher permanecendo atrelada aos modelos do século XIX. A mesma argumentação, a mesma ideologia e a mesma mentalidade permaneceram enquadrando o conservadorismo masculino acerca dos papéis sociais femininos e a educação da mulher continuou imbricada com a educação do segmento masculino:

*"Mas, para a educação da sociedade portuguesa, precisamos de um fato indispensável: a mulher. Para que ela eduque, é preciso educá-la primeiramente. É nisto que devemos pôr todos nossos cuidados. Ainda assim, por pouca cultura intelectual que possua a mulher, ela, pela sua virtude, é susceptível de dar educação a seus filhos."*²⁰

Os periódicos feministas que surgiram nos anos iniciais do século, escritos e dirigidos por mulheres pertencentes às elites, detentoras de cultura e experiência, apreciadoras de obras literárias, desempenhando uma profissão ou uma atividade remunerada, apresentavam um teor diferenciado da imprensa pedagógica, embora não rejeitassem a *sublime missão feminina*, diga-se maternidade.

O periódico *Alma Feminina*, publicado de 1907 a 1908, era uma revista semanal ilustrada de propriedade de Maurício Pimenta e tinha como redatora principal Virgínia Quaresma. No Rio de Janeiro havia uma redatora correspondente da revista, a poeta Adeline Lopes Vieira e o Sr. Paris Xavier de Carvalho, colaborador e *infatigável apóstolo da causa feminista*. Feministas ilustradas como Virgínia Quaresma, Elina Guimarães, Anna de Castro Osório e Beatriz Pinheiro, colaboravam na revista e veiculavam algumas idéias que deviam ser consideradas muito avançadas. Essas mulheres intelectualizadas e mais esclarecidas afirmavam que não era a instrução em si que desmorteava o sexo feminino, conforme acreditava-se, mas a sua qualidade e a intenção com que esta era ministrada. Virgínia Quaresma, num artigo intitulado *Feminismo e Feministas*, defendia o princípio da educação da mulher não servir apenas para que esta se tornasse educadora dos seus filhos afirmando: *"isto já é alguma coisa, mas não é tudo"*. A jornalista argumentava que nem todas as mulheres casam-se ou são mães e, *se assim for, como se pensará numa educação feminina?*²¹

Em agosto de 1908, constitui-se em Portugal a *Liga Republicana das Mulheres Portuguesas*, organização que procurou intervir politicamente no país, ao mesmo tempo em que reivindicava maiores direitos para as mulheres como o acesso à educação e ao voto. A principal bandeira de luta da Liga centrava-se na educação feminina, cuja ausência era vista como a causa de todos os males que afligiam as mulheres. O censo de 1900 havia mostrado no país um índice de analfabetismo feminino em torno de 85% e isso viria a ser denunciado nas páginas do conhecido jornal *A Mulher e a Criança*, órgão de imprensa da Liga, editado de 1909 a 1911. A *Liga*, ao extinguir-se, tinha atingido grandes vitórias, (apesar da oposição feita por segmentos mais conservadores ou monarquistas), que se situaram no campo de maiores direitos civis e políticos para as mulheres e por demonstrar a importância da sua educação e instrução, tão descurada pelo poder público até então. Os mesmos republicanos que as militantes

da Liga apoiaram, após a implantação da República, lhes negaram o direito ao voto, mas mesmo assim, mantiveram-se fiéis ao regime que tinham ajudado a instaurar e foram das primeiras organizações a criticar os rumos da nova forma de governo e a denunciar a filiação de oportunistas no Partido Republicano.²²

O *Jornal da Liga* também apresentou contribuições, de certa forma, até antagônicas, pois se as articulistas questionavam os valores vigentes, como a injustiça de só a mãe ser obrigada a criar seus filhos se fossem solteiras, propugnavam também uma certa inferioridade da mulher ao afirmar que esta deveria *secundar o professor* na educação dos filhos e que era ao lado do homem que deveria sempre estar. Talvez não fosse propriamente um discurso de inferiorização, mas sim conciliador, o que demonstra uma preocupação em aliar-se aos homens e não combatê-los e, principalmente, manter a unidade familiar tão cara à mentalidade feminina portuguesa.

No magistério primário, profissão que remunerava mal professores e professoras, a presença das mulheres, além da ambiguidade do exercício de uma profissão aliada à maternagem, como aliás ocorreu nos vários países, também possibilitou uma certa concorrência entre os sexos. Isso fica evidente na leitura de um artigo escrito no jornal feminista *A Semeadora*, publicado de Julho de 1915 a Dezembro de 1918 em Lisboa. Neste, uma professora escreveu indignada, referindo-se a uma proposta de um senhor denominado Sousa Vairinho, que havia remetido a um outro jornal, não nomeado pela missivista, um artigo no qual abordava a questão dos vencimentos recebidos pelos professores e pelas professoras.²³ O citado senhor havia sugerido, dada a falta de verbas do Ministério da Instrução Pública, que estas últimas auferissem salários menores do que os recebidos pelos homens por possuírem menos encargos familiares e menor responsabilidade financeira. Após apostrofar o missivista que, por sinal, era professor, por sua inconsequência e insensatez, a autora do artigo observou:

*"Ora, se eu tivesse de carregar fardos na alfândega, ou a pau e corda pelas ruas, sujeitar-me-ia a ganhar menos do que os homens que de ordinário fazem esse trabalho, porque o meu serviço seria muito inferior ao deles. Mas num trabalho intelectual para o que me preparei e de que provei provas, obtendo até mais altas classificações do que os meus condiscípulos, trabalho que desempenho com dedicação e probidade, pelo menos igual à dos meus colegas barbudos, não aceito a idéia de lhes ficar inferior em paga ou em consideração."*²⁴

Conclusão

A primeira guerra mundial, ao requisitar os homens, possibilitou aberturas no mercado de trabalho e também nas universidades, nas quais havia cursos quase totalmente frequentados pelo sexo feminino, principalmente na área de educação. Essa inserção no ensino superior, embora ainda reservada às mulheres de elite fez com que as mentalidades fossem se transformando rapidamente. A partir de 1927, no regime da

Ditadura, floresceu novamente a retórica da separação entre os sexos nas escolas e o ensino seguiu as mesmas diretrizes, recomendando-se que os professores ministrassem aulas para os rapazes e as professoras trabalhassem com as meninas. Mas tal não se deu na prática e as professoras, contrariando a legislação oficial, continuaram a exercer também o magistério dos meninos. As escolas mistas cresceram, mesmo após o término do sistema de coeducação que se deu nesse mesmo ano.

A ideologia implícita na educação feminina também veiculava-se nos manuais escolares, nas revistas e nos romances lidos pelas moças. Esses livros, especialmente os manuais de civilidade e etiqueta, ensinavam as raparigas portuguesas a comportarem-se cerimoniosamente em seu meio social. A educação dada no lar e voltada para o casamento, ensinava as moças a serem obedientes e a respeitarem os seus superiores. Nos manuais escolares, a imagem da mulher era representada como a dona de casa, guardiã do lar e da família, diluída nos afazeres domésticos do lavar, passar, limpar e cozinhar. O trabalho apresentava-se como uma alternativa positiva ao ócio e às diversões. A mulher virtuosa era ressaltada como um tributo a Deus e à Pátria.²⁵

O sistema da coeducação que já era um fato em alguns países europeus, Estados Unidos e Brasil, mereceu do jornal *Alma Feminina* uma acirrada defesa dado que, pelo decreto nº 13.791 de 16 de Junho de 1927, o Ministro da Instrução decidiu acabar com esse sistema nas escolas de todo o ensino primário. O decreto governamental fez com que uma conquista pela qual tinham lutado as feministas se esvasse em definitivo. As jornalistas questionaram o porquê dessa distinção, observando que *uma sociedade era formada de elementos de ambos os sexos e se, no futuro, irão, fatalmente encontrar-se, por que separá-los na escola?*

O trabalho feminino continuou, por longo tempo, sendo um tema constante nos debates promovidos pela revista e foram reivindicados direitos iguais e remunerações iguais para a mesma função no mundo do trabalho. Ao não aceitarem o desnível salarial, consideravam o trabalho feminino tão importante quanto o masculino e o fato da mulher ser capaz de sustentar-se, não mais era visto como um *privilegio* das mulheres pobres da população, mas uma maneira digna de ser independente. A submissão, segundo elas, tinha causas econômicas. Para eliminar a primeira havia que superar a segunda. Os direitos políticos, como o voto, de nada adiantariam se a mulher continuasse atrelada às questões práticas da vida cotidiana e dependendo do homem para manter-se. A educação feminina precisava ter por objetivo o desenvolvimento da sua inteligência, para que a mulher pudesse desincumbir-se eficazmente de um trabalho digno e bem remunerado. Mas, também apareciam os paradoxos e as contradições:

*"... se a mulher, depois de se ter instruído e preparado para uma profissão, constitui família, e o marido pode dispensar o seu trabalho, tanto melhor. A direção de um lar oferece emprego a uma atividade consciente e bem orientada."*²⁶

As mulheres conseguiram algumas vitórias, como o direito de serem admitidas como funcionárias públicas e terem licença de parto de dois meses, quer fossem ou não casadas. Mas prevaleceu sua domesticidade revelada através dos discursos políticos e

educacionais. Os anarquistas deram apoio ao trabalho feminino, porém insistiram que a mulher casada deveria ser prioritário o cuidado com a casa. Para os católicos, as opiniões sobre os direitos das mulheres apegavam-se às encíclicas papais e negavam a estas quaisquer direitos ao considerarem que o trabalho feminino remunerado opunha-se às exigências da família. Os católicos também enfatizaram a importância de evitar a concorrência feminina com os homens no espaço do trabalho, como forma de impedir a desagregação da família e retirar empregos masculinos.²⁷

As professoras foram diretamente atingidas nessa questão por ocuparem um espaço significativo no magistério primário. Ao mesmo tempo em que as normatizações e regras profissionais condicionavam seu papel na carreira, atrelado às representações e simbolizações que as faziam profissionais e mães de família, os discursos sobre os direitos femininos traíam essas concepções ao intentar colocá-las em pé de igualdade com o modelo masculino. Isso viria possibilitar um certo encorajamento para reivindicar mudanças no espaço doméstico e na profissão. Assim, as professoras protestaram, através da imprensa, contra as políticas estatais discriminatórias e opuseram-se à fusão das escolas masculinas com as femininas, com receio de que isso cortasse suas possibilidades de chegarem a ser diretoras, obstaculizando sua ascensão profissional.

Após o golpe militar em 1926, ainda reclamaram o direito de serem inspetoras escolares e das professoras casadas continuarem a trabalhar, o que também provocaria uma polémica em 1930, quando se tentou impedi-las de lecionar para poderem dedicar-se à família. Impuseram-se contra os conservadores quando estes tentaram restringir as licenças de parto ou concedê-las apenas às casadas o que, finalmente e à sua revelia, acabou acontecendo quando o governo logrou retirar esses direitos.²⁸

Apesar das condições adversas que enfrentaram no mundo do trabalho, ao qual se atiraram por motivos que podem ser classificados desde as necessidades econômicas até a realização pessoal, as professoras persistiram em suas posições e reivindicações e ocuparam quase que a totalidade do espaço profissional representado pelo magistério. Num momento histórico em que os papéis domésticos e familiares atribuídos às mulheres, ao longo das décadas, impregnaram fortemente o imaginário masculino, tanto quanto o feminino e transformavam-se em impedimento para o exercício de uma profissão, a inserção num mercado profissional costumeiramente ocupado pela parcela masculina representou uma conquista feminina.

