

## ÍNDICE

Editorial <i>Rui Vieira de Castro</i>	1
Os homens e o magistério. As vozes masculinas nas narrativas de formação <i>Denice B. Catani, Belmira O. Bueno &amp; Cynthia P. de Sousa</i>	5
A construção da autonomia e a autonomia da gestão nas escolas privadas <i>Carlos A. Vilar Estêvão</i>	23
Influência do contexto pedagógico da família no desenvolvimento de competências sociais por alunos do primeiro ciclo do ensino básico. Uma análise sociológica <i>Carmo Rocha, Ana Maria Morais &amp; Rita Vasconcelos</i>	37
Concepções epistemológicas dos professores portugueses sobre o trabalho experimental <i>João Fraia &amp; António Cochapuz</i>	71
Motivação de professores. Um estudo de factores motivacionais em professores empenhados <i>José Moreno</i>	87
Expectativa de Auto-Eficácia Percebida: Versão portuguesa de uma escala específica para situações académicas <i>José Pedro Cerdeira</i>	103
A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares <i>Ana Paula Correia &amp; Paulo Dias</i>	113
Estratégias lectoras <i>José Quintanal Díaz</i>	123
Recensões	137
Dissertações e Projectos de investigação	147
Notícias	159

## REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO

A *Revista Portuguesa de Educação* tem como objectivos: (a) difundir conhecimento produzido no âmbito das Ciências da Educação ou domínios afins, relevantes para este campo, através da publicação de artigos, notas de investigação e resenhas críticas; (b) constituir-se como *forum* sobre a Educação através da publicação de relatórios sobre o estado da investigação nas diferentes Ciências da Educação e da promoção de debates sobre temáticas de relevante actualidade; (c) divulgar a actividade científica desenvolvida no âmbito do Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho através da publicação de dissertações e projectos de investigação, reuniões científicas, relatórios de avaliação.

### DIRECTOR

Rui Vieira de Castro

### DIRECTOR-ADJUNTO

Almerindo Janela Afonso

### CONSELHO DE REDACÇÃO

Ana Maria Silva, Bento Duarte da Silva, Fátima Antunes, Isabel Flávia Vieira  
João Lopes, Manuel Barbosa, Rodrigo Azevedo

### CONSELHO EDITORIAL

Artur Mesquita, *Universidade do Minho, Portugal*  
Fátima Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Augusto Pacheco, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Henrique Chaves, *Universidade do Minho, Portugal*  
José Ribeiro Dias, *Universidade do Minho, Portugal*  
Justino P. Magalhães, *Universidade do Minho, Portugal*  
Leandro S. Almeida, *Universidade do Minho, Portugal*  
Licínio C. Lima, *Universidade do Minho, Portugal*  
Manuel Sequeira, *Universidade do Minho, Portugal*

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.

Assinatura Anual (2 números): Portugal - 2.500\$00; Outros países - 2.500\$00 + portes de correio; Avulso - 1500\$00.

Tiragem: 1.000 exemplares.

Endereços para contactos: Direcção da Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal. Telef.: (053) 604241; Fax: (053) 678987.

e-mail: rpe@iep.uminho.pt Página na internet: <http://www.iep.uminho.pt/ceep/>

Capa e Orientação Gráfica: Jorge Miranda

Execução Gráfica: João Manuel Gonçalves

A publicação deste Número foi subsidiada pela FCT — Fundação para a Ciência e a Tecnologia

© 1998, CEEP Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.

ISBN nº 0871-9187

Depósito Legal nº 45.474/91

REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO, 1998, 11 (1)

© 1998, I.E.P. - Universidade do Minho.

## EDITORIAL

Este número marca o início da segunda década de existência da *Revista Portuguesa de Educação*. Uma permanência já longa, portanto, no quadro das publicações científicas periódicas no campo da Educação. Uma permanência assinalada por momentos significativos que configuram esta Revista como um projecto consistente que tem sabido constituir-se como instância polarizadora da investigação em Educação.

Assinala também este número uma renovação da direcção e do corpo redactorial da Revista. A passagem de testemunho que agora tem lugar entendemo-la como oportunidade para consolidar e aprofundar a natureza deste projecto editorial. Momento adequado, até por isso, para rever os seus objectivos e equacionar, ainda que sucintamente, os modos da sua concretização.

Três objectivos principais orientam a *Revista Portuguesa de Educação*: a disseminação do conhecimento científico; o debate das questões educacionais relevantes do nosso tempo; a difusão da actividade do Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP) da Universidade do Minho. Assim, a Revista pretende ser, aprofundadamente, lugar de expressão dos resultados da investigação desenvolvida no âmbito das Ciências da Educação ou de domínios científicos que com elas mantêm afinidades, projectando a investigação realizada no âmbito do CEEP, mas incorporando também, de forma tão significativa quanto possível, a investigação produzida em outros contextos, nacionais ou estrangeiros; procura-se, por esta via, estimular a interacção entre posicionamentos e práticas plurais, contribuindo para, através do aprofundamento do diálogo académico, fortalecer a comunidade científica de referência. Para além disso, a *Revista Portuguesa de Educação* procurará promover um olhar crítico sobre as realidades educativas, abrigando ou mesmo promovendo debates sobre temáticas pertinentes; neste sentido, a Revista não se eximirá a, através de diferentes dispositivos, interrogar políticas e práticas, dando voz e cruzando diferentes perspectivas, promovendo um olhar que vá para lá do óbvio, para lá da aparente transparência das coisas. Mas a *Revista Portuguesa de Educação* é também motivada por um outro tipo de orientação: ela emerge no contexto de um Centro de Investigação, que é o seu Editor, e procurará reflectir, por isso, as diferentes dimensões da sua actividade, ora mais directamente ligadas à

produção científica, como acima anotámos, ora mais articuladas com outros vectores do trabalho aí desenvolvido, seja a publicitação das provas académicas realizadas pelos seus investigadores, seja a divulgação dos projectos de investigação ou das reuniões científicas que no seu âmbito têm lugar.

As coordenadas que a Revista Portuguesa de Educação assume encontram expressão neste número da Revista. Assim, e desde logo, os *Artigos* que o compõem reflectem a diversidade de problemáticas e a pluralidade de orientações que hoje percorrem, e julgamos que produtivamente, o campo das Ciências da Educação. Neles varia o objecto de análise — dos contextos de formação às concepções e práticas dos actores escolares e à conceptualização que do fenómeno educativo é produzida no interior de disciplinas académicas, dos processos e práticas que têm lugar no contexto da escola à construção de instrumentos capazes de fundamentar a sua análise; variação a que corresponde uma pluralidade de focalizações disciplinares, da História da Educação à Sociologia da Educação e à Administração Educacional, da Psicologia à Didáctica e ao Desenvolvimento Curricular, perspectivas capazes de percorrer de diferentes ângulos teóricos e metodológicos os objectos seleccionados. De pluralidade se poderá falar também a propósito das *Recensões* apresentadas, referenciável não só à base disciplinar como à natureza do posicionamento dos seus autores. Na rubrica *Dissertações* e *Projectos de investigação* são registadas as dissertações de doutoramento e mestrado inscritas no âmbito do CEEP e apresentadas no último semestre de 1997; nesta rubrica se inicia também a apresentação de projectos colectivos de investigação em curso, dando-se particular atenção aos seus objectivos e aos produtos entretanto disponibilizados. Finalmente, a rubrica *Notícias* testemunha, de forma que se pretende não meramente descritiva, algumas importantes reuniões científicas que entretanto tiveram lugar.

Para que o projecto agora (re)apresentado possa ser significativamente concretizado, a Revista Portuguesa de Educação pretende beneficiar da diversidade de orientações que caracteriza as disciplinas que tomam a Educação como objectivo. Esta Revista é, por isso, um espaço aberto à colaboração de todos aqueles que se reconheçam nos seus objectivos.

Rui Vieira de Castro

---

ARTIGOS

---

## OS HOMENS E O MAGISTÉRIO: AS VOZES MASCULINAS NAS NARRATIVAS DE FORMAÇÃO\*

*Denise B. Catani, Belmira O. Bueno &  
Cynthia P. de Sousa*

*Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, Brasil*

### Resumo

O texto tem por objetivo examinar narrativas masculinas que reconstróem experiências de formação intelectual e representações acerca do trabalho docente. Trata-se de textos autobiográficos produzidos por professores já atuantes e por alunos em processo de formação. A análise integra-se a estudos feitos pelas autoras acerca dos múltiplos cruzamentos temáticos entre prática docente, relatos autobiográficos e de formação, as especificações impostas pela condição feminina ou masculina e as relações que se estabelecem entre ambas.

*"Às vésperas do século XXI, a maioria das pessoas ainda se posiciona [dizendo] que 'ser professor é profissão para mulher' (...) Na visão de muitos o professor homem não tem capacidade de obter outro tipo de serviço e se apoia no magistério como se fosse uma cobertura para sua incompetência."*

(Relato de um professor da escola pública que leciona no 2º grau em São Paulo)

O presente texto analisa relatos autobiográficos que reconstróem experiências de formação intelectual e relatos que tematizam representações acerca do trabalho docente, produzidos no âmbito de cursos universitários de formação e por indivíduos já

\*Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para: Denise B. Catani, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Av. da Universidade, 308, Cidade Universitária, CEP 05508-900 São Paulo - SP - Brasil.

(\*) Este texto integra-se às análises desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos Docência, Memória e Gênero da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GEMDOCER - FEUSP).

atuantes no magistério. O fio condutor da análise consiste na tentativa de verificar, especialmente, como se arquitetam as narrativas masculinas, os elementos aí presentes e as proximidades e/ou afastamentos em relação às narrativas produzidas por mulheres. Decerto, não se trata simplesmente de afirmar e acentuar diferenças socialmente produzidas, mas de verificar como, sob configurações diversas, se evidenciam redes de relações cuja explicitação pode auxiliar uma melhor compreensão dos processos formadores. Essa referência à rede de relações liga-se ao modo pelo qual entendemos o êxito nos processos de formação, principalmente escolar, como dependente das disposições que os indivíduos desenvolvem com o conhecimento, a leitura e a realidade. E entendemos também que uma das questões centrais dos processos educacionais diz respeito a como proceder a fim de favorecer o desenvolvimento de relações positivas e férteis.

A análise aqui apresentada integra-se a estudos que temos levado a efeito acerca de múltiplos cruzamentos temáticos entre a prática docente, os relatos autobiográficos e de formação e as especificações impostas pela condição sexual feminina ou masculina e pelas relações que se estabelecem entre ambas. Tem-se trabalhado na perspectiva de reconstrução das histórias de formação/escolarização dos sujeitos, buscando propiciar o estabelecimento de elos da cadeia de relações que esses indivíduos mantêm com o conhecimento e investigar a maneira pela qual atribuíram e atribuem significado às situações da vida escolar. Além disso, tem-se ainda trabalhado, com o grupo de professoras e professores atuantes, a tematização das próprias práticas docentes.

A proposta de trabalhar na produção/análise de relatos autobiográficos de formação intelectual (ou "histórias de vida escolar") — textos que os indivíduos constituem para dizer de si próprios e a si próprios — antes de mais nada, parece possuir como recurso metodológico um potencial de compreensão bastante fecundo. Ao serem trabalhados, esses relatos favorecem o redimensionamento das experiências de formação e das trajetórias profissionais e tendem a fazer com que se infiltrem na prática atual novas opções, novas buscas e novos modos de conceber o ensino.

No trabalho intitulado "Memória e Autobiografia — Formação de Mulheres e Formação de Professoras" (Sousa, Catani, Souza & Bueno, 1996) tivemos ocasião de tematizar as especificidades dos modos de constituição e recuperação da história individual e de nos indagarmos sobre as configurações e a produção da memória das mulheres. A análise dos relatos de formação intelectual escritos por mulheres professoras permitiu que indicássemos peculiaridades das relações mantidas com a escola, os professores e a própria escolha e exercício da profissão. Ao problematizarmos a possibilidade de existência de especificidades da memória feminina, deixamos claro o fato de que tanto para os homens quanto para as mulheres a memória é marcada, é estruturada pelos tipos de papéis sociais desempenhados, diversificando-se segundo diferentes trajetórias individuais que se constituem no confronto de muitas variáveis, tais como o meio social, o nível de estudos, a participação política, a faixa etária, as quais por sua vez interferem nos modos de recuperação do passado (Castele-Schweitzer & Voldman, 1984, pp. 63-64). Afirmávamos, assim, que não é o fato de ser homem ou mulher que especifica o tipo de memória, mas as experiências sociais e as trajetórias de

vida de um ou outro. Desse modo agora, ao nos dispormos a analisar as narrativas masculinas também estamos preocupadas em compreender especificidades no modo de relação com o conhecimento, a leitura, a escola e a profissão, supondo que seja possível empregar essa compreensão a serviço do conhecimento das ressonâncias individuais de experiências de escolarização, de formação e de trabalho.