A articulação entre os papéis de professoras e de mães continuou sendo enfatizada de maneira absoluta e o trabalho profissional tinha uma conotação piedosa. No seu exercício repousavam os mais caros ideais de fraternidade e solidariedade. Isso constituía-se num apanágio da profissão ao longo do tempo e impregnava a imagética social acerca do trabalho docente, pois professor era aquele que *professava*, o que demonstra uma íntima relação com o sacerdócio. A imagem do professor nacionalista, inibido dos mais puros sentimentos acerca das novas gerações e do papel regenerador da escola impôs-se nesse cenário político pós-republicano e acabou por ser incorporada às representações mentais que a categoria profissional atribuía a si própria. Nos anos 40, a ideia do apostolado e da sagrada missão dos professores veiculou-se no imaginário social acerca da profissão e permaneceu nas décadas seguintes:

"Esta imagem dos professores, persistente, incisiva e insidiosamente destilada do poder político para os professores, acabou naturalmente por ser incorporada na auto-representação deles próprios e por configurar um dos elementos da sua cultura: a ideia de um serviço de elevado valor que só pode ser prestado com devoção e sacrifício".²⁹

A ação da professora na escola primária também passou a ser vista como uma forma de diminuir a miséria do povo, principalmente das crianças. *Sem a escola as futuras gerações de portugueses estariam fadadas à marginalidade e à mendicância. Sem o trabalho das professoras, a nação jamais poderia crescer e não seriam resolvidos os problemas sociais do país.* A educação bem orientada era também garantia de felicidade para todos e nas professoras concentrava-se a esperança e o futuro:

"Lembremo-nos ainda de que a escola primária é o fundamento de toda a vida social e de que a nossa missão é a mais honrosa, embora a menos remunerada. Mas, que nos importa o desprezo dos que ignoram a importância da sagrada obra que nos propomos efetuar, se os efeitos serão constatados por todos?"³⁰

Com essas formulações justificava-se a inserção feminina no magistério. Contra tais argumentos não havia como oporem-se os homens que ainda dirigiam suas vidas e os rumos da educação. Uma missão não se poderia questionar, uma obra sagrada deveria obter todo o respeito. Ao acreditarem nessa norma, transcendiam a própria formação de domesticidade e justificavam a sua ausência no lar, pois não estavam em busca de um emprego, mas desempenhavam um *dever feminino sagrado*. Afinal, para isso sempre se havia encaminhado o discurso social normativo masculino: lar e escola eram binômios indissolúveis; filhos e alunos davam no mesmo. Como, pois, impedi-las de realizar esse desejo?

NOTAS

1 Pesquisa Financiada pela CAPES.

2 Helena Araújo, 1993. A autora acrescenta que "nas décadas seguintes, esta tendência continuou a acentuar-se até a actualidade, não só no ensino primário como noutros níveis de ensino. Nas escolas primárias, em meados dos anos 1980, as professoras constituíam 92,4% do total de docentes. No chamado "ensino preparatório", embora menos, representavam 69,1%. No que se considerava até há pouco como "ensino secundário", constituíam 61,8% (dados do Relatório Braga da Cruz, 1988:1198, para o ano 1985/86). Apenas no ensino superior se encontram percentagens femininas menos visíveis: 30% como assistentes e 8,2% como professoras, associadas ou catedráticas".

3 A autora acrescenta que "quando estudamos as iniciativas educacionais mais importantes dos séculos XVIII e XIX, constatamos que existe grande divergência entre o que os legisladores e os pedagogos portugueses propuseram e aquilo que os governantes acabaram por pôr em prática" (p. 19).

4 "A guerra, terminada em 1945, influíu extraordinariamente na evolução da mentalidade da mulher e do homem. A contribuição da mulher para a defesa dos respectivos países, nas fábricas, nas linhas de combate, nos hospitais, em todos os sítios onde era preciso substituir o homem que ia combater, foi tão importante, tão eficaz, que o próprio Churchill num de seus livros afirmou que se não fossem as mulheres, os Aliados não tinham podido ganhar a guerra. Isso deu às mulheres e sobretudo às jovens uma noção de vida e de confiança em si próprias, levou-as a analisar como era injusta a situação em que se encontravam. Em toda a parte, e não só em Portugal, o movimento para a promoção da mulher, para a igualdade dos direitos da mulher desenvolveu-se extraordinariamente. Foi uma consequência das próprias circunstâncias. A guerra levou a mulher a demonstrar que pode substituir o homem com igual rendimento". Entrevista concedida por Maria Lamas (Olim e Marques, 1979, p.24).

5 "No ano de 1898 surgem as primeiras diligências afim de funcionar no antigo mosteiro de S. Dionísio de Odivelas um instituto com carácter particular, que albergaria as filhas órfãs de oficiais portugueses. Neste estabelecimento eram facultados o ensino primário, o secundário e o profissional, habilitando as educandas para o magistério primário(...)" (Barreira, 1992, p.41).

6 *O Ensino*, editado em Coimbra de 12 de Fevereiro de 1903 a 19 de Fevereiro de 1905. De teor pedagógico e dirigido ao professorado, o jornal destaca o debate em torno de questões educacionais que se fizeram presentes na imprensa deste início de século e "constituiu pilares fundamentais da estratégia associativa de valorização da profissão docente. Com efeito, a promoção social e profissional do professor primário, num contexto de crise acentuada do sistema liberal monárquico, alijurava-se impossível sem uma renovação profunda da política educativa, da administração do ensino e das orientações pedagógicas" (Nóvoa, 1993, p. 338).

7 AELION, periódico de publicação quinzenal, instrutivo e educativo, órgão dos alunos da Escola de Ensino Normal de Évora, publicado de 15 de fevereiro de 1913 a 15 de fevereiro de 1914, elaborado pelos normalistas, o jornal "manifesta uma ideologia educativa própria do período republicano, transportando uma visão do ensino normal em articulação com as ideias de educação social e de instrução popular" (Nóvoa, 1993, p. 4).

8 Segundo Nóvoa, "A análise da situação da mulher portuguesa constitui outro dos temas de referência desta revista, de par com a defesa dos direitos cívicos (a situação da mulher nas prisões, por exemplo), políticos, jurídicos e económicos das mulheres e a divulgação do movimento feminista internacional. Particular importância é conferida à educação da mulher, nomeadamente ao respectivo papel no lar, através de rubricas que sistematizam princípios de enfermagem, noções de economia doméstica, de organização de indústrias caseiras, etc. A principal missão atribuída à mulher é, no entanto, a de mãe e educadora." (op. cit., p. 656).

9 *A Semeadora*, editada em Lisboa de 15 de Julho de 1915 a Dezembro de 1918, dirigida por Anna de Castro Osório, adotava temas como *defender os direitos das mulheres, a civilização, a justiça e a verdade*. Seus temas abordavam a causa feminista, a participação das mulheres na guerra, a emancipação feminina e questões relativas à inserção em uma profissão. Tratava ainda de questões como educação e educação infantil, além dos vencimentos salariais do professorado (idem, p. 864).

10 *A Semeadora*, Lisboa, 15 de Fevereiro de 1915, p.2.

11 *A Semeadora*, Lisboa, 15 de Janeiro de 1916, p. 4.

12 *Alma Feminina*, revista semanal ilustrada e redigida pelas mais notáveis escritoras portuguesas e brasileiras, publicada em Lisboa de 6 de Maio de 1907 a 16 de Janeiro de 1908, "Alma Feminina é uma das primeiras revistas que explicitamente se reclamam de orientação feminista, surgindo como antecessora directa do periódico que, com o mesmo título, iniciará a sua publicação alguns anos depois. Formula de igual modo a crença na educação e na ocupação profissional da mulher como estratégias da sua afirmação político-social e, de acordo com esta orientação, promove sobretudo a valorização do papel da mãe na educação dos filhos (idem, p. 27). Essa publicação antecedeu o periódico *Alma Feminina*, Boletim Oficial do Conselho Nacional das Mulheres Portuguesas, que também foi publicado em Lisboa, de Novembro de 1914 a Maio de 1946. O

Conselho tinha por objetivo veicular a causa feminista e defender os direitos das mulheres associando-se a organizações internacionais, também pelos direitos femininos e conscientizando as mulheres do país a respeito de seus direitos e deveres, através de conferências e dos artigos do periódico. (Idem, p. 167).

13 *A Mulher e a Criança*, Lisboa, Janeiro de 1910, p. 14.

14 *O Ensino*, Coimbra, 10 de Maio de 1903, p. 1.

15 Araújo, 1993, p. 172.

16 Helena Araújo ainda observa que o magistério primário "tendo começado como ocupação masculina no final do século XVIII, começou a incorporar lentamente as professoras nas escolas femininas no início do século XIX (1815). Só na segunda metade desse século é que a rede de escolas femininas cresceu a um ritmo mais rápido. Depois de 1870, o ensino começou a atrair mais mulheres e a ser tomado como uma área potencial de trabalho feminino. Entre 1870 e 1890, a proporção de mulheres no ensino passou de um quinto para um terço. As professoras passaram a ser quantitativamente maioritárias na escola primária, nos primeiros dez anos do século XX, sem que lhes fossem concedidas possibilidades de ingressar em lugares de maior poder de intervenção e prestígio, relacionadas com o ensino primário (por exemplo o lugar de inspectoras), como ocorria com seus pares masculinos" (Helena Araújo, 1991, p. 127).

17 *O Ensino*, Coimbra, 24 de Maio de 1908, p. 2.

18 *O Ensino*, Coimbra, 20 de Junho de 1903, p. 1. A frase em questão foi escrita por uma mulher com o pseudónimo de Noíet, possivelmente um emaranhado de letras do próprio nome para não ser identificada. O interessante é constatar que muitas mulheres, mesmo as instruídas, como a que assina o artigo, colocam-se em papel inferior ao sexo masculino, posicionamento esse derivado de um condicionamento cultural e socialmente construído sobre a concepção de uma desigualdade na diferença. As posteriores conquistas femininas, com raízes no movimento feminista dos anos 70, farão o inverso e proporão uma igualdade baseada nas diferenças, o que mudará totalmente o enfoque do discurso e da prática feminina no correr dos anos.

19 Araújo (1993, p. 174). Segundo a autora, "Há assim indicações de que o Estado Republicano tentou assegurar a presença de uma força de trabalho masculina nas escolas primárias, monopolizando os lugares mais privilegiados para esses mesmos elementos".

20 *O Casa Pia*, Évora, 15 de Maio de 1922, ano 1, n.º 6, p. 1.

21 *Alma Feminina*, Lisboa, 8 de Agosto de 1907, p. 66.

22 Além disso, a Liga "lutou pela educação e instrução da mulher portuguesa, assente nos princípios da razão e da ciência, contra o clericalismo e o jesuitismo; defendeu a criança do abandono e da mendicância infantil; combateu a prostituição e o alcoolismo. Embora muitas vezes incompreendida e tendo de enfrentar a hostilidade masculina, bem como a feminina, a Liga desempenhou um papel pioneiro ao permitir a participação organizada da mulher na sociedade portuguesa, ao lado dos homens, trazendo-a para a rua, e ao contribuir para a tomada de consciência dos seus direitos, intervindo, sobretudo pela palavra." (Esteves, 1991, p. 169).

23 Helena Araújo observa que em 1844 o salário de uma professora correspondia a 2/3 do salário de um professor. Além disso, os professores que lecionavam em Lisboa e Porto recebiam maiores salários dos que os que trabalhavam em outras regiões do país. Porém, os salários das professoras em qualquer parte era o mesmo. Esse salário feminino tinha como justificativa o fato das professoras terem pais e maridos que poderiam zelar por elas, o que não acontecia com os homens(!). A autora exemplifica que a "Reforma de 1878 terminou assim com a desigualdade salarial ao nível do ensino primário, ainda que não oferecendo nenhuma explicação para a mudança de política. A igualdade salarial para as professoras neste período aparece como um outro fenómeno de precocidade do Estado português, já que não parece ter sido adoptado como prática usual tanto a nível nacional como a nível mundial. A igualdade salarial no ensino primário foi introduzida na França em 1909; na Dinamarca em 1919; e em Inglaterra nos anos 1960" (ver Araújo, 1991, p. 135).

24 *A Semeadora*, 15 de Dezembro de 1916, p. 3.

25 "Em suma, a imagem da mulher nos manuais escolares encontra-se espalhada entre o mito e o gineceu doméstico. A família é concebida como base para a educação e o sustento dos filhos, regida por valores religiosos e patrióticos. (...) Os manuais escolares exprimem uma ideologia retrógrada face a revistas de larga divulgação como a *Ilustração Portuguesa* ou a *Voze e a Eva*. Também a leitura que algumas das principais feministas fizeram do conceito de educação se situa num tom totalmente diverso daquele a que nos habituaram os manuais de educação e de civildade" (Barreira, 1992, p. 52).

26 *Alma Feminina*, p. 27.

27 *Idem*, p. 177.

28 Helena Araújo considera que "houve sectores entre as professoras primárias que estiveram activas na defesa dos seus direitos e, apesar de viverem em condições árduas e num período em que o acesso ao discurso público estava fortemente condicionado por relações patriarcais, lutaram contra essas condições com os meios (limitados) que encontraram à sua disposição" (op. cit., p. 179).

29 Sarmento, 1994. O autor cita o depoimento de Rui Grácio, a respeito da situação ideológica em que se encontravam os professores primários portugueses no período republicano, considerados como imbuídos de uma cultura da passividade: "O professorado é uma classe doente, desenganada, tolhida. Corpo por assim dizer inânimo, sem o vigor da saúde, nem a força do desespero, na aparência falecem-lhe as energias, para pressionar seja o que for. Curvada e oprimida sob o fardo das lides quotidianas, das tensões emocionais a que o ofício a sujeita, hora a hora, é uma classe profissional que dir-se-ia descurar os seus próprios problemas de classe. Se não orienta os olhos e mobiliza as energias até o horizonte dos seus interesses profissionais, como se pode esperar que atenda o mais amplo horizonte dos interesses práticos em geral e os do ensino em especial?" (pp. 81-82).

30 Por Elina Guimarães - "A acção da mulher na escola primária", *Alma Feminina*, Setembro/Outubro de 1930. A autora ainda acrescenta numa exortação às professoras: "Trabalharemos, cumpriremos integralmente os nossos deveres, aperfeiçoar-nos-emos para que a reabilitação da mulher seja completa, sublinhe ideal de tantas gerações. (...) não podemos descansar um só momento na nobre missão de prepararmos sobretudo esposas dignas e mães sabedoras, capazes de se imporem pela conduta e saber, fazendo de seus filhos homens respeitadores, que verão na mulher, não a escrava ou rival mas a companheira amiga, a colaboradora e a esposa que numa união ideal, caminhará a par do homem, na senda do dever, não lhe disputando direitos que a educação daquele fez reconhecer legítimos" (pp. 37-38).

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. Soares de (1996). *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP (Tese de Doutorado).
- Almeida, J. Soares de (1996). Mulheres na escola: algumas reflexões sobre o magistério feminino. *Cadernos de Pesquisa*, n. 96, pp. 71/78.
- Adão, Áurea (1994). *O estatuto sócio-profissional do professor primário em Portugal*. Oeiras, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Araújo, Helena Costa de (1993). Uma outra visão sobre o professorado primário em Portugal. *Colóquio Educação e Sociedade*.

- Araújo, Helena Costa de (1991). As professoras primárias na viragem do século: uma contribuição para a história da sua emergência no estado (1870-1910). *Organizações e Trabalho*, n. 5/6.
- Barreira, Cecília (1992). *História das nossas avós: retrato da burguesia em Lisboa*. Lisboa: Edições Colibri.
- Esteves, João Gomes (1991). *A Liga Republicana das mulheres portuguesas*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e Direitos das Mulheres.
- Leal, Ivone de Freitas (1994). *Fontes portuguesas para a história das mulheres*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Leal, Maria Ivone (1992). "Um século de periódicos femininos. Comissão para a igualdade e direitos das mulheres". *Cadernos Condição Feminina*, n. 35.
- Nóvoa, António (org.) (1993). *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Olim, Ivone e Marques, Margarida (1979) *A luta das mulheres pelo voto*. Lisboa: Editora das Mulheres.
- Sarmento, Manuel Jacinto (1994). *A vez e a voz das professoras*. Porto: Porto Editora.

Imprensa feminina e educacional

- AEIOU* - Évora, 1913-1914
- Alma Feminina* - Lisboa, 1907- 1908
- Alma Feminina* - Lisboa, 1914- 1946
- O Casa Pia* - Évora, 1922.
- O Ensino* - Coimbra, 1903- 1908
- A Mulher e a Criança* - Lisboa, 1910
- A Semeadora* - Lisboa, 1915- 1918

PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN PORTUGAL AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY: A FEMININ ACHIEVEMENT

Abstract

At the beginning of the 20th century, Portuguese society assigned traditional social roles to men and women which were tacitly accepted. The identity of women, largely associated with the domestic environment, was confronted with a structure of values, expectations and prejudices which determined social customs. The transgression and enquiry into sexual roles was started by a group of intellectual women who were moving beyond the domestic sphere and began to spread their ideas in the educational and women periodical press. An analysis of their writings reveals the professional situations of primary school female teachers, their struggles and achievements at the time, and it contradicts the myth according to which the undervaluing of the profession and the fact that it is mainly taken by women are seen as synonym phenomena.

LE MAGISTÈRE PRIMAIRE AU PORTUGAL AU DÉBUT DU XIX^e SIÈCLE : UNE CONQUÊTE FÉMININE

Résumé

Au début du XIX^e siècle, dans la société portugaise, les rôles traditionnels liés au sexe étaient assimilés idéologiquement et acceptés tant par les hommes que par les femmes. L'identité féminine, protégée par la vie domestique, existait dans une société pleine de valeurs, d'attentes et de préjugés qui composaient son armature et déterminaient les coutumes. La transgression et les questionnements des rôles sexuels est dû à quelques femmes lettrées qui ont lancé cette question au-delà de la sphère domestique à travers la publication de leurs écrits dans la presse périodique éducative et féminine. L'analyse de cette presse a permis d'entrevoir la situation professionnelle des institutrices, leurs luttes et leurs conquêtes à l'époque, et de détruire les mythes qui établissaient une synonymie entre les attributs de dévalorisation et de féminisation de la profession.

ADAPTAÇÕES MÚTUAS E PROCESSOS DE NEGOCIAÇÃO

Francisco Vaz da Silva

Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal

Resumo

Este é um estudo que aborda o problema da disciplina numa classe considerada "difícil" confrontando as perspectivas de professores e alunos. Assume-se como central para a compreensão do que se passa na sala de aula a noção de negociação, processo pelo qual as regras são socialmente construídas, permanentemente confrontadas com situações concretas e reafirmadas ou reformuladas pelos participantes. Os resultados mostram que os alunos desta turma se comportam diferenciadamente em função dos diferentes professores/disciplinas, de acordo com a tolerância destes tal como a percebem e de acordo com as actividades nas lições. Retrospectivamente descrevem-se processos de adaptação mútua resultantes numa redução de conflitos dentro da sala de aula. A contribuição dos resultados para a discussão de dois temas centrais em educação, o que é que a escola oferece e o que se espera da escola, é fundamentada na percepção da experiência dos alunos na escola e nas noções de motivação (intrínseca/extrínseca) subjacentes a aspectos da organização da escola e ao estilo pedagógico/tolerância dos professores. É apontada a necessidade de investigação sobre o que se possa considerar "boa prática" que inclua estudos sobre processos de negociação, meio através do qual um currículo que faça apelo à motivação intrínseca pode ser criado e levado a cabo.

O problema da indisciplina na escola constitui uma preocupação para os professores e outros profissionais ligados à educação, bem como para os pais. Tem havido, além disso, um número crescente de referências a estes problemas na imprensa

que faz eco destas preocupações para a sociedade em geral. Ainda há poucos anos, contudo, esta era uma área pouco estudada. Como referia Amado (1989) "... problemas de disciplina não têm merecido a atenção dos investigadores em educação, entre nós temos conhecimento de uma tese de doutoramento e uma de mestrado neste campo, isto dá uma ideia do muito que há a fazer para que este fenómeno possa ser compreendido e explicado" (p.VII).

Sem contestar a ideia de domínio insuficientemente estudado, antes pelo contrário reafirmando a sua actualidade, devemos reconhecer que se tem assistido nos últimos 10 anos à publicação de um número significativo de trabalhos. A título meramente exemplificativo: estudos relacionados com regras sociais e de trabalho explicitadas pelos alunos em diferentes graus de ensino (ex. Estrela, 1986; Freire, 1990; Espírito Santo, 1994); com a forma como as escolas respondem aos incidentes disciplinares (ex. Amado, 1989; Domingues, 1992); com a análise dos comportamentos dos professores e alunos (ex. Brito, 1986); com as representações mobilizadas pelos professores em situação de conflito (ex. Carita, 1993); com as implicações dos resultados da investigação para a formação de professores (ex. Estrela, 1989).

Aparentemente sub-representada nos estudos realizados em Portugal parece estar a linha de investigação sobre a indisciplina na escola que procura compreender estes fenómenos no contexto de escolas ou de turmas consideradas difíceis. Este tipo de abordagem tem, nomeadamente no Reino Unido, uma larga tradição; vejamos por exemplo os trabalhos de Lacey (1970); Hargreaves *et al.* (1975); Willis (1977); Woods (1979) e, mais recentemente, Cronk (1987).

Neste artigo pretendemos mostrar os resultados de uma investigação sobre problemas de disciplina numa turma considerada "difícil", conduzida numa escola do 3º Círculo da área urbana de Lisboa, entendendo-se por "difícil" uma turma em que, na opinião dos corpos docentes e directivos da escola, se verificam frequentes incidentes disciplinares e que é considerada de gestão complicada. A noção de indisciplina que aqui adoptamos é a sugerida por Lawrence *et al.* (1984) que considera disruptivos eventos que, na perspectiva dos professores, perturbam o desejado fluir das lições. Incidentes que ocorrem, e portanto só podem ser compreendidos, num contexto de interacção: "A disrupção implica um contexto e uma actividade. Alguém disrupta alguma coisa, o uso do termo implica a frustração das intenções de um dos participantes na interacção" (Lawrence *et al.*, 1984, p. 16).