### *A pesquisa das narrativas femininas e masculinas*

Nun texto em que avaliam as insuficiências das investigações acerca do Estado e da burocracia estatal, Judith Grant e Peta Tancred (1991), pesquisadoras canadenses, examinam como a exclusão da mulher é tratada nesses estudos e nas abordagens teóricas sobre a questão. O texto, a partir do próprio título, adere à causa das mulheres: "Un point de vue féministe sur la bureaucratie étatique". Mas, além disso, dá conta de mostrar as lacunas que se constroem a partir de uma análise em que se insiste em desconsiderar as posições ocupadas pelas mulheres e as relações que se estabelecem entre estas e o mundo do trabalho.

Tal referência nos faz lembrar que, nos últimos tempos, temos assistido no Brasil a uma grande proliferação de estudos ligados à profissão educacional nos quais, ao se adotar a perspectiva das relações de gênero, se tem buscado enfatizar a voz e a condição das mulheres. Temos assim operado um deslocamento com relação às preferências tradicionais que arquitetam as explicações acerca do funcionamento do campo educacional no masculino e pelo masculino. Mas quase sempre ao insistir em enfatizar a voz das mulheres, temos também deixado de lado a possibilidade de conhecer, por exemplo, como se constroem para os homens as relações com o conhecimento, a escola, a leitura e a profissão. Joan Scott, em texto consagrado: "Gênero, uma categoria útil de análise histórica", datado de 1988, retoma as palavras de Natalie Zemon Davis que afirmara "penso que deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeito, assim como um historiador de classe não pode fixar seu olhar apenas sobre os camponeses" (Scott, 1995, p. 72). A argumentação de Scott propõe, a partir daí, uma análise "não apenas da relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre a história passada e a prática histórica presente". Indaga-se a seguir: "Como o gênero funciona nas relações sociais humanas?" e ainda "Como o gênero dá sentido à organização e percepção do conhecimento histórico?" (idem, p. 74). Com essa proposição J. Scott dá início em seu texto a uma análise que, na verdade, sugere um "programa" para uma investigação na qual a questão do gênero aparece como "construção social" e como categoria analítica.

No contexto do estudo aqui apresentado, buscamos concretizar a análise das narrativas masculinas, sem pensar a atuação de homens e de mulheres como esferas absolutamente separadas, mas buscando entender, seguindo J. Scott, como se dá "essa criação inteiramente social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às

mulheres”, para que seja possível explicitar a construção de identidades masculinas e femininas.

Os trabalhos que vimos desenvolvendo sobre formação de professores mediante o recurso aos relatos autobiográficos têm nos conduzido a realizar diferentes tipos de análise sobre as formas de recuperação e narração da memória individual (Bueno, Catani, Sousa & Souza, 1993; Sousa, Catani, Souza & Bueno, 1996; Bueno, 1996). Tais análises têm sido favorecidas, de um lado, pelo próprio conteúdo das narrativas — bastante rico e instigante quando descrevem experiências da vida escolar e percursos de formação intelectual — e, de outro, pelo grande número de estudos teóricos que se tem produzido nos últimos tempos sobre a história das mulheres, a memória social e questões vinculadas a relações de gênero.

À semelhança de outros estudos que realizamos, cujo foco recaiu sobre o relato de mulheres, gostaríamos de indagar, neste trabalho, como as narrativas explicitariam as formas de trabalho da memória masculina. Como ressaltamos, um de nossos pressupostos é que a memória individual é construída e modelada coletivamente, através das diversas relações sociais e culturais que tomam lugar no contexto em que tais indivíduos crescem e se desenvolvem. Assim, temos também entendido que o funcionamento da memória está intrinsecamente ligado ao lugar que os homens e as mulheres ocupam, aos tipos de atividades que cada um desempenha no espaço social e às relações que, a partir desse lugar, tornam-se possíveis para eles. Desse modo, para compreender de forma mais rica os processos de formação e profissionalização julgamos que é preciso examinar tanto as narrativas femininas quanto as masculinas.

Assim, ao realizarmos o exame do conteúdo das narrativas, consideramos que os relatos autobiográficos são portadores dos sentidos que cada indivíduo atribui às suas experiências de vida e, nessa medida, são reveladoras dos valores e representações que foram se formando sobre o magistério durante o percurso de formação de cada sujeito. A partir de uma tal análise, admite-se, então, a possibilidade de se especular sobre traços que talvez se evidenciem como um modo mais peculiar de os homens de hoje representarem a profissão docente. Nesse trabalho, é importante que se diga, está suposta a idéia de que as relações que o professor (ou o futuro professor) estabelece com o ensino e com os demais aspectos envolvidos na profissão docente encontram-se articuladas às relações que esse sujeito estabeleceu, ao longo de seu percurso de formação, com os professores, com o conhecimento e até mesmo com os objetos do mundo escolar. Localizar essas relações e compreender a natureza e o sentido das mesmas tem se colocado como ponto vital nos trabalhos de formação que temos realizado.

Como já assinalamos, até o momento nossas análises vinham se concentrando no exame do conteúdo das narrativas femininas, podendo-se afirmar que grande parte desses materiais evidenciavam a rede de relações que no âmbito da família, da escola ou da sociedade conformam o desenvolvimento de papéis femininos e masculinos e, na nossa história da educação, evidenciam a alocação maciça de mulheres no magistério. Hoje, torna-se cada vez mais claro que até mesmo o quadro retratado por Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) no artigo “Magistério primário: profissão feminina,

carreira masculina” não corresponde mais à situação de nossos sistemas de ensino. As autoras mostram como, na constituição do campo educacional brasileiro no início deste século, as mulheres vão se tornando maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os postos superiores na hierarquia burocrática. Mas, hoje, de fato, eles são figuras que se fazem cada vez mais raras nesses cenários. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo como decorrência dos baixos salários, explica em grande parte, no caso brasileiro, o processo cada vez mais acentuado de evasão de professores, que atinge sobremancira os docentes do sexo masculino.

Entretanto, nossa questão neste momento não é exatamente essa, embora inteiramente relacionada a esse contexto mais amplo. O que prende nossa atenção aqui são as narrativas dos homens que permanecem de algum modo ligados ao magistério, quer como professores, quer como alunos de cursos universitários de formação. Quem são e o que pensam da escola e da profissão? No caso destes últimos, ou seja, alunos que ainda cursam a universidade, mais do que conhecer os caminhos que os trouxeram à licenciatura, importa-nos compreender o modo como eles narram seus percursos de formação, como descrevem as lembranças da escola, dos professores, bem como de outras pessoas que integram essas histórias. Importa-nos também apreender os sentimentos nos quais tais lembranças se acham envoltas, qual a importância que as pessoas e os fatos narrados assumem para cada sujeito, de que modo enfim o próprio eu é narrado. Assim trabalhamos aqui com relatos de formação de professores já atuantes e de alunos da Universidade que vão se dedicar ao ensino<sup>1</sup>.

Para falar dos relatos de formação de alunos universitários dos cursos de licenciatura que estão se preparando para obter a “licença de ensinar”, é interessante relembrar a origem dos próprios termos, numa breve incursão, por sua história. A expressão “licença de ensinar” foi usada na segunda parte da Idade Média, já que foi a partir desse período (desde o século XII e com uma organização, tanto administrativa quanto profissional, mais definida a partir do século XIII), com o nascimento das primeiras universidades na Europa ocidental (na verdade, corporações que reuniam mestres, estudantes e funcionários que se dedicavam aos afazeres intelectuais). Foi com esta corporação universitária que teve início todo um processo de formação de bacharéis, de doutores e de mestres que obtinham seus títulos na Faculdades de Artes (passagem obrigatória para as demais) e nas Faculdades de Medicina, Direito e Teologia. A *licentia docendi*, ou seja, a autorização para ensinar foi concedida primeiramente pelo *scolasticus* e depois pelo chanceler, até passar, no caso da Universidade de Paris no início do século XIII, para as mãos dos próprios mestres da corporação. A obtenção da licenciatura envolvia uma série de procedimentos, na forma de exames, seguidos de estágios, onde o futuro professor continuaria a assistir às lições de seus mestres, a participar de atividades comuns, a sustentar debates, a fazer pregações, etc. (Glorieux, P., cit. Nunes, R. A., 1979: p. 237). O caso de Pedro Abelardo, que formou com Heloísa, sua aluna particular, um dos casais românticos cantados em prosa, verso e filme nos tempos atuais, descreve bem todo esse processo. Sua “carta autobiográfica”, conforme designação dada por Ruy Afonso da Costa Nunes, que traduziu a *Historia Calamitatum Mearum* ou “A história das minhas calamidades”, é bastante rica em detalhes sobre todas as marchas e contramarchas pelas quais passou Abelardo, desde seus tempos de

aluno até conseguir tornar-se, oficialmente, professor de Teologia na Universidade de Paris, no século XII. Evidentemente, a natureza dos percalços vividos por alunos na Licenciatura hoje é bastante diversa, mas suas narrativas salientam, à moda de Abelardo, as aventuras experimentadas na vida escolar.

### *O texto das narrativas: uma história de disposições*

#### *Rupturas: a entrada na escola*

É importante observar, nesses relatos, o modo como os rapazes rememoram (ou se esquecem, como diz um deles) a entrada na escola e o período que imediatamente se segue. Se comparados às análises já realizadas por nós sobre esse ponto em trabalhos anteriores, chama a atenção, pelo contraste, a presença de lembranças marcadas por sentimentos de insegurança, de medo e de dor experimentados por vários deles. Trata-se, ao que parece, de uma decorrência da separação da mãe ou do ambiente familiar como um todo descritas, entretanto, de maneiras diversas. Um deles usa a própria idéia de ruptura para descrever esse momento que se assemelha a um sofrido rito de iniciação:

*"A gênese da idéia de escola, para mim, está baseada numa ruptura entre dois tempos distintos. Este sintoma pode ser considerado como o eixo central do meu relato (...). A primeira imagem que consigo elaborar da minha vida escolar passada produziu-se já dentro do ambiente escolar. Esta recordação está envolvida numa atmosfera de medo e opressão. Após me recusar a pernumecer na escola no primeiro dia de aula, do qual não me lembro absolutamente nada, do seguinte, as coisas ficaram extremamente vivas, principalmente a imagem da abertura de uma porta e a visualização de uma sala cheia de crianças. Neste segundo dia, após a professora ter subido com os alunos, e eu novamente ter me recusado a segui-la, fui levado, momentos após, pela minha mãe e uma funcionária da classe de que fazia parte. O que senti durante o caminho percorrido entre o pátio e a sala de aula, provavelmente instantes de angústia e terror, desapareceram completamente de minhas lembranças. Naquele momento cristalizava-se uma ruptura em minha vida. A Escola, sua existência, sua essência, a concepção que fiz dela no passado, só é possível a partir deste acontecimento".*

Outro fala em agonia e na insegurança trazida pela situação nova e desconhecida:

*"Aos poucos minha ansiedade virava agonia. Provavelmente era o medo de me expor e de me tornar alvo das atenções, tal era a expectativa que sentia ao meu redor. (...) Sabia que estava entrando para um mundo do qual não me sentia parte e que ele exigiria de mim o que eu nunca tivera em termos de base para a vida: escolha, firmeza, decisão".*

Alguns reportam-se, especificamente, ao choro e à angústia causados pela sensação de desamparo:

*"A lembrança mais forte que tenho é que no começo, quando entrei na escola, eu não queria de jeito algum ficar na mesma. (...) Eu chorava todos os dias e me recusava a ficar na escola sem a minha mãe; queria que ela ficasse me esperando. (...) Não sei como, mas com o tempo aceitei, ou melhor, me acostumei com a idéia de ir à escola".*

*"(...) deixe-me adiantar que nunca tive grandes expectativas com relação à escola. Lembro-me de chorar quando ficava longe de meus pais, avós e irmã quando era levado para a escola. Desde meus três anos já freqüentava as maternais, pré e jardins, mas lá o que existia era o que ainda subsiste em mim: o meu jeito de pensar e ser. Claro que fazia amizades, aprendia, brincava, sentia dificuldades em algumas tarefas, porém o meu mundo antes da escola era o mundo lá de casa. De meus avós, pais e familiares (...)"*

As referências ao medo e ao desconforto dos primeiros dias na escola é recorrente, nessas narrativas, e pode-se dizer, mais freqüentemente mencionadas pelos homens<sup>2</sup>. Aliás, a própria literatura autobiográfica é pródiga em descrições dessas experiências cruciais da entrada no mundo escolar. P. Feyerabend, o filósofo da ciência, autor de *Contra o Método*, obra em que estrutura o que ele próprio chama, na década de setenta, de "anarquismo metodológico", alternativa que pretendia contrapor à de K. Popper e T. Kuhn na explicação sobre o progresso do conhecimento científico, assim descreve sua iniciação na escola:

*"Comecei na escola, quando tinha seis anos; foi uma estranha experiência (...) Eu não conseguia entender por que deveria ficar sentado enquanto a professora andava pela classe; então pus-me a andar com ela. Ela mandou-me de volta ao meu lugar. Lá permaneci, mas assim que as primeiras letras apareceram no quadro-negro, comeci a vomitar. Limparam-me e mandaram-me para casa; papai fez-me uma grave advertência: 'Que isto não se repita ou você vai ver uma coisa'. Lá estava eu novamente na escola, sentado em meu lugar; novamente a professora foi ao quadro-negro, escreveu algumas letras e novamente vomitei. 'Ele não está preparado para a escola' disse a professora. (...) Depois de duas semanas, acostumei-me à nova vida e gostei dela." (Feyerabend, 1996, p. 26)*

A expressiva narrativa de Feyerabend encontra ressonância nos relatos que examinamos. São muitas as referências impregnadas de espanto e temor:

*"O meu ingresso na escola está mais para Pontalis do que para Canetti<sup>3</sup>. Eu não tive nenhuma recepção calorosa no primeiro dia de aula e muito menos no decorrer dos primeiros anos escolares. As professoras eram frias, severas e muito explosivas. (...) Minha mãe dizia: 'você tem que ir à escola', 'você tem que aprender a ler e escrever'. Por outro lado, meus irmãos mais velhos me diziam: 'quando você for à escola, você vai ver o que é bom', 'são tarefas e mais tarefas que você deverá fazer e se algo sair errado a professora te castigará, te baterá...' Então, eu ficava imaginando: como é que a minha mãe pode me obrigar a freqüentar um lugar tão ruim.*

*"Até que chegou o meu primeiro dia de aula (...) Entrei no pátio da escola um pouco assustado. Tudo ali era tão estranho. Eram meninos de um lado e meninas do outro. Eram crianças brincando, crianças chorando. [Na classe] lembro que as horas não passavam (...) Foram quatro horas de angústia e sofrimento."*

A escola não é, todavia, lembrada do mesmo modo por todos os rapazes. Para alguns, ela constitui-se numa passagem tranquila, sem problemas de adaptação, muitas vezes porque o ambiente familiar cuidou de estimulá-los e de familiarizá-los com seu universo. Um exemplo: "Desde muito pequeno, não via a hora de entrar na escola. Sempre gostei de estudar, de aprender coisas novas. Quando entrei na escola não tive nenhuma decepção. Era exatamente como havia imaginado". Observa-se, em vários casos, o papel importante que nesse sentido foi desempenhado ora pelo pai, ora pela mãe, ou ainda pelos irmãos. Uma passagem do relato de um dos alunos, proveniente de um meio bastante pobre, é exemplar a esse respeito, pois até mesmo a forma como interiorizou os passos iniciais da alfabetização é por ele lembrada. Diz ele:

*"Minha mãe me deu uma cartilha Catinho Suave acho que um mês antes de minha entrada na escola. Depois de memorizar o alfabeto, percebi, com a ajuda do meu irmão mais velho, acho, que os sons desses símbolos juntavam-se formando pedaços de sons das palavras inteiras e estas designavam coisas. A partir daí foi um salto, de forma que entrei na escola já sabendo ler uma grande parte das palavras que circulavam naquele meio".*

Certamente, são pessoas que auxiliam as crianças em processos de "iniciação" que permanecem presentes na memória e são referidos nos relatos acerca de períodos anteriores à escola. Pierre Dominicé (1988), ao se referir às experiências anteriores à escola afirma que todas as pessoas evocadas e citadas nas narrativas autobiográficas fazem parte do processo de formação do sujeito. Mas, importa perguntar: de que modo tais experiências se fazem presentes e determinantes para os desenvolvimentos posteriores dos indivíduos que se dirigem ao magistério? Os relatos dos homens, tal qual os das mulheres, deixam entrever que as relações estabelecidas com as primeiras mestras ou mesmo com outras pessoas de fora da escola, como exemplificado na passagem acima transcrita, são cruciais para o desenvolvimento das relações positivas ou negativas que, posteriormente, os alunos passam a estabelecer com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente, tais como o prazer/ desprazer pela escrita, o gosto/ não gosto pelos livros, a busca ou desinteresse pelo que é desconhecido, entre outras.

### *Modelos e exemplos: a construção da masculinidade*

Nesta história de relações, em alguns casos, é possível observar, nos relatos dos rapazes, referências a condutas, que parecem dirigir-se para o que socialmente é

recomendado para a condição sexual masculina, como, por exemplo, os brinquedos e brincadeiras "de meninos" e as roupas "de homem" lembradas e descritas no relato de um deles:

*"Cresci em meio aos livros e papos técnico-científicos, o que por um lado foi bom, pois quando brincava sozinho, eu inventava histórias nas quais era super-herói, astronauta, corredor de fórmula 1, cientista maluco, etc., fruto dos papos que ouvia e dos livros de histórias que entraram cedo na minha vida. (...) Conseguia dar realidade a objetos imaginários e vida aos meus brinquedos, dentre os quais, meu ursinho Taborada (...).*

*"(...) Com seis, sete anos, usava sapato, calça e camisa social, penteava os cabelos para trás com gel e tudo isso acompanhado de uma bela gravata (no inverno, complementava a indumentária com um blaiser). Obviamente tudo isso era um reflexo da influência dos meus irmãos mais velhos"*

O mesmo pode-se dizer a respeito das pessoas que durante os percursos de formação são tomadas como modelos a serem seguidos: na maior parte dos casos, do sexo masculino. Um dos rapazes, ao construir seu relato rico em detalhes e imagens, explícita com clareza de que modo e em que momentos deixou-se influenciar por modelos masculinos. O irmão e o amigo, mais adiantados que ele nos estudos, são tomados como referência quando ele decide cursar a universidade. Um professor do curso pré-vestibular, mostra-se fundamental no momento de escolher o curso e a carreira a seguir:

*"O professor de História do Brasil proporcionou-me a descoberta de outros aspectos interessantes da profissão. Se, por um lado, suas aulas despertaram em mim a vontade de ser professor, por outro mostraram-me que a História possui um lado extremamente político."*

A escolha do magistério, como decisão tomada ainda no segundo grau, tal como o excerto acima explícita, não é entretanto a regra. O que prevalece entre os rapazes estudados é que tal escolha, ou a descoberta de que gostariam de ser professores, acontece quando já estão na universidade. Parece, deste modo, que os homens que se dirigem ao magistério passam por um processo distinto do das mulheres. Enquanto as escolhas femininas revelam-se em grande parte orientadas por uma lógica de "destinação" das mulheres para o ensino, as escolhas masculinas nesse percurso revelam-se bem mais tardiamente. Além disto, elas são em muitos casos explicitadas pela referência à relação mantida com o conhecimento que esses alunos estabelecem no âmbito da universidade, e não por referência às "vocações" ou tendências a "gostar de crianças" ou mesmo de adolescentes que, por vezes, são razões invocadas entre as mulheres jovens para a opção pelo ensino. Vários relatos masculinos testemunham essa relação com a escolha da profissão e, por isso, vale a pena transcrevê-los:

*"Na faculdade, descobri que o curso escolhido por mim [Artes Plásticas] era, talvez, a escória da USP. Se quer ser marginalizado torne-se artista, mas além disso ainda*



*querer ser professor é o fim. A USP, para mim, foi uma grande mão. Nunca me senti tão bem na escola como agora. Gostaria de continuar aqui por muitos anos. Fazer mestrado, doutorado, ser professor aqui."*

*"Da Universidade lembro-me de muita coisa, tanto de aspectos afetivos como, principalmente, de questões relacionadas ao saber. Foi neste meio onde realmente efetivou-se em mim a vontade pelo conhecimento e erudição. Talvez mais interessante do que arrolar exaustivamente todas as recordações que possuo deste tempo seja pensar no porquê destas estarem tão presentes em minha memória.(...) Entre os vários elementos que possibilitam a rememoração, o mais forte e determinante deles é aquele onde reside o sentimento de prazer por aquilo que é feito.(...) A Universidade como um todo e o curso de História em particular proporcionou-me este profundo prazer."*

Outras referências à escolha da profissão, presentes em relatos de professores já atuantes, evidenciam convicções menos intensas e aspectos controversos acerca da imagem social da profissão docente. Tal é o caso do que está expresso em dois relatos dos quais se transcreve os seguintes trechos:

*"Ao pensar em tornar-me professor, em nenhum momento pensei em tantas situações pelas quais pudesse passar e vivenciar, ou até mesmo quais seriam os pré-requisitos para entrar na profissão. Uma vez que acreditava que o meu projeto de vida seria estar em outra profissão, não saberia explicar nem o porquê de não ser professor, mas jamais teria pensado em tornar-me um. (...) Quando me vejo formado, sou um professor. (...) Parecia ter feito a escolha errada, pois as pessoas que me cercavam não conseguiam ou não aceitavam o fato. Algumas até indagavam: 'Por que não fez outra escolha? Esta parece não ter grandes lucros e reconhecimento social, ou seja destaque'. Alguns até fulavam: 'será difícil ter grandes ganhos e estabelecer-se com um conforto razoável'. Outras: 'como você pensa sustentar sua família com esse tipo de trabalho?'"*

A questão de ser homem e ser professor é ainda descrita da seguinte forma:

*"As vésperas do século XXI, a maioria das pessoas ainda se posicionam que 'ser professor é profissão para mulher' (...) em 1995, nos defrontamos com colocações absurdas em relação ao professor homem, onde ele é visto como homossexual. Na visão de muitos o professor homem não tem capacidade de obter outro tipo de serviço e se apoia no magistério como se fosse uma cobertura para a sua incompetência"*

No texto intitulado "Políticas da Masculinidade", Robert W. Connell (1995, p. 190), ao tratar da questão da construção e reconstrução das masculinidades, afirma:

*"Existe uma narrativa convencional sobre como as masculinidades são construídas. Nessa narrativa, toda cultura tem uma definição da conduta e dos sentimentos apropriados para os homens. Os rapazes são pressionados a agir e a sentir dessa forma e a se distanciar do comportamento das mulheres, das garotas e da feminilidade compreendidas como o oposto. A pressão em favor da conformidade vem das famílias, das escolas, dos grupos de colegas, da mídia e finalmente, dos empregadores. A maior*

*parte dos rapazes internaliza essa norma social e adota maneiras e interesses masculinos, tendo como custo freqüentemente, a repressão dos seus sentimentos".*

Uma tal constatação encontra ressonância na arguta análise que P. Bourdieu (1990) fez da construção social dos sexos onde mostra como a dominação masculina erige-se a partir e com a linguagem, as categorias de pensamento, e o que ele denomina "a somatização das relações de dominação"<sup>4</sup>. Lançando mão da noção de "habitus" — peça central de sua explicação sobre a vida social — o autor mostrará como este "produz construções socialmente sexuadas do mundo e mesmo do próprio corpo que, sem serem representações intelectuais, nem por isso são menos ativas..." Refere-se ele ao

*"golpe de força que o mundo social exerce sobre cada um de seus sujeitos [e que] consiste em imprimir em seus corpos (a metáfora do caráter retomaria aqui todo o seu sentido) um verdadeiro programa de percepção, de apreciação e de ação que, na sua dimensão sexuada e sexuante, como em todas as outras funciona como uma natureza (cultivada, segura)" (Bourdieu, 1990, p. 11-12).*

Duas referências podem, ainda, ser invocadas aqui para nos auxiliar numa compreensão mais demorada das narrativas masculinas. A primeira de Bourdieu quando este retoma um texto de Virginia Woolf apontando a argúcia do olhar feminino "sobre esta espécie de esforço desesperado, e tão patético, em sua inconsciência triunfante, que todo homem deve fazer para estar à altura de sua idéia infantil de homem" (Bourdieu, 1990, p. 22). Tais observações se fazem no intuito de explicitar a escravidão do dominante à sua própria dominação, que neste caso dos homens é simbólica.