Consequentemente, numa classe difícil nós esperamos que os problemas de disciplina estejam relacionados com outros tipos de dificuldades e preocupações da parte do professor. Esta noção deriva da própria definição de disrupção. Esperamos encontrar professores implementando estratégias com vista à prevenção e/ou minimização de incidentes disruptivos e a lidar com situações difíceis. Algumas destas estratégias estarão directamente relacionadas com questões de controlo, mas haverá também outras, como por exemplo a planificação das lições, das actividades nas lições, que também têm em vista objectivos relacionados com a instrução.

Os professores podem ter estratégias comuns, ou as suas próprias estratégias. De igual modo os professores podem, ou não, partilhar dos mesmos critérios em relação ao comportamento dos alunos.

Numa classe "difícil" esperamos encontrar alunos pouco motivados para as actividades escolares e com comportamentos que contrariam as regras estabelecidas e as intenções dos professores.

Professores e alunos confrontam os seus interesses e diferentes definições das situações, chegando eventualmente a consensos que são feitos de compromissos. Os processos de negociação através dos quais esses consensos (ou tréguas, ref. Reynolds, 1976) são atingidos, são uma característica central da vida numa sala de aula.

O objectivo deste estudo é descrever estes processos de negociação e neles explicitar os objectos de negociação e as estratégias dos participantes na prossecução dos respectivos interesses.

1. Fundamentação Teórica

Uma noção saliente nos estudos sobre escolas e turmas difíceis referidos acima é a de que professores e alunos nem sempre partilham das mesmas referências culturais e interesses. Eles têm perspectivas e interpretações diferentes das situações na sala de aula.

Os objectivos dos professores podem ser descritos sob duas vertentes inter-relacionadas, a instrução e a manutenção da ordem, em que a segunda cria e assegura as condições essenciais para a primeira. As estratégias de controlo dos professores incluem, designadamente, a gestão da participação dos alunos (Hammersley, 1974), o controlo dos níveis de ruído (Descombe, 1980) e a mobilização da atenção dos alunos (Hammersley, 1976).

Acrescente-se ainda que os professores estão sujeitos a pressões e constrangimentos que emergem do que a sociedade e os representantes das organizações educativas esperam deles, do sistema educativo, das condições particulares da escola em que leccionam, das características do grupo de alunos e dos constrangimentos que emergem das situações na sala de aula durante as lições. Estas pressões e constrangimentos podem chegar a constituir problemas de "sobrevivência". As respostas dos professores às crescentes pressões e constrangimentos podem incluir a inversão das prioridades acima descritas. O primeiro objectivo dos professores passa a ser o controlo de forma a permitir criar condições para a instrução (Woods, 1977; 1980 b; 1990).

No que concerne aos interesses dos alunos, estes são referenciados à cultura, mas a sua manifestação ou manifestações em situações de interacção na sala de aula dependem da composição das situações concretas (Pollard, 1980). O que pode ser determinante para o curso de acção dos alunos é a medida em que a interpretação das situações é partilhada com os colegas (Furlong, 1984).

Os alunos são descritos como interpretando activamente as situações na sala de aula (Woods, 1990 b; Gannaway, 1984), as acções dos professores (Gannaway, 1984;

Beynon e Delamont, 1984; Bird, 1980), e agem de acordo com as suas interpretações (Pollard, 1984; Marsh et al. 1978). De igual modo, as definições das situações são centrais para a explicação das reacções dos alunos às actividades propostas pelos professores, designadamente o trabalho escolar (Gannaway, 1984; Woods, 1976; 1978 a, b; 1990).

O estudo das percepções dos alunos sobre os seus professores, sobre a escola e as regras da sala de aula é assim essencial para a compreensão da vida na escola e da indisciplina.

Estas diferenças de perspectiva entre professores e alunos são uma das componentes centrais da investigação ligada ao interacçãoismo simbólico (ver Delamont, 1987; Woods, 1980 a, b; e os trabalhos publicados por Hammersley e Woods, "The Process of Schooling" e "Life in School") que focam particularmente as perspectivas e estratégias de professores e de alunos, a interacção e os processos de negociação na sala de aula.

Como se sabe o interacçãoismo simbólico é uma abordagem sociológica que "faz ênfase no facto de que os seres humanos constroem os seus significados; que a acção não é simplesmente a consequência de atributos psicológicos ou determinada por factores sociais externos, mas resulta de um processo contínuo de atribuição de significados, e que este processo tem lugar em contextos sociais." (Woods, 1984: 117).

Esta linha de investigação sugere que o que acontece na sala de aula pode ser conceptualizado como processos de negociação entre os participantes, sendo de particular importância para os processos de interacção entre professores e alunos os encontros iniciais (Ball, 1984; Beynon, 1984), quando as regras da sala de aula são socialmente construídas e estabelecidas e os alunos ensaiam as suas identidades.

O conceito de negociação assenta em vários pressupostos (Woods, 1984), o primeiro dos quais está relacionado com poder. Os professores têm um poder hierárquico sobre os alunos que se baseia na diferença de idades, no conhecimento, e no papel de que são investidos pela sociedade. Aos alunos é reconhecido o poder de, de algum modo, influenciar o que se passa na sala de aula, poder esse que advém, designadamente, do seu número (para uma discussão mais aprofundada das relações de poder na sala de aula ver Estrela, 1992).

Estas relações de poder não podem, obviamente, ser concebidas como estáticas e automáticas: "Podemos argumentar que a autoridade dos professores tem vindo a diminuir consideravelmente nos últimos anos e os direitos dos alunos têm vindo a aumentar juntamente com os direitos dos grupos menos privilegiados na nossa sociedade. Os recursos dos professores são diminutos em relação às funções que lhes são atribuídas, especialmente dentro dos rígidos limites de uma sala de aula onde está em absoluta minoria e, a menos que tenha cuidado, pode ser ultrapassado. Porque muitos alunos não têm os mesmos objectivos, nem sequer a mesma realidade do professor e a ordem é extremamente precária." (Woods, 1980: 14). Consequentemente, as resultantes de processos de negociação podem ser as de um acordo entre os participantes (conjunto de regras implícitas e/ou explícitas socialmente acordadas, cuja

aplicação pode ser negociada em função de cada situação concreta), mas devemos também incluir a possibilidade de imposição das definições da situação de uma parte sobre a outra. Pode acontecer que, numa determinada situação, o professor imponha a sua vontade aos alunos, que se submetem mesmo se a contragosto, ou inversamente que sejam os alunos a determinar decisivamente o que se passa na sala de aula, ultrapassando a autoridade do professor.

O segundo pressuposto é de que as relações são variáveis, mudam com o tempo. Ball (1984) descreveu fases durante os encontros iniciais, ao longo das quais se estabelecem regras entre os professores e os alunos. Estas regras, contudo, estão permanentemente a ser testadas e clarificadas em situações particulares e são objecto de negociações.

O terceiro pressuposto é o de que os professores e os alunos têm interesses diferentes. Estes interesses podem ser concebidos como interesses sociais, relativos a papéis sociais. Também podem ser concebidos em termos mais individualizados e relativos a situações particulares, como interesses imediatos (interests at hand, ref. Pollard, 1982).

O conceito de negociação operacionaliza-se como um processo ao longo do qual regras, de funcionamento e de comportamento designadamente, são socialmente construídas e permanentemente confrontadas com as diferentes situações que vão ocorrendo e reafirmadas ou reformuladas.

2. Metodologia

O que ocorre numa sala de aula não pode ser descrito com recurso a metodologias ou instrumentos "estáticos" (Furlong, 1978). A nossa abordagem pautou-se pelo que Hargreaves designou a matriz acção-actor-situação em que "o estudo da acção tem de ser realizado desde a posição do actor. Uma vez que a acção é forjada pelo actor a partir do que percebe, interpreta e julga, teremos que ver a acção que decorre tal como o actor a vê, perceber os objectos tal como o actor os percebe, atribuir-lhes significado nos mesmos termos em que o actor atribui, seguir a linha de conduta do actor tal como ele a organiza." (Hargreaves et al., 1975, p.10).

Este estudo seguiu uma abordagem etnográfica (Delamont, 1987; Woods, 1986) que permitiu uma perspectiva ecológica dos fenómenos estudados e uma maior abertura em relação à natureza desses mesmos fenómenos. Os dados provêm de duas fontes principais: de observações na sala de aula conduzidas de forma muito semelhante à descrita no estudo de Furlong (1984) (ver também Delamont, 1987 e Descomb, 1985). O observador tomava lugar na sala de aula escolhendo uma posição em que pudesse observar todo o grupo e o professor (normalmente ao fundo da sala). Procuraram-se também posições em que fosse possível perceber as interacções entre alunos durante actividades de trabalho em grupos. A atitude do observador foi, inicialmente, não

participante. À medida que o tempo foi decorrendo, passou a haver maior proximidade e confiança entre o observador e os alunos e, na medida em que era admitida pelo professor, a atitude tomou características mais participativas.

Durante as aulas o observador anotava o que se ia passando, com particular enfoque nas interações entre professor e alunos e a preocupação de registar tanto quanto possível os diálogos em paralelo com variáveis como o nível de ruído, a posição do professor na sala e a actividade em curso. Estas notas de campo eram trabalhadas e completadas logo após os períodos de observação servindo de base para a redacção de descrições de cada lição, considerando-se as fases de entrada, início, lição propriamente dita, arrumar e saída (ref. Hargreaves et al., 1975). As notas de observação das aulas foram também organizadas em episódios, de modo a constituírem unidades passíveis de serem isoladamente consideradas e analisadas. No texto deste artigo são transcritos alguns episódios como exemplos ilustrativos. Os quadros apresentados constituem uma re-elaboração dos episódios pretendendo-se uma síntese que suporte e ilustre a análise qualitativa feita deste material (ver nota 4).

A segunda principal fonte foram entrevistas conduzidas com os alunos e com os professores que ensinavam esta turma num contexto de sala de aula¹. À semelhança do estudo de Furlong (op. cit.), o material recolhido nas observações, assim como nas conversas informais que iam decorrendo, integrou o guião das entrevistas conduzidas com os professores e com os alunos por forma a explorar mais aprofundadamente as interpretações e intenções dos participantes nos episódios observados.

As entrevistas aos professores foram conduzidas individualmente, as dos alunos foram conduzidas com grupos de alunos. Estes grupos tiveram a mesma constituição dos organizados nas aulas para a realização de trabalhos de grupo.

Dados adicionais provêm de conversas informais com os professores, antes e depois das aulas, na sala de professores, e na reunião de turma no final do 2º período. Outros dados dos alunos foram recolhidos do dossier da turma e do livro de ponto.

As entrevistas foram integralmente gravadas e transcritas. O material tratado por análise de conteúdos semânticos, identificando unidades de sentido (Bardin, 1988) e posteriormente integradas em categorias mais abrangentes. Procedimentos de validação foram levados a cabo por duas pessoas independentes numa amostra do material e atingiram 75% de acordos nas entrevistas dos professores e 72% nas entrevistas dos alunos.