Pode-se ver, ainda, que o texto um tanto militante de Connell também chama a atenção para os riscos de um esforço árduo feito para corresponder à norma masculina que, em seu entender, pode levar à violência ou à crise pessoal, mostrando como não vale a pena pensar as masculinidades como construções fixas, mas sim deve-se entendê-las como podendo ser permanentemente reconstruídas. Por outro lado, ele sustenta que

*"qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória (...) Se a 'masculinidade' significasse simplesmente as características dos homens, não poderíamos falar da feminilidade nos homens ou da masculinidade nas mulheres (exceto como desvio) e deixaríamos de compreender a dinâmica do gênero. O gênero é sempre uma estrutura contraditória. E isso que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um eterno e repetitivo ciclo das mesmas inultráveis categorias" (Connell, 1995, p. 189).*

Tais observações, como se vê, tendem a propor a "desnaturalização" da masculinidade, mostrando-a como produto de embates sociais e expressão de formas de dominação. Não é desse modo, certamente, que se configuram as representações contidas nas narrativas masculinas sobre a profissão docente, aqui examinadas:

*"Por parte dos alunos, um professor homem pode levá-los a se reprimirem em sua aula, enquanto outros [pelo] fato da professora ser mulher, em momentos de repreensão, eles podem enfrentá-la".*

Observe-se ainda o excerto de uma outra narrativa:

*"... os alunos respeitam mais uma figura masculina. Os professores têm uma autoridade maior na sala de aula, não porque sejam mais rígidos e/ou exigentes, e sim, porque o corpo discente já possui em mente, de geração para geração, que o homem é o melhor, que sabe mais... e isso, nem sempre é verdade. Às vezes uma professora é muito melhor em termos de ensino-aprendizagem do que um professor. Mas a professora, na maioria das vezes, é vista como uma pessoa amiga, conselheira e 'mãe' dos alunos, fazendo com que [se] deturpe um pouco a aprendizagem dos mesmos".*

Várias são as narrativas que expressam a "vocação" e a adequação das mulheres para o magistério, ressaltando qualidades "naturais" de homens para a liderança e de mulheres para a afetividade. Convém lembrar ainda que, se de um lado, o magistério está hoje, no caso brasileiro, e para o ensino de 1º e 2º graus menos povoado de homens, por outro é voz corrente que aos homens se destinam profissões de "maior dignidade" salarial e melhor reconhecimento social. Nesse sentido, deve-se reiterar mesmo, que é só depois de escolhida a profissão que o discurso da "vocação" e da excelência do magistério se faz e não antes, como no caso das mulheres, como se fosse uma destinação natural.

Voltando aos relatos de nossos futuros professores, bastante carregados de sentimentos contraditórios, de lembranças muito vivas, de marcas profundas e, sobretudo, ricos em detalhes, é possível, em primeiro lugar, analisar um pouco suas representações sobre o que é ser um bom ou um mau professor, representações estas calcadas, evidentemente, em suas próprias experiências como alunos, desde a primeira vez em que se sentaram nos bancos escolares. Características tidas, hoje, como negativas, não foram percebidas desta forma na época, mas deram origem a uma série de desconfortos passados quando foram alunos das primeiras séries do ciclo elementar e que são assim descritos:

*"Da época do primário, guardo a lembrança de uma professora loira cujo nome não me recordo. Ela foi uma professora cuidadosa com relação ao ensino. Porém, a lembrança que tenho dela não é de um lado positivo. A questão é que esta professora me chamava pelo sobrenome e eu não gostava. Não fazia parte, e ainda não faz, de nossa cultura chamar alguém pelo sobrenome. Lembro-me que lhe disse que não gostava, mas ela não respeitou a minha vontade. Continuou fazendo o mesmo várias vezes, até que um dia fiquei muito irritado e fui para casa. O importante neste caso é que ela simplesmente desrespeitou uma vontade simples de um aluno".*

Mas se este foi um desconforto, outra experiência mostrou um lado importante do que este futuro docente considera um aspecto relevante na atuação do professor.

Certa feita, faltou uma professora e outra veio para substituí-la, passando uns exercícios de português para serem feitos pela classe. De acordo com o relato, a substituta

*"percebeu minha dificuldade e pacientemente explicou-me como separar sílabas e as diferentes casas. Até hoje me recordo das explicações e parece que toda vez que vou separar uma sílaba, eu escuto as orientações e evito inúmeros erros ou falhas. Ela não era uma professora, mas foi mais professora do que pessoas habilitadas que não têm no íntimo algo que todo professor precisa ter, uma mistura de sensibilidade, respeito e carinho pelos alunos e pelas tarefas. O diploma não faz o professor e sim este pode muito bem ensinar sem tê-lo".*

Algumas constatações que se recolhem desses relatos evidenciam frustrações por conta de imagens altamente idealizadas de mestres ou de mestras e, muitas vezes, vão dar a medida daquilo "que eu não quero ser ou fazer quando for professor". Depois de uma reprimenda por não ter levado o material necessário no início das aulas

*"a tal da professora [da 2ª série do 1º Grau] teve de me emprestar um caderno. Esta neurótica histérica mal-amada (talvez eu esteja sendo um pouco maldoso, mas só um pouquinho) costumava deixar os alunos indisciplinados de castigo em pé, voltados com o rosto para a parede do fundo da sala de aula. (...) Certa vez ainda me deu um tapa na testa, dizendo que eu batia os pés quando andava (na época eu usava uma bota ortopédica muito pesada, e não era por acaso que eu arrastava os pés). O pior de tudo é que eu era o aluno mais quieto da sala de aula; nunca contei o tapa aos meus pais, tinha medo que eles fossem reclamar e alguma retaliação calasse sobre mim".*

É evidente que nem só de aspectos negativos se constrói a imagem do professor. Nos relatos fica assinalado que sentimentos de prazer e admiração por um docente e pelo seu trabalho foram possíveis por conta da percepção das modificações operadas em si mesmos:

*"(...) me fez gostar de poesia (...) a aula era sensacional, nunca tinha visto nada igual; (...) antes eu não gostava de História do Brasil, e ela me abriu os horizontes e passei a amar; (...) apesar de hoje ter sérias críticas a fazer a ela [a uma outra professora], na época foi um divisor de águas".*

Há relatos menos radicais em relação a antigos professores, mas que evidenciam a falta de envolvimento destes com a prática docente:

*"Estranho: acho que não fui do tipo: 'detesto o professor, odeio a matéria' e vice-versa. Não me lembro de detestar professor algum. Tive problemas com alguns, é claro, mas nada que ficasse gravado até hoje. Nessa época, a da professora de português querida, nunca me passou nem passaria pela cabeça que um dia eu seria tomado por uma curiosidade, uma necessidade de saber a língua portuguesa por*

*dentro, lá nas suas vísceras, entender seus humores e o que fazer com eles. Mas me era claro que a última coisa (talvez nem a última) a que me prestaria na vida era ser professor. 'Nem morto!' - dizia eu então. [Mais tarde] comecei a lecionar, sabendo que não o queria, mas achando que nada melhor me restava".*

Afirmações contraditórias podem dar a medida de um crédito que não quer ser dado a um determinado professor, cujas aulas e métodos foram diferentes e envolventes, embora não para todos os alunos, mas que ficaram profundamente marcados neste relato, principalmente por conta de um jeito muito especial de "ser professor":

*"Quando fazia minha sétima série, apareceu um professor substituto para assumir as aulas que foram abandonadas por outro professor. Meses antes tinha assistido ao filme 'Ao mestre com carinho', com o ator negro Sidney Poitier. Este professor nem preciso dizer que era negro; ele devia ser estudante ainda, tinha uma segurança e uma confiança para dar aula. O método de aula deste professor era totalmente diferente do que a gente estava acostumado, ele fazia a gente ler e depois abria uma roda de discussão em cima do texto lido e pedia para a gente relacionar os acontecimentos do texto com a nossa realidade. A maioria dos alunos não gostou do método do novo professor, achavam que, ou ele estava envolvendo os alunos ou ele dava muita coisa e coisas difíceis".*

Assim, o professor negro, por conta de um abaixo-assinado da classe (exceção feita deste aluno e mais dois outros) acabou por não voltar à escola no ano seguinte. Sucede que, neste relato, o aluno diz que escolheu fazer o curso de História na Faculdade, embora isto não tivesse nenhuma relação com o antigo professor. Mais adiante, ele afirma: "Atualmente dou aula de geografia na rede estadual, a referência de professor que procuro seguir é o Professor Júlio César, de História".

Uma das narrativas colhidas (de um professor já atuante) é bastante reveladora de um grande desejo de tornar-se professor, significando vir a ser alguém na vida, vencer na cidade grande, objetivos recorrentes no imaginário de algumas pessoas que nasceram e se criaram no interior e cuja infância foi vivida com dificuldades e limitações. A primeira escola localizava-se em um sítio, mas a idéia sempre presente foi a de que uma "escola paga" era a escola a ser freqüentada, pois tinha um ensino de qualidade. O curso de admissão foi feito com uma jovem aluna de 7a. série, paga pela prefeitura local para preparar os alunos que depois iam tentar cursar o ginásio na cidade. A história da formação primária e secundária deste professor é uma história de muitas mudanças de moradia, passando por outros sítios, para pequenas cidades e depois para cidades maiores do interior do estado, até a chegada na capital, em São Paulo. Foi lá pela 8a. série, ainda no interior, que começou a se desenvolver nele a idéia de ser professor.

*"Os professores naquela época, não sei se o salário era alto, todos chegavam de carro, todos bem vestidos, com livros, comentando de viagens que tinham feito nas férias para a Europa (...) Então aquilo ficava marcado, eu vou ser professor, aí começou essa vontade de lecionar, de querer descobrir esse campo que para mim seria um enigma: o magistério".*

Começou a trabalhar cedo. Vinha da escola e ia para o campo ajudar a colher milho. Quando foi para outra cidade maior, também no interior, estudava e depois ia trabalhar em um laboratório. Lá, o químico responsável levava alguns livros para seus assistentes, tendo chegado a dar-lhes algumas aulas, nos intervalos do trabalho, comentando fórmulas e outros aspectos da química.

Chegou o dia da mudança para São Paulo e da entrada no 2º Grau, junto com aquela idéia, há muito acalentada, de poder freqüentar uma "escola paga".

*"Eu queria freqüentar uma escola paga porque me lembrava da frase que dizia que o curso pago era melhor. Eu tinha em mente o seguinte: se eu conseguir pagar uma escola em São Paulo...nossa! Vou estar lá em cima! Imagine eu estudando em São Paulo numa escola paga?! Vou chegar no interior e vou comentar com todo mundo, que eu estudo numa escola paga em São Paulo! Até hoje quando chego no interior onde morei e falo que moro em São Paulo, todo mundo vai conversar com você o dia inteiro, vai perguntar como é São Paulo."*

O 2º grau foi feito em um colégio particular, que mantinha um curso técnico em administração, no período da noite e, segundo o professor, um dos melhores da região naquela época, o que lhe permitiu ter êxito no vestibular em duas faculdades, também privadas.

*"A partir dessa época, ainda no 2º Grau, desembestei para as leituras. O que eu já li na minha vida... e sempre com a intenção de lecionar. Eu me projetava no lugar dos professores (...) Comecei a me interessar pela área de humanas (...) Eu tinha objetivos muito grandes. Queria ser uma pessoa não conhecida internacionalmente, mas eu queria fazer cursos fora do Brasil. Meu sonho sempre foi ir para fora, fazer cursos fora. (...) Pensava alto (...) Eu queria ir para fora do país estudar, eu queria falar várias línguas, eu sonhava falar inglês, italiano, francês, espanhol, porque os autores que eu lia e via entrevistas falavam várias línguas (...)"*

O contato com três professores homens durante os tempos do curso de Letras na faculdade particular resultou em um grande incentivo à entrada na carreira do magistério. Lecionou nas últimas séries do 1º Grau e no 2º Grau e foi chamado de tio, o que via com muito gosto.

*"Eu acho que o que eu preciso é passar para alguém aquilo que eu estou recebendo. Desde os meus tempos de sítio, tudo o que eu aprendia, eu passava para alguém, não ficava para mim. Comentava tudo com minha mãe. Era como se ela fosse a minha aluna (...) A mesma coisa depois que voltava do trabalho do laboratório. No meu trabalho no laboratório ficava na lousa do químico explicando coisas.(...) E por coincidência, todas as dificuldades dos colegas e das colegas no 2º Grau em Português, eles recorriam a mim"*

Ainda no primeiro ano da Faculdade de Letras recebeu uma oferta para lecionar Inglês em uma escola particular. "Foi uma experiência fantástica".

"Mas o que vem a marcar bem minha vida no magistério foi meu primeiro dia de aula, já formado (...) entrei na classe e não sabia o que ia fazer. Eu tremia, eu tremia. Eles [os alunos] estão pensando o seguinte: 'ele não sabe dar aula'. Eu suava, transpirava, sentava na mesa, descia, ia para a porta. E os alunos conversando. Como começar a aula? E o conteúdo que me tinham colocado? (...) O que é que eu faço? Nós tínhamos um livro (...) tinha um texto (...) aí veio uma idéia: 'Pessoul, antes de mais nada temos que ler o texto, pois ele vai nos ajudar. Quem gostaria de ler?' Ninguém se prontificou a ler. Ninguém. Eu me lembro que eu li umas dez vezes. Foi minha salvação no primeiro dia de aula. Depois as coisas se acomodaram".

Reiteradas vezes apontou seu grande prazer e orgulho em estar participando de um trabalho conosco na Universidade que, no dizer dele é simbolizada por muitos como uma "catedral de vidro". Por que é que outros professores da rede pública também não vêm participar? Ele se pergunta e afirma:

"Estas orientações que estou recebendo de mulheres, das 'doutoras' estão sendo maravilhosas e não tenho vergonha de dizer. Eu percebo, às vezes, que os professores, eles têm vontade de estar participando de um projeto como o de vocês, mas não vêm porque é nos sábados, tem que ler textos, tem que escrever, porque o que o professor não gosta de fazer é escrever sobre o seu trabalho. Por isto é que não temos história. Ele chega, dá sua aula e vai embora, não é importante relatar, colocar no papel o que aconteceu. Esse negócio de 'vou fazer uma pesquisa nas escolas em que eu trabalhei', para eles é perda de tempo. 'É, voltar ao passado, jamais. Tenho que pensar no futuro'. (...) Acho que essa volta ao passado no magistério é fantástica, você relembra coisas que vão te ajudar agora".

Por que ele deveria ter vergonha de dizer que recebe orientações de mulheres e que essas lhe têm sido valiosas? As narrativas deixam claro que, ainda quando se pretende cunhar a referência às mulheres em moldes que não os dominantes, vez por outra se dá espaço a constatações que levam pouco em conta premissas de igualdade. Nas narrativas convencionais sobre a masculinidade, os homens nada teriam a aprender com as mulheres e se tivessem deveriam ter vergonha de dizê-lo? R. Connell citando David Denborough enfatiza a necessidade da construção de contra-narrativas, como outras possibilidades existentes nas mesmas situações de dominação masculina (1995, p. 204). Talvez, a partir daí, se pudesse formular um compromisso para uma educação mais tendente à igualdade.

As narrativas de homens sobre suas histórias de formação, relação com a escola, com o conhecimento e com o trabalho de ensinar constituem rico material para compreender a forma pela qual a escola é vista pelos próprios alunos em diferentes fases de sua vida. O trabalho de produção dessas mesmas narrativas pode atuar no sentido de gerar, também, o que chamamos de uma "contra memória" profissional para os professores (Bueno, Catani, Sousa & Souza, 1993) que talvez possa colaborar para uma transformação significativa de formas de ver e atuar.

## NOTAS

- 1 A maior parte dos relatos aqui analisados foram produzidos no âmbito do curso de Didática para a Licenciatura que é ministrado na Faculdade de Educação, como parte do currículo de formação de professores (nos três últimos anos). Tais alunos, na maioria, têm entre 20 e 23 anos, havendo apenas alguns poucos mais velhos. São oriundos de frações de classe média com poucos recursos culturais e econômicos, conforme estudos feitos sobre os ingressantes nas carreiras de Licenciatura, nos últimos anos. Trabalhamos ainda com relatos de professores já atuantes que participaram de atividades de Formação Contínua, também no mesmo período e instituição. Os homens já formados têm entre 28 e 32 anos, atuam em escolas da rede pública e são oriundos de escolas superiores privadas. Do ponto de vista da origem são ainda dotados de frágeis recursos sócio-culturais e econômicos, conforme se depreende de depoimentos e observações.
- 2 As narrativas aqui analisadas têm sido produzidas obedecendo a sugestão de eixos temáticos tais como: "a entrada na escola", "minha relação com a leitura", "ser homem/ser mulher/ser professor (a)", "o início na profissão" e outros por nós considerados significativos para a articulação que o indivíduo faz de sua história de formação intelectual e pela relevância que a reflexão sobre o tema pode ter para a compreensão dos processos formadores — objetivo central da educação de professores.
- 3 Referência à leitura dos textos "O amor pelo colégio" de J. B. Pontalis (in: *O amor dos começos*, Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1988, 13-31) e ao livro de Elias Canetti, 1º volume de sua autobiografia intitulada *A língua absolvida* (São Paulo, Cia. das Letras, 1987) que são pródigos em menções à vida escolar e às relações com a leitura, a escrita e que têm sido lidos nos cursos, ajudando a potencializar o desejo de escrever sobre si próprio.
- 4 A propósito desse texto "La domination masculine" cabe observar que P. Bourdieu produziu algumas explicitações, em função da recepção que este teve, apresentadas em um seminário e publicadas sob o título: "Nouvelles Reflexions sur la Domination Masculine", *Les Cahiers du GEDISST/Seminaire 1993-1994*, Division du Travail, Rapports Sociaux de Sexe et Pouvoir, Paris IRESCO, n° 11, 1994, pp. 94-104.

## REFERÊNCIAS

- Bourdieu, Pierre (1990). *La domination masculine. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Paris, n. 84, pp. 2-31.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Nouvelles réflexions sur la domination masculine*. In: *Les Cahiers du GEDISST/Seminaire 1993-1994, Division du Travail, Rapports Sociaux de Sexe et Pouvoir*, Paris, IRESCO, n° 11, pp. 94-104.
- Bueno, B., Catani, D., Sousa, C. & Souza, M. C. C. (1993). *Docência, Memória e Gênero: estudos alternativos sobre formação de professores*. *Psicologia USP*, 4 (1/2), pp. 299-318.
- Bueno, Belmira O. (1996). *Autobiografias e Formação de Professores: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério*. São Paulo, Faculdade de Educação da USP, Tese de Livre-Docência (mimeo).
- Canetti, Elias (1997). *A Língua Absolvida*. São Paulo, Cia. das Letras.
- Castele-Schweitzer, Sylvie Van de & Voldman, Danièle (1984). *Les sources orales pour l'histoire des femmes*. In: PERROT, Michèle (org.) *Une histoire des femmes est-elle possible?* Paris, Rivage, pp. 60-70.

- Connell, Robert W. (1995). Políticas da Masculinidade. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez.
- Demartini, Zeila & Antunes, Fátima F. (1993). Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, pp. 5-14.
- Dominicé, Pierre (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: Nóvoa, António e Finger, Mathias (org.). *O Método (Auto)Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, pp. 51-61.
- Feyerabend, Paul (1996). *Matando o tempo*. São Paulo, Ed. da UNESP.
- Grant, Judith & Tancred, Peta (1991). Un point de vue féministe sur la bureaucratie étatique. *Sociologie et Sociétés*, vol. XXIII, n. 1, pp. 201-204.
- Nunes, R. A. C. (1979). *História da Educação na Idade Média*. São Paulo, EPU/EDUSP.
- Pontalis, J. B. (1988) *O Amor dos Começos*. Rio de Janeiro, Ed. Globo.
- Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99.
- Sousa, C., Catani, D., Souza, M. C. & Bueno, B. (1996). Memória e Autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n.º 2, pp. 61-76.

## MEN AND TEACHING: MASCULINE VOICES IN NARRATIVES ABOUT THE FORMATION PROCESSES

### Abstract

The aim of this text is to examine masculine narratives that reconstruct experiences of intellectual formation and representations of teaching. These narratives are autobiographical pieces, produced by men who are already teachers and by students within their formation processes. The analysis is incorporated in other studies of the authors on the several thematic crossovers of teaching practice, autobiographical and formation narratives, the specificities imposed by the feminine or masculine condition as well as the relations that are established between them.

## LES HOMMES ET L'ENSEIGNEMENT: DES RÉCITS MASCULINS SUR LES PROCESSUS DE FORMATION

### Resumé

Cet article étudie des récits masculins qui reconstruisent des expériences de formation intellectuelle et des représentations sur le travail des enseignants. Il s'agit de productions d'enseignants et d'étudiants en processus de formation. L'analyse s'intègre à des études faites par les auteurs au sujet des divers croisements thématiques entre la pratique de l'enseignement, celle des récits autobiographiques et de formation, et les caractéristiques spécifiques imposées par la condition féminine ou masculine, ainsi que les rapports qui s'établissent entre les deux.

## A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA E A AUTONOMIA DA GESTÃO NAS ESCOLAS PRIVADAS

Carlos A. Vilar Estêvão

Universidade do Minho, Portugal

### Resumo

Depois de se enquadrar o estatuto do ensino privado no contexto da actual reforma educativa, serão descritos modelos de autonomia e gestão a partir de alguns modelos analíticos aplicados às escolas enquanto organizações, para, finalmente, se abordar a especificidade do projecto autónomo das escolas privadas portuguesas.

### *Autonomia do ensino privado e reforma educativa*

O ensino privado português, um pouco à semelhança do que tem acontecido também noutros países com tradições culturais e educacionais distintas das nossas, tem merecido pouca atenção, mesmo nos momentos caracterizados como "tempos de reforma". No caso português, a problemática do ensino privado tem-se confinado, na verdade, a breves referências e à produção de um ou outro documento de eficácia

reduzida ou mesmo nula<sup>1</sup>. Isto corrobora precisamente a aparente insignificância política e simbólica do ensino privado, subsistindo com um estatuto ambíguo, situado entre o que foi (e perdura) e o que virá (e que se ignora), enlevado nas intenções proclamadas de fazer prevalecer a sua imprescindibilidade, designadamente no cumprimento dos imperativos constitucionais e legais concernentes à universalidade e mesmo à gratuidade da educação, mas que pouco têm contribuído para alterar a sua situação de alguma *marginalidade*, nomeadamente na discussão das grandes metas que o sistema educativo deve prosseguir.

Esta omissão da relevância da sua função social e educativa é tanto mais surpreendente quanto as estratégias convocadas para justificarem os actuais movimentos de reforma educativa assentam frequentemente na urgência de uma renovação do sentido de comunidade nas escolas, na necessidade de modernização, qualidade e racionalização dos sistemas educativos, no sentido da descentralização e maior autonomia das escolas, numa maior escuta e responsabilização perante a clientela, na valorização do *management* participativo, na transferência dos critérios de qualidade da nova gestão do mundo empresarial... vertentes estas frequentemente alocadas no lado do privado. De facto, quer a revalorização do privado e das lógicas desregulamentadoras que se têm verificado até certo ponto noutros domínios estruturais da nossa sociedade, quer mesmo a reorientação, a partir da década de 80, do processo de reforma que em certas áreas da educação pública (por exemplo, no ensino profissional) tendeu a obedecer a um tipo de racionalidade política baseada fundamentalmente no pragmatismo e na oferta, não têm sido capazes de marcar ou inverter, decidida e congruentemente, a orientação da reforma educativa actual face ao ensino privado.

Não será de admirar então que o ensino privado continue a viver *sobressaltado* em algumas perplexidades, agravadas, todos os anos, por uma produção normativa inespecífica do ministério da educação, explicitamente orientada para o ensino público e em que se omite quase totalmente não só a capacidade de o sector privado contribuir decisivamente para a *qualidade* e inovação no domínio da educação como também a sua relevância em termos de cumprimento de funções e da prossecução das metas que o sistema educativo deve almejar.

Esta omissão, todavia, não resulta propriamente de uma explícita subalternidade consagrada no enquadramento jurídico do ensino privado, como tem sido frequentemente reconhecido. Ela apenas confirma o facto de as preocupações com a especificidade deste ensino serem raras quer ao nível retórico quer sobretudo ao nível das práticas sociais em que aquele enquadramento jurídico-institucional se traduz, o que indicia imediatamente, entre outras coisas, uma fractura entre as determinantes sociais das transformações das práticas e as determinantes sociais das transformações dos quadros legais, acabando tal situação por reverter ainda a favor da centralidade do Estado pelo reforço dos mecanismos de regulação das relações de reprodução social. Por outras palavras, o Estado educador e gerencialista tende a aumentar o seu poder quando se verificam situações, como a que ocorre com o ensino privado, em que, por imperativos vários, tem de modernizar-se e democratizar mais os seus dispositivos jurídicos, abdicando então de algum poder coercivo e normativo para conservar ou reforçar até o seu peso regulador.