3. A Escola e a Turma

Este estudo foi conduzido numa escola secundária de Lisboa localizada numa zona residencial heterogénea, com uma área de classe média e outras de classe trabalhadora/operária. A escola é frequentada por alunos do 3º Ciclo, tem 614 alunos e 58 professores.

A turma estudada foi seleccionada com base nos seguintes critérios:

- a) Foi apontada como uma turma difícil pelo Conselho Directivo
- b) Foi apontada como uma turma difícil pela professora do Ensino Especial
- c) Foi considerada uma turma difícil pelo Director de Turma
- d) A turma tinha um número significativo de participações disciplinares dos professores, dirigidas ao Director de Turma
- e) Quer rapazes quer raparigas eram mencionados nas referidas participações disciplinares
- f) Era uma turma do topo da Reforma²

É uma turma do 8º ano de escolaridade composta por dezassete alunos, sete rapazes e dez raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

4. Resultados

4.1. Natureza dos Problemas

Procurámos neste ponto explicitar a natureza dos problemas e dificuldades desta turma "difícil".

Nas entrevistas aos professores procurámos uma descrição dos comportamentos que consideravam problemáticos (i.e., de indisciplina). É interessante notar que nem todos os professores fazem referência a problemas de disciplina nesta turma e portanto à ocorrência de comportamentos problemáticos.

Como veremos mais adiante (5.2. Gestão), os alunos referiam-se consistentemente à tolerância dos professores para os descreverem e também para explicarem a regulação diferenciada dos seus comportamentos na sala de aula. Por seu lado os professores também fizeram referência à tolerância para caracterizarem a sua forma de estar e de ensinar. Com base nesta informação e nas nossas observações nas salas de aula, classificámos os professores em duas grandes categorias, tolerantes e severos.

Só os professores classificados como tolerantes mencionaram comportamentos problemáticos dos alunos e consideraram esta uma turma difícil.

No Quadro I estão representadas as distribuições dos comportamentos dos alunos desta turma que os professores consideram problema. Os professores foram agrupados em categorias em função da sua tolerância.

Quadro 1 - Natureza dos problemas

Descrição da Turma pelos Professores N = 8	Professores Severos N = 2	Professores Tolerantes		
		Tolerantes Severos N=1	Tolerantes N=4	Permissivos N=1
NATUREZA DOS PROBLEMAS				
Comportamento disruptivo	-	1	4	1
Relutância/Recusa trabalho	-	1	4	1
Comportamentos de desafio	-	-	1	1
Falta de noções sobre regras da sala	1	-	1	-
Falta de materiais	-	-	1	-

A categoria de problemas mais vezes mencionada diz respeito aos comportamentos que são considerados disruptivos e onde se inclui o ruído generalizado, falar fora de vez, insultos entre os alunos, comentários despropositados, alunos fora do seu lugar, brincadeiras entre alunos. Comportamentos que os professores não consideram ofensivos mas que perturbam o andamento das lições.

Os professores referem também a relutância ou recusa dos alunos para realizar um trabalho ou actividade que se lhes peça. Esta relutância pode tomar a forma de queixas (ex: alunos queixam-se da quantidade de trabalho), de lentidão deliberada ou de recusa aberta.

Alguns professores queixam-se de comportamentos de desafio, isto é, entendem que os alunos desafiam a autoridade do professor.

Um professor, considerado tolerante, refere o facto de os alunos se apresentarem sem materiais como um dos grandes problemas com que se depara nas suas aulas.

Um dos professores considerados severos refere que os alunos não têm noções das regras de comportamento da sala de aula: "Portanto não temos problemas de comportamento. Eu tenho de lhes estar sempre a dizer para estarem calados, para prestarem atenção o que se toma um bocadinho cansativo."

4.2. Observação na Sala de Aula

Os dados de observação das aulas foram tratados a três níveis distintos:

Disciplina/professor. Os alunos têm oito disciplinas, cada uma com um professor que tem a sua forma de conduzir as suas aulas e que desenvolveu

relacionamentos particulares com os alunos. Os professores diferenciam-se também pelo seu grau de tolerância em relação ao comportamento dos alunos na sala de aula.

Lições. Em cada disciplina as lições podem ter diferentes actividades. Cada lição pode ser vista como uma unidade, com um início e um fim, um elo numa cadeia. As lições podem ser descritas em fases (Hargreaves et al., 1975).

Episódios. Em cada lição foram seleccionados episódios. A análise dos episódios teve como objectivo a exploração da natureza das interações sociais na sala de aula. Na nossa análise, focámos os episódios em que ocorrem processos de negociação, episódios em que os professores mostram tolerância em relação ao comportamento dos alunos e episódios em que o(s) aluno(s) desafiam a autoridade do professor.

A selecção dos pontos de enfoque dos episódios decorre, em primeiro lugar, da contextualização teórica que delineámos: o que se passa na sala de aula pode ser descrito como processos de negociação. Em segundo lugar decorre da análise do material recolhido: a tolerância de alguns professores em relação a determinados comportamentos, em determinadas situações, pareceu-nos uma característica importante do que se passa na sala de aula. Para os professores a tolerância é uma dimensão que caracteriza a sua maneira de estar e o estilo de ensinar mas, numa situação concreta, resulta muitas vezes de uma escolha entre a possibilidade de provocar uma escalada que poderia desembocar num conflito aberto e o ignorar o comportamento de um ou mais alunos em função de outros objectivos, designadamente, a preservação da dinâmica e ambiente existentes. Por outro lado, para os alunos, a tolerância dos professores tal como eles a percebem é um dos principais descritores usados nas suas descrições destes últimos, em função do qual regulam os seus comportamentos na sala de aula. Finalmente, decorre também das nossas expectativas relativamente a uma turma "difícil" e da descrição da "natureza dos problemas" feita pelos professores.

No Quadro 2 tentámos sintetizar os dois primeiros níveis de análise (disciplina/professor e lições). Incluímos também dados das entrevistas a professores e alunos relativos às respectivas perspectivas sobre a tolerância dos professores (professores tolerantes e professores severos).

Na coluna "Comportamentos dos alunos" são apontados os dados de observação relativos a comportamentos categorizados em função das descrições dos professores em "natureza dos problemas".

O Quadro 2 mostra que nas disciplinas de M e EQ³ os comportamentos que os professores apontaram como problemáticos não ocorreram. Mostra também que nas aulas de H e I, quando as actividades são mais centradas no professor, se verificavam menos comportamentos problemáticos. Este não era o caso nas aulas de CN, onde comportamentos disruptivos ocorriam independentemente da actividade desenvolvida.

Os nossos dados sugerem que o comportamento dos alunos varia com o professor/disciplina e também com as actividades durante as aulas.

Quadro II - Professor/Disciplina versus lições

LIÇÕES	PROFESSOR		ACTIVIDADE	COMPORT. ALUNOS
PROFESS.	ALUNO			
M.1	SEVERO	SEVERO	Centrada Professor	---
M.2	"	"	" "	---
M.3	"	"	" "	---
PQ.1	SEVERO	SEVERO	Centrada Professor	---
PQ.2	"	"	" "	---
P.1	TOLER.	TOLER.	Trabalho Grupo	disruptivo, recusa/relutância desafio
P.2	"	"	Trabalho Grupo	disruptivo, recusa/relutância
F.1	TOLER.	TOLER.	Centrada Professor	recusa/relutância
EdV.1	TOLER.	TOLER.	Centrada Professor Trabalho Individual	disruptivo, recusa/relutância materiais
EdV.2	"	"	"	disruptivo, materiais
EdV.3	"	"	Trabalho Individual	materiais
H.1	TOLER.	TOLER.	Trabalho Grupo	disruptivo
H.2	"	"	Centrada Professor	disruptivo
H.3	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Grupo	disruptivo
H.4	"	"	Trabalho Grupo	disruptivo
I.1	SEVERO + TOLER.	TOLER.	Profess.-Aluno	disruptivo
			Centrada Professor	disruptivo
I.2	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Grupo	disruptivo
I.3	"	"	Centrada Professor	---
			Trabalho Pares	disruptivo
CN.1	TOLER.	PERMISS.	Centrada Professor	disruptivo, desafio
			Trabalho Grupo	disruptivo
CN.2	"	"	Centrada Professor	disruptivo
			Trabalho Grupo	disruptivo

4.3. Gestão/Tolerância dos Professores

4.3.1. Perspectivas dos Alunos Sobre o Estilo de Gestão Usado Pelos Professores

Quando pedimos aos alunos (dados das entrevistas) para nos explicarem porque é que se comportavam de forma diferente de acordo com a disciplina, as respostas foram unânimes: depende da tolerância do professor.

No Quadro 3 apresentamos a descrição que os alunos fizeram dos seus professores em função da tolerância tal como eles a percebem. Porque nas entrevistas conduzidas não inquirimos sistematicamente os alunos sobre todos os professores, alguns são referidos com mais frequência do que outros.

Quadro III- Percepção que os alunos têm da tolerância dos professores

	Francês	C. Natureza	Português	F. Química	E. Visual	Matemática	História	Inglês
G1	-	3	2	-	-	1	2	-
G2	2	3	2	1	1	1	2	-
G3	-	-	3	2	-	1	2	2
G4	2	3	2	1	2	1	2	-
G5	2	-	2	1	2	1	2	-

(disciplina indicada por iniciais ou designação parcial):

1 - Professores severos; 2 - Professores tolerantes; 3 - Professores permissivos; G - Grupos de alunos.

4.3.2. A Gestão na Perspectiva dos Professores

Nas entrevistas aos professores procurámos obter uma descrição dos seus estilos e estratégias de ensino que incluisse uma descrição de si próprios e do nível de tolerância em relação a comportamentos dos alunos que agora apresentamos (Quadro 4). As categorias emergentes foram delimitadas da seguinte forma:

- Professores que se descrevem como severos: professores que sublinham a importância da manutenção das regras dentro da aula e afirmam não tolerar infrações a essas regras.

- Professores que se descrevem como severos mas também tolerantes: professores que sublinham a importância da implementação das regras dentro da sala de aula mas que, simultaneamente, se dizem tolerantes em relação a determinados comportamentos dos alunos que, muito embora não conformes a essas regras, consideram próprios da idade.

- Professores que se descrevem como tolerantes: professores que dizem ter uma abordagem não directiva do ensino e que são tolerantes em relação a regras convencionais da sala de aula, por exemplo, sair do seu lugar (em determinadas circunstâncias), comentários dos alunos, conversas entre alunos (trocas de impressões), etc.

Quadro IV - Descrição dos professores de si próprios em relação à tolerância

Como os professores se descrevem	P	CN	F	PQ	EV	M	H	I
Severo				X		X		
Severo mas também tolerante								X
Tolerante	X	X	X		X		X	
Melhores resultados quando recorrem à autoridade					X		X	
Adaptação mútua	X	X	X					

Os professores que se descrevem como tolerantes são também aqueles que referem problemas de comportamento nas suas aulas e que consideram esta uma turma difícil. São também estes os professores que mais desenvolvem a descrição de si próprios.

Como forma de lidar com as dificuldades sentidas com esta turma, três deles clamam ter conseguido chegar a um consenso de trabalho ou tréguas, através de um processo que descrevem como uma adaptação mútua.