Em conclusão, tal como outras reformas, a actual, mais do que encontrar soluções, tem mantido (e até suscitado) problemas, o que nos leva a afirmar que, apesar de estarmos perante novas reformas, nos confrontamos sempre com velhos problemas de que destacamos o estatuto ambíguo do ensino privado e a *pacatez* da sua autonomia.

O nosso ensino privado, aliás, nunca usufruiu verdadeiramente, durante muitos anos, de grandes margens autonómicas, apesar das garantias formais que as disposições constitucionais por vezes consagravam mas que outros dispositivos legais acabavam por condicionar. De facto, as restrições pedagógicas e administrativas foram sempre muito vincadas e as limitações provenientes da necessidade de satisfazer determinados encargos (fiscais e outros) condicionaram muito as práticas destas escolas. Mesmo os apelos à democratização do ensino, à igualdade de oportunidades, à modernização do ensino (por exemplo no tempo do ministro Veiga Simão), pouco ou nada alteraram este estado de coisas, mantendo-se o ensino privado como um "sector restrito" (F. Mónica, 1978: 151), uma "caricatura" do próprio ensino público (G. Cruz, 1952), atravessado por clivagens sociais e diferenças várias, designadamente quanto à sua qualidade e orientação, não deixando, no entanto, de ser imprescindível para o próprio funcionamento do sistema escolar uma vez que possibilitou o cumprimento de outras funções (nomeadamente a de recuperação e a de legitimação da educação pública) e contribuiu para aliviar financeiramente o Estado de outros investimentos necessários no campo do ensino.

Com o actual estatuto, publicado pelo decreto-lei nº 553/80, em 21-11, reitera-se, logo no preâmbulo, a preocupação pela valorização da iniciativa e da autonomia privadas na educação e por uma certa eficiência ao apresentar-se como um quadro regulamentador maleável como *conviria* à diversidade de níveis de ensino em apreço, racionalizando a "floresta jurídica" que brotara do anterior estatuto. Em consonância com esta postura, aí se prevê, entre outros aspectos, o incremento de projectos educativos próprios que as escolas desenvolveriam por si mesmas, o estímulo à inovação pedagógica, a elaboração de regulamentos internos e a criação do mecanismo da "autonomia pedagógica" (definida como a liberdade de adopção de planos de estudo, conteúdos, métodos e instrumentos escolares, avaliação de conhecimentos, incluindo a dispensa de exame e a sua realização, matrículas e emissão de diplomas e certificados de matrícula, aproveitamento e habilitações).

Esta margem de autonomia legalmente consentida (mais do que propiciada) parecia colocar a escola privada à frente do impulso renovador do sistema educativo. No entanto, este regime, se por um lado representou uma oportunidade de afirmação da identidade das escolas privadas, ele tendeu, contraditoriamente, a agravar a dependência face às escolas públicas visto que para a sua concessão, por exemplo, a escola teria de funcionar, como *conditio sine qua non*, por um período de cinco anos consecutivos em regime de paralelismo pedagógico, situação que induziria, quase inevitavelmente, uma compreensão *sui generis* desta autonomia sobrecondicionada como ficava pela anterior convivência em paralelo com o modelo público<sup>2</sup>.

O instinto regulador e gestor do Estado prevalece claramente no estatuto de 1980, não obstante todas as conquistas e as boas intenções de subtracção ao arbítrio ministerial das regras do jogo, de satisfação das aspirações dos parceiros sociais, de inflexão da política educativa e cultural em relação ao ensino privado. Efectivamente, o Estado não abdicou, mais uma vez, do seu estatuto hegemónico instituindo-se verdadeiramente como a entidade fornecedora de recursos e reguladora ao traçar o ambiente geral das organizações educativas privadas e ao enquadrá-las globalmente do ponto de vista jurídico-administrativo. E tem sido de tal modo o seu êxito neste aspecto que o ensino privado continua, na verdade, incapaz de estabelecer claramente o seu domínio, constringido ao seu ambiente de tarefa que as grandes decisões do poder político lhe inscrevem<sup>3</sup>.

Se abstractamente podemos afirmar então que este estatuto (e os documentos que o prepararam) significou para o ensino privado um salto qualitativo, o futuro deste sector tem permanecido, contudo, algo crítico, situação que nem a própria lei fundamental do sistema educativo (LBSE) alterou, continuando ao sabor de políticas contraditórias como nos casos, por exemplo, da redefinição organizacional do ministério da educação (prevista no decreto n.º 3/87), da situação das escolas privadas face a alterações na segurança social, do alcance do princípio da gratuidade do ensino e da própria celebração de contratos.

Malgrado, pois, todos os esforços, prevalece a situação de termos um ensino privado que, por um lado, sobrevive com uma *autonomia sob suspeita* e que, por outro lado, não conseguiu tematizar-se ainda como solução política porque verdadeiramente não conseguiu também impor-se como problema social no nosso país (contrariamente ao que tem acontecido noutras áreas das políticas sociais e mesmo na educação ao nível do ensino superior e do ensino profissional), o que pode indiciar, por um lado, um certo grau de eficiência política da instância governativa na condução dos assuntos privados na área do ensino, e revelar, por outro, ou a incapacidade de as forças pró-privado contribuírem para tomar os serviços de educação e ensino atractivos ao capital privado, ou então a condescendência excessiva destas mesmas forças, preocupadas como estão por actuar segundo "padrões iluministas" de pendor normativo ou por processos de poder e constelação de interesses que omitem qualquer interacção conflitual com o Estado.

O ensino privado acaba assim por funcionar objectivamente mais como um contribuinte, ainda que não intencionalmente activo, para a reprodução das relações sociais vigentes, como um agente legitimador da acção estatal e do sistema social global, enfim, como uma *reserva argumentativa* do Estado contra todos os que o acusam de estar a privilegiar políticas liberalizantes ou neoliberais. O preço de tal posicionamento é que as nossas escolas privadas globalmente consideradas não oferecem uma educação verdadeiramente privada enquanto alternativa à educação pública, aparecendo, deste ponto de vista, como *organizacionalmente redundantes* (face às escolas públicas), ideia que é corroborada com as tendências generalizadas das escolas privadas para uma certa desideologização e dessacralização do seu ambiente interno, para a perda crescente do espírito de missão, para a menor especialização social da sua clientela, para a maior laicização dos padrões de selecção do seu corpo docente, para a menor influência do contexto estrutural doméstico e de outras lógicas e solidariedades mais intimistas.

Em conclusão, se esta caracterização do ponto de vista organizacional manifesta a fraca especificidade das escolas privadas portuguesas, do ponto de vista político pensamos que elas têm funcionado globalmente como autênticos "aparelhos do Estado" (R. Dale, 1989: 54), como *sistemas administrativos* do Estado<sup>4</sup> formatados pelo paradigma estatal, razão que leva J-B. d'Onorio (1982: 95) a afirmar, a propósito dos contratos que estas escolas celebram com o Estado, que embora eles dêem uma certa segurança, sobretudo financeira, às escolas privadas, as levam simultaneamente também a perder a independência, talvez mesmo "um pouco da sua alma", diluindo-se deste modo a sua essência especial num estertor de *morte institucional*.

De um modo geral, podemos concluir então que, em Portugal, nunca houve propriamente um movimento reformador tendente à concessão de autonomia às escolas por parte da administração central. Todavia, as escolas privadas apresentam germens de autonomia que podem propiciar um desabrochar de um projecto autonómico mais consistente, embora todos estejamos conscientes das dificuldades que a situação oficial de "autonomia de abandono e algum desleixo" suscita.

### Modelos de autonomia e gestão da escola privada

A partir sobretudo da década de 80, verificou-se nos estudos organizacionais uma clara inflexão no sentido de uma acentuação dos poderes periféricos e de uma maior contextualização da acção política, devido fundamentalmente aos benefícios da gestão centrada na escola, na *gestão participativa*, na territorialização das políticas educativas, na sua auto-organização e autonomia da escola, reclamando-se consequentemente a alteração do papel do Estado nos processos de decisão política e de administração da educação, mantendo porém um controlo baseado não tanto na conformidade com as regras e directivas impostas pela hierarquia, mas num controlo baseado na conformidade com as finalidades e objectivos educativos.

Esta inflexão para a autonomia e para a centralidade da escola, que aparecem correntemente na linguagem política da reforma educativa, não surge, porém, como que por encanto; ela tem a ver, entre outros aspectos, com uma complexa combinação de factores que intervêm na construção da decisão política em geral, com a crise do Estado e da educação, e com a reprogramação de estratégias retóricas e argumentativas do discurso político (em nome, designadamente, da soberania do cliente).

A acentuação dos benefícios da autonomia não mereceu, contudo, interpretações unívocas, mas propiciou antes um debate acceso sobretudo por parte daqueles que fizeram equivaler este movimento a um processo tendente a introduzir, numa lógica neoliberal, a concorrência no sector educativo público pela *des-sectorização*, ou seja, pela possibilidade de os pais poderem escolher livremente, no mercado educacional, a escola da sua preferência. Afinando por este mesmo diapasão, outros críticos acabaram por interpretar o actual movimento reivindicativo de autonomia, encetado não já em nome da excelência ou da gestão centrada na escola,

mas em nome da *descentralização*, como correspondendo a um "mecanismo compensatório" relegitimador do Estado (H. Weiler, 1993), uma vez que mesmo a territorialização das políticas educativas não foi uma conquista do local, mas o efeito de uma política nacional que, longe de implicar um afastamento do Estado, o reposicionou através de uma redistribuição do poder entre o centro e a periferia. Por outras palavras, a delegação de maior autonomia e de poder de decisão às escolas por parte do Estado, longe de conduzir ao enfraquecimento do seu papel, levou antes ao seu fortalecimento devido, entre outras razões, a uma maior governabilidade sistémica que possibilitava (em termos de políticas desconcentradas), uma vez que tornava mais maneável o sistema administrativo em termos funcionais.

Por mais problemático que possa ser, este movimento global de descentralização e autonomia é, apesar de tudo, paradigmático do esforço reivindicativo por mais poder local, acompanhado por uma maior flexibilização na gestão de recursos, pela descentralização e desburocratização dos processos de controlo, pela partilha de decisões no interior da escola, pela *parentocracia* ou poder dos pais enquanto actores políticos, pela clareza de tarefas e papéis de cada um, pela responsabilização (moral, profissional e intelectual) visando a melhoria e adaptação dos meios às grandes finalidades da aprendizagem. Este movimento fundamenta-se, assim, na importância da escola como organização enquanto factor determinante da diferença, contribuindo decisivamente para aumentar a qualidade, a eficiência e a sua libertação face ao Estado (cf. J. Barroso, 1996).

Contudo, há também que reconhecer, a par destas virtualidades, as fragilidades que tais movimentos têm vindo a revelar, desde logo pela não discussão profunda dos seus pressupostos políticos e ideológicos (sobretudo da 3ª vaga da autonomia)<sup>5</sup> e, a outro nível mais técnico, pela não verificação da causalidade entre os critérios identificados e os resultados obtidos, resultantes dos "efeitos de escola" ou da "gestão centrada na escola". Além disso, estes movimentos têm vindo a falhar não só por não serem capazes de definir os papéis dos diferentes actores (sobretudo dos conselhos locais de educação) e da autoridade em geral, mas também por não questionarem o tipo de racionalidade mobilizado, em que a dimensão micropolítica da escola é esquecida tal como a sua ambiguidade estrutural.

Sobressai do atrás exposto que a autonomia não é um fenómeno homogéneo, apesar de girar em torno de temas comuns. A autonomia convoca a agregação de lógicas diferentes em redor, por exemplo, da crítica à burocracia, da valorização da escala humana e da democracia de proximidade, da reivindicação de um direito dos cidadãos contra o absolutismo do Estado, do papel do profissionalismo docente, da importância de uma gestão profissional (J. Barroso, 1996a). Por outro lado, a convivência com arremedos de autonomia que resultam de a administração da Educação, por exemplo, praticar uma política de desconcentração por razões essencialmente pragmáticas, reconhecendo então aos órgãos periféricos o exercício de funções instrumentais e de responsabilidades expressivas, pode levar a interpretações que dizem estarmos perante processos genuínos de *delegação de poderes* quando, afinal, estamos tão-só perante actos de *indulgência política* que permitem encenações dramatizadas de autonomia segundo o guião de um qualquer projecto educativo.

Se isto é evidente no que respeita às escolas públicas, o mesmo se passa em muitas escolas privadas. Na medida em que as escolas privadas têm permanecido, como dissemos, como "serviços locais do Estado" (J. Formosinho, 1989), as próprias diferenças, quando as há, situam-se sobretudo nas "infidelidades normativas" (L. Lima, 1992) ou nas margens de interpretação que os normativos permitem ou propiciam. Isto significa que as escolas em geral, e as privadas em particular, encontram dificuldades em estabelecer as suas próprias balizas em razão do seu próprio contexto, da sua história institucional e da *cultura organizacional*, apesar de estas possuírem estruturas de participação mais intimistas, estruturas pedagógicas mais simples, um sistema de funções de direcção mais dinamizador, uma gestão que penetra mais profundamente no tecido organizacional e mais centrada na escola e, finalmente, um sistema relacional baseado na colaboração e uma comunidade de valores mais largamente partilhados e que, deste modo, as aproximam um pouco mais do ideal de escolas autónomas.

Porém, ainda que sejamos muito convincentes na afirmação da especificidade das organizações educativas privadas, é difícil ocultar, insistimos, a sua sobredeterminação pelas políticas gerais da administração central, ainda quando lhe outorga a possibilidade de funcionarem segundo o esquema da autonomia pedagógica e a capacidade de elaborarem projectos educativos e de se constituírem como comunidades educativas. Com efeito, se é verdade que este reconhecimento oficial pode projectá-las para mais altos voos, com margens de autonomia mais ampla, designadamente de gestão, tal metaforização da realidade das nossas escolas privadas pode esconder sob conceitos simbolicamente poderosos, como os de comunidade educativa, territorializações menos abrangentes e até uma menor responsabilização social e comunitária. De facto, e atendo-nos apenas a esta imagem (de comunidade educativa), ela tanto pode, do ponto de vista simbólico, ser altamente federadora de esforços e contribuir para a construção da sua identidade, como pode também não passar de uma ideia nostálgica, detendo sobretudo um valor moral vinculado à ideia inicial de "comunidade de fé" (nos colégios de orientação católica), agora ressemantizada, no campo pedagógico, como comunidade educativa. Esta imagem da escola privada não assegura, além disso, a pureza da autonomia e da sua gestão, uma vez que ela pode, segundo certas acepções subsidiárias de uma lógica mercantil, pôr em risco valores como os da justiça cívica, democratização e igualdade de oportunidades, reaproximando-se deste modo do conceito de uma "sociedade civil mercadorizada", na expressão de G. Whitty (1996).

Então, a maior sintonia da escola privada autónoma ou autonomizada com referenciais que decorrem da sua vinculação à *ordem institucional* de mercado e que têm a ver, designadamente, com a eficiência e a eficácia, com a qualidade e a modernização, não lhe acrescenta imediatamente maior dignidade sobretudo em termos de cidadania cívica e organizacional e mesmo de legitimidade, ainda que a escola apareça envolta no véu da metáfora comunitária; além disso, a maior responsabilização da escola perante a sua clientela pode levar a que os governos das escolas privadas se fechem, construindo *clãs* politicamente desactivados e com uma *cultura* altamente integradora, numa estratégia claramente defensiva, visando proteger-se de intromissões externas abusivas



de consumidores que ganharam poder e dos efeitos práticos da "ideologia da parentocrácia" (P. Brown, 1990).

Para além desta imagem das escolas privadas enquanto comunidades educativas é possível compreendermos estas escolas segundo outros modelos ou outras metáforas e problematizar então de modo diferente a questão da autonomia e da sua gestão. Assim, se interpretarmos a escola privada como uma *arena* de micropolíticas e espaço de negociação, onde os actores calculam dentro de uma "racionalidade limitada" e onde é possível desvelar o poder como uma variável importante desenvolvida em redor das zonas de incerteza, torna-se mais evidente que os gestores das escolas privadas têm de estar atentos às micropolíticas de regulação e controlo por parte de outros actores, uma vez que a regulação não é constituída apenas a partir de regras emitidas pelas direcções das escolas, mas também por uma regulação autónoma que vem dos membros do grupo que jogam com as regulações de controlo para recriarem ou seleccionarem um conjunto de regras, conforme aos seus objectivos e suas estratégias. Além disso, esta abordagem destaca o papel crucial dos directores na gestão das interações e na defesa das próprias fronteiras da escola como organização. Se aceitarmos, entretanto, que as nossas escolas privadas funcionam sobretudo como "sistemas debilmente articulados" ou "anarquias organizadas", com fraca coordenação interna, ambiguidade de metas, participação incerta e grande discricção dos actores, a concessão ou a conquista de mais autonomia pode conduzir a novas potencialidades, designadamente no que diz respeito à gestão que terá de ser capaz de lidar com a ambiguidade, desconectando mais ou menos profundamente as unidades funcionais da escola para melhor gerir os conflitos internos e os que advêm do relacionamento com o meio externo. Se concebemos, ainda, as escolas privadas como organizações *fractalizadas e institucionalizadas* (C. Estêvão, 1997), ou seja, como organizações que, por um lado, possuem sistemas de acção por vezes bastante dinâmicos e nem sempre obedecendo à lógica da linearidade, da determinação e da continuidade e que, por outro lado, se encontram condicionadas por pressões institucionais de *autoridades* poderosas (como é o caso do Estado, do mercado e de outras organizações do mesmo campo interorganizacional), as escolas privadas aparecem então como contextos com uma *autonomia relativa*, que apresentam uma centralidade em termos de acção concreta e, simultaneamente, uma dependência de induções institucionais mais amplas que tendem a torná-las morfologicamente semelhantes às outras escolas (privadas e públicas). Neste enquadramento, as práticas de gestão dos directores pedagógicos e de outros actores aparecem frequentemente imersas em "cerimoniais de envolvimento" que mobilizam mecanismos de confiança e boa-fé para concitar consensos e adesões, assegurando institucionalmente a sobrevivência da escola, evitando inspecções ou avaliações externas (que poderiam fragilizá-la pela suspensão quanto à correcção do trabalho realizado) e reforçando, no que diz respeito ao trabalho dos professores, o "mito do profissionalismo docente" (J. Meyer & B. Rowan, 1992). Dado também que, segundo esta perspectiva, a legitimidade da escola depende da capacidade de incorporar na sua estrutura formal compromissos sociais, mitos institucionalizados ou regras racionalizadoras da sociedade, o trabalho do gestor terá de desenvolver-se no sentido de a escola reflectir na sua estrutura valores, rotinas, relações padronizadas, estratificações e arranjos de *status*, porque assim menos suspeitas se levantarão quanto à adequação da escola aos imperativos culturais dominantes.

Decorre daqui e de outras propostas compreensivas da gestão que a organização escolar é um lugar de vários mundos e de várias autonomias (M. Sarmento, 1992), com uma heterogeneidade de lógicas, por vezes conflituantes, o que dá à gestão um papel eminentemente político e cultural, mesmo quando lida com questões técnicas.

### *Delimitação do espaço autónómico das escolas privadas e sua gestão*

Já por diversas vezes acentuámos a centralidade e o esforço regulador do Estado no que diz respeito à educação. Contudo, as escolas privadas são não apenas instâncias reprodutoras, mas também produtoras de regras de funcionamento. Diz L. Lima (1992: 170) a este propósito que

"A implantação das directivas normativamente estabelecidas pode, portanto, e em teoria, assumir pelo menos três formas distintas: a reprodução total dos conteúdos normativos, a reprodução parcial, ou a não reprodução. [...] Neste sentido, a escola não será apenas um *locus de reprodução*, mas também um *locus de produção*, admitindo-se que possa constituir-se também como instância (auto)organizada para a produção de regras (não formais e informais)."

Nas escolas privadas, enquanto organizações, circulam, pois, outras regras para além das formais, regras essas de pendor mais interpretativo (como as "não-formais" e as "informais") que obedecem a outras lógicas, porventura mais indutivas, baseadas sobretudo em negociações e na manipulação simbólica, e que podem desafiar a ordem interpretativa oficial, reorientar as estratégias de poder dos diferentes actores, introduzir no seio das organizações maior ambivalência e complexidade.

Neste sentido, a escola privada não é um mero espelho de forças sociais exteriores ou um lugar de processos sociais que a atravessam, uma vez que a realidade organizacional se interpõe como uma "entidade social", com a sua estrutura e traços originais de gestão e de regulação social, onde se produzem ou se favorecem novas práticas interactivas, geradoras de novas estruturas e de novas formas de regulação.

A *ordem* local organizacional das escolas privadas tem de ser vista como construída pela interacção dos actores, pela sua "interdependência estratégica", constituindo-se deste modo num nível com autonomia relativa face à "ordem societal" em virtude dos próprios mecanismos de regulação dos seus sistemas de acção locais, o que conduzirá a suportar a ideia de que esta construção interna adquira traços de alguma distintividade, ambivalência e autonomia face aos constrangimentos externos.

Isto implica então que a interpretação do modo de funcionamento actual das escolas exige um pensamento da complexidade na linha do que propõe G. Morgan (1986), capaz de as compreender como constelações "poliúpticas, multidiscursivas" (C. Estêvão, 1997), capaz de articular o simbólico com o estrutural, o plano da regulação normativa com o plano da acção social, por um lado, e a linearidade dos fenómenos organizacionais com as desconexões, as "infidelidades" (L. Lima, 1992) e as descontinuidades das dinâmicas no "plano da acção", por outro.

Nesta mesma linha é possível defender, mas sem esquecermos o que foi dito sobre a sobredeterminação estatal, que as escolas privadas possuem algumas especificidades quando consideradas globalmente face às escolas públicas: elas apresentam-se, normalmente, como menos complexas do ponto de vista orgânico, com uma estrutura organizacional menos elaborada do que as suas congéneres públicas, com uma estrutura administrativa mais simples e normalmente mais integrada e consistente (precisamente por não estar tão sujeita a pressões directas de diferentes níveis das instâncias administrativas estatais), com um centro de decisão mais localizado nas mãos de indivíduos pertencentes à própria organização, com um tipo de autoridade e de controlo mais pessoalizado e directo, com uma cultura normativa de um certo "familiarismo", com contextos externos pertinentes normalmente mais homogéneos e com menores descontinuidades manifestas ao nível dos valores e das ideologias professadas. Também no que respeita ao estilo de liderança, este tende a apresentar-se no caso das escolas privadas como menos incerto do ponto de vista político, mais vincado e tendencialmente mais orientado para a realização das metas académicas, detendo um poder maior de representação e de decisão quanto a questões relacionadas com a gestão da escola. No respeitante às metas a prosseguir, verifica-se que tendencialmente as escolas privadas parecem tê-las mais presentes designadamente ao nível da sua invocação discursiva e ao nível do encadeamento dos meios, havendo ainda menor disputa ideológica quanto à sua interpretação e aceitação por parte dos actores. Outras diferenças podem ainda verificar-se quanto ao tipo de controlo que, nas privadas, parece ser menos explicitamente codificado, desenvolvendo-se muitas vezes de uma forma *ad hoc*, menos burocratizada, na sequência de um modo de legitimação assente num tipo "tradicional" de autoridade. Também, na dimensão concreta das relações com o meio, as escolas privadas são frequentemente vistas como tendendo a investir um pouco mais na cerimonialização dessas relações, designadamente no que concerne ao relacionamento com as famílias dos alunos. Na verdade, estas relações são insistentemente realçadas por suscitarem uma orientação mais próxima de um sistema *doméstico*, por incutirem um *ethos* mais familiar, relações essas que são favorecidas ainda pelo facto de os directores investirem mais activamente em *cerimoniais de envolvimento* de alunos e pais que podem propiciar maior conforto legitimador e até um controlo mais extensivo sobre estes actores, a ponto de poderem transformar a participação destes actores numa "submissão voluntária" às exigências e papéis definidos pelas escolas.

Face a esta delimitação da especificidade das escolas privadas e também ao seu estatuto, torna-se possível afirmar que, genericamente, estas organizações educativas parecem estar mais *predispostas e preparadas* para a apropriação e implementação de um modelo de autonomia institucional e sua gestão do que as escolas públicas. Ainda que não se negue esta possibilidade, a permanência da situação de alguma marginalidade, e de alguns preconceitos, na discussão desta problemática no que concerne ao ensino privado pode, mais uma vez, remeter as suas escolas para a reprogramação da agenda autonómica, imitando o que irá acontecer nas escolas públicas, com o beneplácito distanciado do Estado. Assim sendo, esta autonomia *sub specie pública* perpetuará a condição de subalternidade das escolas privadas e

eventualmente até a sua burocratização, a não ser que a lógica do princípio de mercado venha a enformar a agenda deste processo de autonomia e que daí decorram novas práticas congruentes com um claro favorecimento das soluções privadas para os problemas públicos no campo da educação.