Estes professores referem ter abandonado atitudes mais rígidas em relação a certos comportamentos dos alunos, passando a tolerar e permitir tempos de "descompressão", maior recurso ao humor, para, de seguida poder exigir atenção e trabalho. Esta modificação tinha reduzido o número de situações de conflito e confrontação, permitindo um melhor ambiente dentro da sala de aula e a realização de algum trabalho.

Dois outros referem-se ao recurso à autoridade: clamam obter, em determinadas situações, mais resultados quando recorrem a atitudes e posturas mais autoritárias, muito embora se possam eles próprios sentir violentados na medida em que essas atitudes e posturas contradizem aquilo em que acreditam em termos de filosofia pedagógica. Estão aqui agrupados dois tipos de autoridade: autoridade pessoal, em que o professor apresenta uma "fachada" de autoridade; e autoridade institucional, o poder conferido pela instituição para impor castigos aos alunos. Cada um dos professores refere uma destas noções.

4.4. Episódios⁴

Consideraremos aqui dois tipos de episódios:

- Processos de negociação
- Tolerância

4.4.1. Processos de Negociação

Neste nível de análise o nosso objectivo foi a exploração dos temas que são objecto de negociação e das estratégias usadas pelos participantes durante estas negociações. Fazendo a distinção artificial entre processos iniciados pelo professor ou pelos alunos pretendemos explicitar os respectivos interesses e prioridades.

Quadro V - Processos de negociação iniciados pelo professor

EPISÓDIO	ACTIVIDADE	COMPORTAMENTO PROFESSOR	COMPORTAMENTO ALUNOS
P.2.10	Lição. Trabalho em Grupos.	Professor dirige-se a D. que não está a trabalhar. Professor replica dizendo que isso não é trabalho de grupo. Define trabalho de grupo. Professor afasta-se.	D. declara ter concluído a sua parte. D. não responde. D. continua como antes.
Ed.V.1.15	Lição. O professor classifica trabalho de aluno.	O professor manda calar um aluno. Professor promete fazê-lo na segunda parte da aula.	Aluno pede ao professor para pôr música.
M.2.7	Lição. Professor supervisiona trabalho, um aluno está no quadro a fazer o exercício.	Professor manda uma aluno sentar-se direita. Professor manda a trocar de lugar.	Aluna elama não ver para o quadro se se sentar direita.
H.1.13	Amanhã. Alunos estão a entregar os seus trabalhos. (Professor tinha pedido trabalhos individuais)	Professor pede o trabalho a um aluno. Professor repete as instruções iniciais.	Aluno replica que o seu trabalho é o produto elaborado pelo grupo. Vários alunos que também não fizeram um trabalho individual confrontam professor com o facto consumado e questionam lógica da definição proposta pelo professor.
1.3.4	Lição. Alunos trabalham em pares.	Professora dirige-se a D. e a E. (não no mesmo par) que estão a falar e não a trabalhar. Professora questiona esta noção de trabalho de grupo. Professora afasta-se.	E. arregalha os olhos no trabalho e depois vai acompanhando o diálogo. D. responde dizendo que agora é P.J. (o seu par) que está a fazer o trabalho. D. argumenta que fez a primeira pergunta sozinho e que agora é vez de P.J.. Explicou a sua definição da situação.

4.4.1.1. Processos de Negociação Iniciados pelo Professor

Nalguns destes exemplos os alunos recusam explicitamente a definição da situação do professor e avançam com a sua(s) definição(ões).

Mas os alunos também podem recorrer a estratégias mais passivas ou encobertas, não confrontando a definição do professor mas sem deixar de lhe resistir. O resultado do episódio P.2.10 ilustra isto mesmo:

(P: professor; D: aluno identificado)

(Alunos trabalham em pequenos grupos. Professor aproxima-se do grupo onde D não está a trabalhar, olha em volta.)

P - Acabaste?

D - Sim Stora, acabei a minha parte.

P - Essa não é a minha ideia de trabalho de grupo.

D - Stora, eu fiz. Ele diz que está tudo mal, então agora faz ele.

P - Se vocês não estão de acordo troquem ideias, discutam e cheguem a um acordo. (Alunos não respondem, Professor afasta-se. Alunos continuam como antes.)

Estes episódios ilustram o que parecem ser aspectos importantes das prioridades dos professores: aspectos relacionados com comportamento, com a atenção, com o trabalho, e com os materiais. Ilustram também algumas das estratégias que os professores utilizam nos processos de negociação: fazem promessas, ignoram determinados comportamentos, aceitam a definição dos alunos, confrontam o(s) aluno(s) com a sua definição, recorrem à autoridade.

4.4.1.2. Processos de Negociação Iniciados pelos Alunos

Nestes exemplos, os alunos agem de forma a influenciar ou contrariar as definições das situações avançadas pelos professores.

Quadro VI - Processos de negociação iniciados pelos alunos

EPISÓDIO	ACTIVIDADE	COMPORTAMENTO ALUNOS	COMPORTAMENTO PROFESSORES
P.1.3	Lição. Professor pede a aluno para ler para turma.	Aluno recusa-se a ler. Aluno inicia leitura	Professor persuade o aluno. Convida outros alunos a participar na leitura do texto (diálogo).
P.1.5	Lição. Trabalho de grupo. Professor apresenta mais um trabalho.	Alunos protestam, tentam negociar quantidade de trabalho.	Professor ignora.
CN.2.6	Lição. Iniciando trabalho de grupo.	Aluna contesta a actividade proposta pela professora. Outra aluna desafia o desejo expresso da professora. Um terceiro aluno contesta a actividade proposta pela professora	Professora repete instrução e exprime o desejo de ter pouco barulho. Professora argumenta com aluna. Apresenta a sua definição. Professora argumenta com aluno.
I.1.6	Lição. Professor inicia a correcção do teste.	Alunos negociam forma de levar a cabo essa correcção.	Professor aceita sugestão dos alunos das piores condições.

Os processos de negociação iniciados pelos alunos referem-se às actividades na sala de aula, à quantidade de trabalho ou forma de o levar a cabo, a definições de comportamento apropriado. O episódio I.1.6, exemplifica um processo de negociação em que os alunos tentam influenciar a forma como uma actividade será levada a cabo:

(Mudança de actividade. Professor levanta-se da sua secretária. Fica em pé perto do quadro face à turma.)

P - Agora não quero mais conversa. Vamos fazer a correcção do teste.

Aluno - Oral Stora

Aluno(2) - Sim Stora, oral.

(Professora está em pé à frente da classe. Olha para eles, olha para mim, de novo para eles. Vários alunos pedem correcção oral.)

Alunos - Correcção oral Stora.

P - Nós vamos corrigir oralmente. Mas vocês têm de estar com atenção!

O episódio CN.2.6 exemplifica um processo de negociação em que os alunos impõem os seus interesses. Conseguem-no na medida em que as suas intervenções lhes permitem ganhar tempo (e à professora perdê-lo) através de uma estratégia implicando

vários alunos que, partilhando a mesma definição da situação, sucessivamente interpelam a professora obrigando-a assim a uma dispersão da atenção e da argumentação.

4.4.2. Tolerância

A tolerância relativamente ao comportamento dos alunos parece ser um aspecto importante do processo pelo qual se chega ao estabelecimento de tréguas (Reynolds, 1976)⁵, evitando situações de confronto e conflito. No Quadro 7 apresentam-se alguns episódios ilustrativos. No episódio CN.1.6, por exemplo, a professora prefere ignorar situação da aluna fora do lugar bem como o comentário de um aluno perante a "ameaça" de desenvolvimento de um incidente em que, possivelmente, se envolveriam vários alunos, interrompendo o trabalho dos grupos em curso.

(H - aluna - sai do seu lugar para se juntar a um outro grupo de raparigas I, R e M; P: Professora)

I (aluna) O que é que estás aqui a fazer?

H (escondendo-se entre as cadeiras, olha para a professora) Shhh!

P H, o que é que se passa? Tens alguma dúvida?

Aluno - (alto, do outro lado da sala) H, vai para o teu lugar!

(Raparigas do grupo olham para os livros, não dizem nada. Professora olha em volta e dirige-se para um outro grupo. H continua agachada entre as cadeiras. Quando a professora começa a falar com alunos de outro grupo, ela começa a conversar com grupo de raparigas.)

Quadro VII - Tolerância

EPISÓDIO	ACTIVIDADE	COMPORTAMENTO ALUNOS	COMPORTAMENTO PROFESSORES
CN.1.6	Lição. Alunos trabalham em grupos.	Uma aluna fica do seu lugar junta-se a outro grupo. Outro aluno, do outro lado da sala grita - "Volta para o teu lugar." Aluna continua fora do seu lugar e começa a conversar com colegas de outro grupo.	Professora dirige-se a aluna fora do lugar. Professora ignora, dirige a sua atenção para um grupo de alunos.
EQ.1.3	Lição. Professora fala para a turma, mostra aparelhos. Segue-se nova interrupção que já não é tolerada pelo professor.	Alunos reagem à descrição dos aparelhos. Comentários provocam risos e mais comentários.	Professor dá tempo para comentários. Depois recomeça exposição.
I.1.7	Lição. Professor está a fazer a correcção oral do teste no quadro.	Dois alunos pegam finetol com um anel em cima da mesa. O anel cai ao chão. I, clama que não se passa nada. Outros alunos demonstram à professora.	Professor intervém. Pergunta o que se está a passar. Professora ignora. Introduz uma nova actividade.

5. Discussão

5.1. Factores Relativos à Escola

Nesta escola não existe uma política comum, partilhada pelo corpo docente, nem em relação à disciplina, nem em relação a estratégias de intervenção educativa.

A ausência de uma política comum e a tradição educativa portuguesa que confere um grau elevado de autonomia ao professor têm provavelmente como consequência um isolamento de cada professor, assim como a estagnação e ausência de coordenação entre disciplinas.

Estes aspectos da organização da escola afectam outros aspectos mais informais, como o clima, que a investigação tem demonstrado ter mais peso do que outras características da escola tal como os edifícios ou o tamanho das turmas para os resultados dos alunos, quer em termos de aproveitamento, quer em relação aos comportamentos. Rutter et al (1979) relacionam estes aspectos com percentagem de delinquência, assiduidade, comportamento na escola e resultados de exames nacionais. Gallaway (1980) relaciona estes aspectos com o número de alunos suspensos e expulsos da escola.

5.2. Gestão

Os nossos resultados mostram que os professores desta turma diferem em relação ao estilo de ensino e gestão. Estas diferenças estão ligadas aos conteúdos curriculares das respectivas disciplinas, mas também à forma como conduzem as suas lições, incluindo as actividades propostas, o que esperam e toleram dos alunos.

Ao longo das entrevistas os professores referiram-se aos seus níveis de tolerância como uma característica do seu estilo de ensinar (autoritário/não autoritário, directivo/não directivo) e como forma de lidar com situações emergentes na sala de aula.

Pensamos que a classificação dos professores ao longo da dimensão tolerância, que é também referida pelos alunos para explicar os seus comportamentos nas aulas, permite clarificar diferenças em relação a:

a) Actividades nas lições

Os professores severos conduzem predominantemente lições centradas no professor; professores tolerantes recorrem mais a trabalhos de grupo.

b) Descrição da turma

Professores severos descrevem a turma como constituída por alunos fracos. Professores tolerantes usam esta e outras descrições que, na nossa interpretação, descrevem aspectos da personalidade dos alunos e dos seus interesses.

c) Explicação para fraco aproveitamento

Professores severos referem-se sobretudo ao conhecimento (falta de bases). Professores tolerantes referem-se sobretudo aos interesses dos alunos e às suas atitudes (pobre orientação para a escola, trabalham pouco).

d) Comportamento dos alunos

Que diferem em função do professor/disciplina, não só nos aspectos mais formais (menos ruído, alunos no seu lugar), mas também em relação às contra-estratégias postas em prática pelos alunos (com professores severos os alunos ocultam sob uma fachada conformista as suas adaptações secundárias, com os professores tolerantes os alunos sentem que têm mais espaço para negociar).

Relações semelhantes entre as estratégias dos professores e as suas perspectivas são explícitas nas noções de "deviant-provocative" e "deviance-insulative" avançadas por Hargreaves et al. (1975) (ver também Hammersley, 1976 e Woods, 1984). Estes autores sugerem que as perspectivas dos professores sobre os alunos influenciam as suas

estratégias, sendo que algumas das estratégias têm como efeito a produção de mais conflitos. Assim, perspectivas que partem de uma visão pessimista da natureza humana, que vêem a pessoa como única responsável das suas acções e o aluno difícil como alguém que não quer trabalhar, que é contra toda a autoridade e deliberadamente rebelde, mal comportado e alguém em quem não se pode confiar, são associadas a formas de ensinar que são provocativas e conflituosas na medida em que se parte do princípio de que é o aluno que tem de mudar. As acções provocativas dos professores são, por exemplo, fazer ultimatos, provocar confrontações, castigar, humilhar publicamente os alunos.

Em oposição, os professores classificados como "deviant-insulative" acreditam que os alunos são essencialmente bons e que querem trabalhar e que são condições do meio que produzem o "aluno difícil", condições essas que devem ser alteradas pelo professor. Esta perspectiva permite ao professor ser justo e tratar os alunos com respeito em todas as circunstâncias.

Esta é uma classificação dicotómica e, obviamente, dificilmente encontraremos professores que caibam claramente numa ou noutra destas categorias.

5.3. Alunos: Comportamento

Os alunos comportam-se de maneira diferente em função do professor/disciplina e da sua percepção da tolerância de cada professor. A nossa leitura, baseada em relatos retrospectivos de professores e alunos, é que houve diferentes resultados dos encontros iniciais (Ball, 1980) quando os alunos adquirem conhecimentos acerca dos seus professores e experimentam as suas identidades em relação a eles e aos colegas na classe (Woods, 1990 b).

Estes resultados diferentes podem ser explicados pelas diversas respostas dos professores a estas estratégias de experimentação ("sussing out strategies", Ball, 1980; Beynon, 1984) em que, pelo menos os professores permissivos, não corresponderam às expectativas dos alunos em termos de autoridade e capacidade para manter a ordem na sala de aula, convidando assim respostas dos alunos de acordo com os princípios da retribuição (Marsh et al., 1978).

5.4. Adaptações Mútuas

Alguns professores afirmam ter chegado, ao longo do ano, a um consenso de trabalho que eles descrevem como um processo de adaptações mútuas. Esta adaptação teve lugar a dois níveis. A um nível colectivo, institucional, quando os professores acordaram, em Conselho de Turma, implementar trabalhos de grupo como forma de melhorar o aproveitamento e o comportamento dos alunos. A um nível individual e mais

íntimo, relativo à forma de conduzir as aulas, incluindo a forma como o trabalho de grupo foi implementado por cada um. E às adaptações pessoais em termos de tolerância, estratégias de gestão e de ensino.

Retrospectivamente esta adaptação é descrita como implicando maior tolerância em relação ao comportamento dos alunos nas aulas, resultando em menos conflitos e, consequentemente, maior número de oportunidades para ensinar. Chegar a um consenso de trabalho é descrito como um processo de negociação com acordos explícitos e implícitos entre o professor e os alunos.

5.5. Negociações

Nos processos de negociação observados os alunos tentam influenciar as situações no sentido dos seus interesses. As negociações incluem dois aspectos: 1) trabalho e 2) noções de comportamento apropriado.

Relativamente ao trabalho os alunos tentam negociar: a) a quantidade de trabalho, tentando levar o professor a concordar com uma redução ou simplificação das tarefas que consideram demasiadamente longas; b) a dificuldade, classificando tarefas como demasiadamente difíceis tentam receber ajuda do professor; e c) forma como o trabalho é levado a cabo.

As noções de comportamento apropriado são frequentemente objecto de negociação: professores e alunos confrontam diferentes definições da situação e a adequação dos comportamentos a essa situação.

5.6. Estratégias dos Professores e Contra-estratégia dos Alunos

Classificámos as actividades observadas nas aulas em duas grandes categorias: As lições mais tradicionais centradas no professor e actividades de grupo com algumas semelhanças com a sala aberta descrita por Descombe (1980) na medida em que o papel do professor, sendo não autoritário, permite aos alunos um papel mais activo.

Nesta turma, as lições dos professores descritos como severos são predominantemente do primeiro tipo e as actividades de grupo ocorrem predominantemente nas lições dos professores que são descritos como tolerantes. As lições dos professores severos são centradas no professor, têm uma fase de instalação relativamente curta, o início da lição é claramente marcado, durante a lição não foram observados os comportamentos que os professores consideram problemáticos, os níveis de ruído são baixos.

Os professores tolerantes permitem mais liberdade e têm uma relação mais estreita e menos autoritária com os alunos. Nos termos de Woods (1977, 1990) os

professores recorrem a estratégias de negociação e de confraternização. Os alunos têm, comparativamente, mais espaço para negociar e mais oportunidades para influenciar as situações na sala de aula.

Os alunos reagem a estas estratégias usando contra-estratégias adaptadas aos diferentes tipos de professor, às actividades e contextos.

Com os professores severos os alunos evitam confrontações e apresentam uma fachada conformista sob a qual levam a cabo adaptações secundárias como por exemplo: não resolverem os exercícios nos seus cadernos, esperando que esteja resolvido no quadro para depois copiarem; copiarem trabalhos de casa dos colegas; ler revistas e jornais escondidos debaixo da mesa; jogos silenciosos.

No caso dos professores tolerantes, os processos de negociação são mais frequentes e os interesses dos participantes mais explícitos. Nas nossas observações foi possível identificar alguns dos interesses dos professores: aspectos relacionados com o comportamento, com a atenção, com o trabalho e com os materiais. Assim como se identificaram alguns dos interesses dos alunos relativos às actividades na sala de aula, à quantidade de trabalho ou forma de o levar a cabo, a definições de comportamento apropriado, que incluem a procura de formas de combater o aborrecimento e a monotonia, criando oportunidades para brincar e rir.

Vimos também como alguns professores toleram momentos de "descompressão" ou mesmo certos comportamentos dos alunos como forma de evitar conflitos e criando condições para, depois, exigir mais atenção e trabalho.

Nas actividades de grupo, os constrangimentos comportamentais que os professores impõem aos alunos são diferentes em termos de níveis de ruído, da movimentação dos alunos na sala, de conversa entre alunos. A própria natureza da actividade confere aos alunos um maior controle sobre o ritmo de trabalho e sobre a forma como o trabalho é realizado.

Acrescenta-se que não se verificou nesta turma uma subida significativa nas classificações atribuídas no primeiro e segundo períodos, i.e., não houve ganhos substanciais em termos de aproveitamento passíveis de serem associados à introdução dos trabalhos de grupo. Assim como não existem diferenças significativas dos aproveitamentos dos alunos avaliados por essas classificações nas disciplinas dos professores severos por oposição aos tolerantes. Quer dizer, maior severidade e directividade poderão assegurar mais disciplina e ordem na sala de aula, mas não se traduzem, nesta turma, em melhores aproveitamentos.

6. Conclusão

Este estudo descreve o que se passa numa classe "difícil" como um conflito de interesses entre professores e alunos e as situações na sala de aula como processos de negociação através dos quais se chega a diferentes tipos de consensos de trabalho. Estas

diferenças foram relacionadas com a tolerância dos professores tal eles se descreveram e tal como são percebidas pelos alunos e também com as actividades durante as lições.

A análise dos processos de negociação permitiu identificar alguns aspectos que reflectem os interesses diferenciados dos participantes: para os professores seria importante o comportamento dos alunos, a mobilização da atenção, o trabalho e a presença dos materiais que permite levá-lo a cabo. Para os alunos, o tipo de actividades e a forma de as levar a cabo, a quantidade de trabalho bem como noções de comportamento adequado.

Descrevemos as estratégias e contra-estratégias que os participantes desenvolvem para imporem os seus objectivos e referimo-nos ao processo que decorre ao longo do tempo em que são implícita ou explicitamente acordados limites, permitindo o estabelecimento de tréguas a que alguns professores se referiram como um processo de adaptações mútuas.

Pensamos que os resultados deste estudo podem contribuir também para a discussão duas questões centrais em educação:

a) O que é que a escola oferece?

b) O que se espera da escola?

Na nossa discussão demos ênfase às perspectiva dos alunos e encontrámos semelhanças com os resultados de outras investigações em que o comportamento dos alunos é descrito em termos de reacção ao aborrecimento e à monotonia e como retribuição em relação às acções dos professores.

Estes resultados levam-nos a questionar o que a escola oferece.

Muito do que a escola oferece é determinado pelos "Programas Oficiais", designadamente os conteúdos das disciplinas, i. e., o que os professores são supostos ensinar e os alunos supostos aprender.

O que a escola oferece é também determinado pelo seu clima ("ethos") e pela medida em que se estimula a participação activa dos alunos, implicando-os nos processos de decisão acerca das suas vidas e da vida da escola enquanto organização. Relativamente à primeira, os nossos resultados mostram que os alunos têm capacidade para influenciar, até certo ponto, as situações na sala de aula. Eles exercem a sua influência opondo-se abertamente, negociando, envolvendo-se em actividades clandestinas, desenvolvendo contra-estratégias. Há relativamente poucas outras oportunidades para os alunos influenciarem, terem poder sobre a sua vida na escola. Os conteúdos curriculares, os objectivos e os critérios de avaliação da medida em que se atingem esses objectivos são determinados pelos Programas Oficiais e pelos professores. Na perspectiva dos alunos o que eles são supostos aprender não é influenciado por eles.

Os nossos resultados sugerem que o que estes alunos estão a aprender é a lidar com tarefas longas, repetitivas, sem significado (para eles), em preparação para o que se pode presumir ser uma necessidade do sistema social, uma força de trabalho não especializada, mesmo se os objectivos explícitos da Lei de Bases do Sistema Educativo são formulados em termos igualitários.

O curriculum e o clima da escola são dois aspectos inter-relacionados que determinam o que a escola oferece. São, por seu turno, função dos objectivos da educação, isto é, da resposta à pergunta: O que é que se espera das escolas?

As respostas podem ser formuladas entre duas escolhas extremas e contrastantes.

A primeira será: na escola trata-se da transmissão de conhecimentos, o que os alunos são supostos fazer é aprender acerca de ...

Quando se opta por este tipo de resposta há um curriculum que é superiormente determinado, a escola é dirigida por adultos responsáveis e aos alunos é dito o que fazer e quando fazê-lo. A noção sobre a motivação dos alunos é extrínseca, os alunos obedecem para obter boas notas, ganhar privilégios e promete-se ter um futuro melhor.

O que tipicamente acontece nos sistemas em que predomina a motivação extrínseca é que os participantes adoptam estratégias no sentido de corresponder às exigências da forma mais fácil e económica possível. E satisfazem a sua necessidade de criatividade intrínseca (Deci, 1975) imaginando formas de "dar a volta" ao sistema.

O segundo tipo de respostas define os objectivos da escola em termos de desenvolvimento e o que se espera dos alunos não é que eles aprendam sobre, mas que eles descubram. O curriculum, consequentemente, é guiado pelo interesse no desenvolvimento pelos alunos de estruturas cognitivas que se relacionem significativamente com as suas experiências. Assim, a noção sobre a motivação dos alunos é intrínseca.

A resposta a esta pergunta, o que é que se espera da escola, pode ser considerada de natureza essencialmente política e da responsabilidade dos políticos. Ela tem contudo reflexos a um nível individual, como por exemplo nas diferenças entre os professores severos e tolerantes do nosso estudo.

A recente reforma educativa tem neste aspecto alguns aspectos positivos na medida em que recomenda um esforço no sentido de uma articulação entre as diferentes disciplinas e cria uma nova área curricular, Área Escola, onde existe um potencial para a adopção de um curriculum que seja intrinsecamente motivado. Ambas são deixadas, em larga medida, à iniciativa dos professores e das escolas. Serão necessárias mais investigações sobre o que poderá ser considerado "boa prática" relativamente a turmas difíceis que deverão incluir investigações sobre processos de negociação, meio através do qual um curriculum que faça apelo à motivação intrínseca pode ser criado e levado a cabo.

NOTAS

1 - Exclui-se assim o Professor de Educação Física que conduz as suas aulas normalmente fora do contexto da sala de aula.

2 - Aplicam-se os currículos e regras definidas pela Reforma Educativa nos termos em vigor no ano lectivo 1993/94.

- 3 - As disciplinas são designadas pelas suas iniciais. Assim: M: Matemática; F: Francês; CN: Ciências Naturais; P: Português; I: Inglês; H: História; FQ: Física e Química; EV: Educação Visual. O algarismo identifica a lição observada em cada disciplina. Procedimento semelhante foi utilizado na codificação dos episódios: P.2.10, por exemplo, identifica o décimo episódio observado na lição 2 da disciplina de Português.
- 4 - Dada a extensão do material recolhido apenas reproduzimos aqui exemplos ilustrativos. Para um relato completo remeto o leitor para *Mutual Adaptations: The Case of a Difficult Class*, Report submitted in partial fulfilment of the requirements for the degree of MSc (Education), University of London, Institute of Education, July, 1994. Disponível para consulta na biblioteca da ESE de Lisboa.
- 5 - As tréguas resultam de um processo de negociação em que se acorda implícita e/ou explicitamente novos limites para a implementação de regras. Nas palavras de Reynolds, "A truce situation means, simply, that the teachers will go easy on the pupils, and the pupils will go easy with the teacher". (p.133, op. cit.)

REFERÊNCIAS

- Amado, J. (1989). *Indisciplina numa Escola Secundária*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE, Lisboa.
- Ball, S. (1984). Initial Encounters in the Classroom and the Process of Establishment. In Hammersley, M., and Woods, P. (Eds.), *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*. Open University.
- Bardin, L. (1988). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beynon, J. (1984). Sussing out Teachers: Pupils as Data Gatherers. In Hammersley, M., and Woods, P. (Eds.), *Life in School: The Sociology of Pupil Culture*. Open University.
- Beynon, J. & Delamont, S. (1984). The Sound and the Fury: Pupil Perceptions of School Violence. In Frude and Gault (Eds.), *Disruptive Behaviour in Schools*. John Wiley & Sons.
- Bird, C. (1980). Deviant Labelling in School: The Pupil's Perspective. In Woods, P. (Ed.), *Pupil Strategies*. Open University.
- Brito, M.S. (1986). *Identificação de Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório. Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado, ISEF, Univ. Técnica de Lisboa.
- Carita, A. (1993). Interação Educativa em Situação de Conflito: Representações Mobilizadas pelo Professor. *Análise Psicológica*, 3(XI), 335-342.
- Cronk (1987). *Teacher Pupil Conflict in Secondary Schools*.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*. Plenum Press.
- Delamont, S. (1987). *Interação na Sala de Aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Descombe, M. (1980) Keeping them Quiet: The Significance of Noise for the Practical Activity of Teaching. In P. Woods (Ed.) *Teacher Strategies*. Open University Press.
- Descombe, M. (1985). *Classroom Control: A Sociological Perspective*. George Allan & Unwin.
- Domingues, I. (1992) O Controlo Disciplinar: Rotinas, Estratégias e Expedientes. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (3).

- Espírito Santo (1994). *Relação entre Representações e Comportamentos de Indisciplina em Alunos do 7º ao 9º Ano*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE, Univ. de Lisboa.
- Estrela, M. T. (1986). *Une Étude sur l'Indiscipline en Classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M.T. (1989). Investigação sobre Disciplina/Indisciplina na Aula e Formação de Professores. *Inovação*, 4 (1), 28-48.
- Estrela, M.T. (1992). *Relação Pedagógica. Disciplina e Indisciplina na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Freire, I. (1992). *Disciplina e Indisciplina na Escola*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, FPCE, Lisboa.
- Furlong, J. (1984). Interaction Sets in the Classroom: Towards a Study of Pupil Knowledge. In Hammersley and Woods (Eds.), *Life in School*. Open University.
- Galloway, D. M. (1980). Exclusions and suspension from school. *Trends in Education*, 2.
- Gannaway, H. (1984). Making Sense of School. In M. Hammersley and P. Woods (Eds.), *Life in School*. Open University.
- Hammersley, M. (1974). The Organization of Pupil Participation. *Sociological Review*, vol 22, nº3 (New Series), 355-368.
- Hammersley, M. (1976). The Mobilisation of Pupil Attention. In M. Hammersley and P. Woods (Eds.) *The Process of Schooling*. Open University.
- Hargreaves, D., Herler, S., & Mellor, F. (1975). *Deviance in Classrooms*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lacey, C. (1970). *Highway Grammar*. Manchester University Press.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1984). *Disruptive Children, Disruptive Schools?* Croom Helm.
- Marsh, P., Rossier, E., & Harré, R. (1978). *The Rules of Disorder*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Pollard, A. (1980). Teacher Interest and Changing Situations of Survival Threat in Primary Schools Classrooms. In P. Woods (Ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. Croom Helm.
- Pollard, A. (1982). A Model of Classrooms Coping Strategies. *British Journal of Sociology of Education*, vol.3, nº1.
- Pollard, A. (1984). Goodies, Jokers and Gangs. In M. Hammersley and P. Woods (Eds.), *Life in School*. Open University Press.
- Reynolds, D. (1976). When Pupils Refuse a Truce. In Mungham and Pearson (Eds.), *Working Class Youth Culture*.
- Rutter, M., Mungham, B., Mortimore, P. & Ouston, P. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Open Books.
- Stebbins, R.A. (1980). The Role of Humour in Teaching: Strategy and Self expression. In P. Woods (Ed.), *Teacher Strategies*. Open University Press.
- Willis, P. (1978). *Learning to Labour*. Saxon House.
- Woods, P. (1976). Having a Laugh: an Antidote to Schooling. In M. Hammersley and P. Woods (Eds.), *The Process of Schooling*. Open University.
- Woods, P. (1977). Teaching for Survival. In P. Woods and M. Hammersley (Eds.), *School Experience*. Croom Helm.
- Woods, P. (1978 a). Relating to School Work. *Educational Review*, vol. 30, nº 2, 167-175.
- Woods, P. (1978 b). Negotiating the Demands of Schoolwork. *Curriculum Studies*, vol 10, nº 4, 309-327.
- Woods, P. (1979). *The Divided School*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Woods, P. (1980 a). The Development of Pupil Strategies. In P. Woods (Ed.) *Pupil Strategies*. Open University.

- Woods, P. (1980 b). Strategies in Teaching and Learning. In P. Woods (Ed.), *Teacher Strategies*. Open University.
- Woods, P. (1984). A Sociological Analysis of Disruptive Incidents. In Frude and Gault (Eds.), *Disruptive Behaviour in Schools*. John Wiley and Sons.
- Woods, P. (1990 a). *Teacher Skills and Strategies*. Falmer Press.
- Woods, P. (1990 b.) *The Happiest Days? How Pupils Cope with School*. Falmer Press.

MUTUAL ADAPTATION AND NEGOTIATION PROCESSES

Abstract

This is a study about discipline problems in a "difficult" class in which the participants' perspectives are confronted, and the notion of negotiation processes is considered a central feature of what happens in the classroom. Results show that pupils behave differently according to the teacher/subject, the perceived degree of teachers tolerance and activities in lessons. The teachers, classified into strict and tolerant, use different teaching and management strategies. Similarly, pupils use counter strategies which are adapted to teachers' characteristics as they perceive them. The described pupils' experience in school and the notions of intrinsic/extrinsic motivation underlying aspects of the school organization and teachers practice contribute to the discussion of two central issues related to education: What is school offering? and What do we expect from schools? The need for additional research into 'good practice' with difficult classes including the study of negotiation processes, through which a negotiated curriculum can be designed and implemented, is stressed. Retrospectively, mutual adaptation processes are described which result in less conflicts in the classroom.

ADAPTATIONS MUTUELLES ET PROCESSUS DE NÉGOCIATION

Résumé

Cette étude aborde le problème de la discipline dans une classe considérée "difficile", en confrontant les perspectives des enseignants et des élèves. Pour comprendre ce qui se passe dans la salle de classes, la notion de négociation, processus par lequel les règles sont socialement construites, confrontées de façon permanente avec des situations concrètes et réaffirmées ou reformulées par les participants, devient centrale. Les résultats montrent que les élèves de cette classe ont des comportements différents en fonction des enseignants/disciplines, selon la tolérance de ceux-ci telle qu'ils la perçoivent et selon les activités des leçons. On décrit, en rétrospective, les processus d'adaptation mutuelle qui aboutissent à une réduction de conflits dans la salle de classes. La contribution des résultats pour la discussion de deux thèmes centraux en éducation, ce que l'école offre et ce qu'on attend de l'école, trouve ses fondements dans la perception de l'expérience des élèves à l'école et dans les notions de motivation (intrinsèque/extrinsèque) sous-jacentes aux aspects de l'organisation de l'école et au style pédagogique/tolérance des enseignants. On souligne la nécessité de recherches sur ce qu'on peut considérer une "bonne pratique" qui inclut des études sur les processus de négociation, moyen à travers lequel un curriculum, qui fait appel à la motivation intrinsèque, peut être créé et réalisé.

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(ões) 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 "... Krohn e Laux (1981) concluíram que ..." ou ainda, no caso de segunda referência a uma publicação de três ou mais autores, "... (Spielberger et al., 1986)". A lista de referências bibliográficas deve ser organizada alfabeticamente, em folhas separadas, tendo o cuidado de sublinhar, respectivamente: a) Título da revista onde foi publicado o artigo; b) Título do livro; c) Título do livro onde foi publicado o artigo; d) Título da comunicação. Exemplos:

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

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

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

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

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

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

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.