Independentemente do sentido que a autonomia venha a assumir, a concretização de um projecto autonómico por parte das escolas privadas implicará a emergência de novas tensões e possivelmente até a diminuição da sua natureza simbólica por se encontrarem social e politicamente mais expostas. Além disso, a autonomia e o tipo de gestão que propicia podem conduzir as escolas a constituírem-se em contextos de segregação e discriminação social, a desvalorizarem o contexto local, até porque a fonte primeira de legitimação da estrutura da escola depende da sua capacidade de conformidade aos padrões nacionais (e transnacionais) e imperativos culturais. Ao mesmo tempo, a situação decorrente da autonomia pode levar a uma reformulação do campo interorganizacional das escolas privadas, quer pelo refinamento das escolas consideradas *excelentes* em detrimento das de menores recursos, quer pela procura autónoma de uma maior homologia estrutural com os padrões dominantes no campo interorganizacional (parece evidente que, neste último caso, a autonomia por contágio pode retirar distintividade à construção de uma diferença por parte das escolas).

Do mesmo modo, a gestão das escolas privadas num contexto autonómico pode ampliar-se quanto ao seu sentido e alcance, recorrendo-se à autonomia como um expediente ou uma tecnologia de controlo para articular mais facilmente o centro e a periferia do sistema e dominar as zonas de incerteza segundo a sua própria lógica. Mesmo a existência, neste contexto, de um projecto educativo pode não significar mais do que um documento simbolicamente útil para revelar a suposta pujança autonómica, ou para a escola ganhar *status* e exibir e propagandear virtudes, à custa eventualmente da ocultação da dimensão verdadeiramente expressiva da autonomia.

Não obstante todos estes aspectos, a autonomia e a sua gestão podem conduzir as escolas privadas a traçarem o seu roteiro estratégico ou o seu plano de desenvolvimento de modo mais vincado, a escalonarem as suas prioridades, a tomarem-se menos sensíveis às oscilações ou descontinuidades em termos de política educativa, contrabalançando deste modo a acção reguladora do Estado. Quando assim acontece, a construção da autonomia apresenta-se, na verdade, como uma condição e uma oportunidade para as escolas vincarem a sua identidade e a sua diferença, propiciando simultaneamente, e entre outros aspectos, um outro tipo de práticas relacionais e educativas, uma maior afirmação do sector privado do ensino, uma menor sujeição à "tecnologia da obediência" controlada pelo Estado centralista ou mesmo por um "Estado local". Todavia, com isto não se pretende afirmar que a autonomia, sobretudo na sua versão de descentralização escolar entendida como mecanismo institucional de mercado, seja portadora de dons salvíficos, uma vez que ainda não está provado que o mercado transforme automaticamente as escolas e que a desregulação inverta a tendência de as escolas privadas persistirem como *clones* dos modelos regulados burocraticamente.

Para concluir, se a evolução das políticas educativas tender a esbater as barreiras entre o público e o privado, tornando-as agora menos assentes na

competitividade e realçando a sua interpenetração (e as fórmulas intermédias comunitárias), nomeadamente em áreas e instâncias sociais onde predomina a informalidade, o desafio para as escolas privadas estará sobretudo na construção de uma autonomia, ou de autonomies, que as distancie relativamente às escolas públicas, isto é, na possibilidade de reivindicarem coerentemente uma efectiva *privatização*, não das escolas públicas, mas das escolas privadas, privatização que não equivalha a uma *privatização de direitos* mas, pelo contrário, a uma potenciação democrática e a uma maior responsabilização social, tendo em vista a construção de uma escola como comunidade educada e crítica ou como uma *sociedade cívica*, através do respeito pela cidadania organizacional e pelos valores emancipatórios.

## NOTAS

- 1 Como é o caso da proposta de estatuto do ensino privado elaborada no âmbito da C.R.S.E. (1988).
- 2 É de lembrar ainda que este conceito de autonomia mereceu frequentes reparos pela ambiguidade de que se tem revestido na legislação comum que tem aparecido. Na verdade, o regime de autonomia decretado no estatuto do ensino privado de 1980 deparou-se sempre, não só no plano da prática mas mesmo no plano das orientações, com constantes investidas legais que, na prática, quase o inviabilizaram, como foi o caso de exigir-se para a sua concessão, por exemplo, que todos os docentes da escola sejam portadores de habilitação própria (desp. 67/SEAM/84, entre outros) ou que 80% dos docentes tenham a habilitação considerada própria e 10% habilitação profissional (desp. 39/SERE/88). Outras condições foram ainda exigidas, como, a existência de conselhos escolares e pedagógicos, independentemente de haver ou não profissionalização em exercício (o decreto-lei nº 431-A/80 só obrigava à existência do conselho pedagógico no caso de haver profissionalização), e a colaboração com os encarregados de educação.
- 3 Deparamos ainda com esta presença determinante do Estado noutros aspectos estatutários da ordem organizacional, designadamente, com a responsabilização disciplinar dos docentes do ensino privado que faltarem aos seus deveres, com o estabelecimento dos órgãos de direcção e suas competências, com a hierarquização da autoridade que a estrutura organizacional da escola deve respeitar, com a definição da coordenação entre o nível de autoridade e o de responsabilidade, com a delimitação do grau de representatividade dos vários órgãos de direcção da escola junto do ministério da educação. O Estado não prescinde ainda da possibilidade de encerrar uma escola privada por deficiência das condições técnicas e pedagógicas ou por outros critérios (que não aparecem definidos); de igual modo, ele condiciona a concessão dos regimes de paratclismo e de autonomia pedagógicos à verificação de condições que passam pelas instalações, pelo equipamento e pelo material até à exigência de uma direcção pedagógica e de uma repartição administrativa assim como a obediência a este estatuto no que concerne ao pessoal docente e discente; a mesma lógica é seguida na celebração de contratos, cuja modalidade varia consoante as condições de integração nos objectivos do sistema educativo e/ou a localização das escolas em áreas carecidas ou não de escolas públicas.
- 4 Este entendimento das escolas privadas é corroborado pela opção que muitas delas acahã por fazer ao celebrarem 'contratos de associação' com o Estado, cujos contornos e implicações as prefiguram como autênticas organizações educativas públicas.
- 5 Caracterizada pela reivindicação de uma descentralização escolar para, através de uma mudança radical no governo ou através da privatização, se criarem oportunidades para a escola se reorganizar face aos desafios altamente competitivos dos tempos actuais.

## REFERÊNCIAS

- Barroso, J. (1996). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Barroso, J. (1996a). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- Brown, P. (1990). The 'third wave'? Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, 11, 65-85.
- Cruz, G. B. (1952). *Direitos e Deveres do Estado na Educação*. Comunicação ao 4º Curso das Semanas Sociais Portuguesas, realizado em Braga. Lisboa: Tip. União Gráfica.
- D'Onorio, J.-B. (1982). L'école, l'église et l'état. In J.-B. D'Onorio, A. Talamanca, M. Pallascio, V.-V. Dehin, J.-P. Gridel & R. P. Michel (1982). *La Liberté d'Éducation et École Catholique*. Paris: Téqui, 83-96.
- Dale, R. (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 2, 109-139.
- Estêvão, C. V. (1997). *Redescobrir a Escola Privada como Organização. Na Fronteira da sua Complexidade Organizacional*. Braga: I.E.P. (Tese de doutoramento em publicação).
- Fornosinho, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa: uma nova concepção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 1989, 2 (1): 53-86.
- Lima, L. C. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar. Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988)*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Meyer, J. W. & Rowan B. (1992). The structure of educational organizations. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Eds.), *Organizational Environments. Ritual and Rationality*. London: Sage, 71-97.
- Mónica, F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença.
- Morgan, G. (1986). *Images of Organization*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Sarmiento, M. (1992). *A Escola e as Autonomias*. Porto: Asa.
- Weiler, H. N. (1993). Control versus legitimation. The politics of ambivalence. In J. Hannaway & M. Carnoy (Eds.), *Decentralization and School Improvement. Can We Fulfill The Promise?* San Francisco: Jossey-Bass Publisher, 55-83.
- Whitty, G. (1996). Autonomia da escola e a escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 115-139.

## THE CONSTRUCTION OF AUTONOMY AND AUTONOMY OF MANAGEMENT IN PRIVATE SCHOOLS

### Abstract

After contextualizing private schooling within the portuguese educational reform, the author describes models of autonomy and management on the basis of some analytic models applied to schools as organizations. Finally, the autonomization project in portuguese private schools is analysed.

## LA CONSTRUCTION DE L'AUTONOMIE ET L'AUTONOMIE DE GESTION DANS L'ENSEIGNEMENT PRIVÉ

### Resumé

Après l'encadrement du statut de l'enseignement privé dans le contexte de la réforme éducative actuelle, on décrit des modèles d'autonomie et de gestion à partir de certains modèles analytiques appliqués aux écoles en tant qu'organisations, pour aborder enfin la spécificité du projet d'autonomie des écoles privées portugaises.

## ERRATA

Por terem saído com deficiências, repetem-se os quadros relativos ao artigo "*Desenvolvimento Cognitivo e Aprendizagem Científica: influência de factores da família e da escola*", da autoria de Ana Maria Morais, Dulce Peneda, Ana Medeiros, Isabel Pestana Neves, Elisabete Reis & Fátima Salgueiro, publicado no nº 2 do Vol. 9, de 1996.

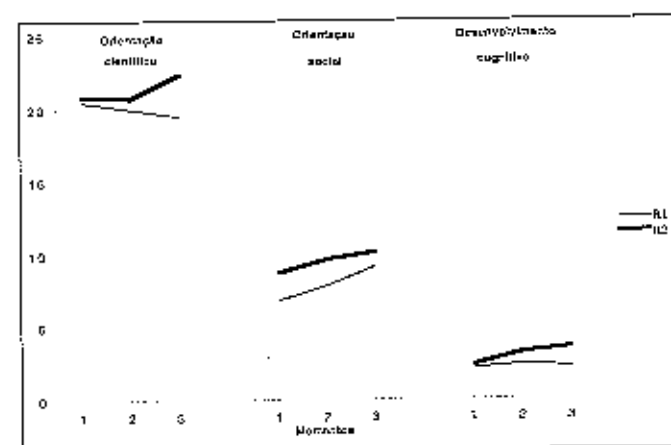


Figura 6 - Evolução da orientação de codificação (científica e social) e do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente etnia pertencentes à classe social mais baixa

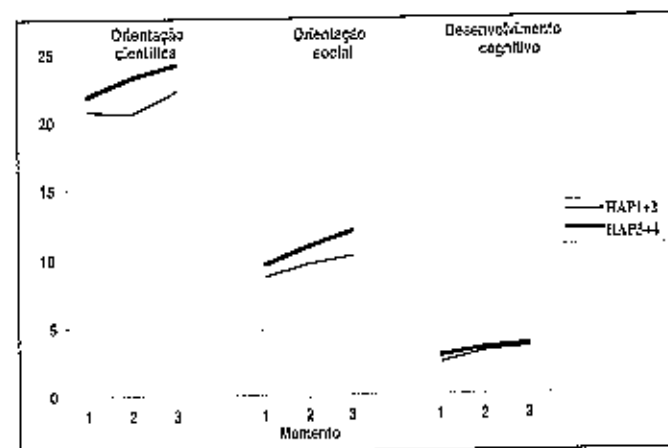


Figura 7 - Evolução da orientação de codificação (científica e social) e do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente classe social e de etnia branca

## INFLUÊNCIA DO CONTEXTO PEDAGÓGICO DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS SOCIAIS POR ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO UMA ANÁLISE SOCIOLÓGICA

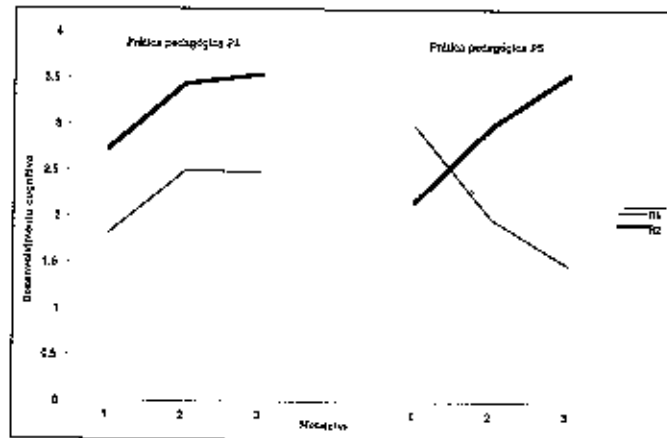


Figura 8 - Relação entre a prática pedagógica e a evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente etnia, pertencentes à classe social mais baixa

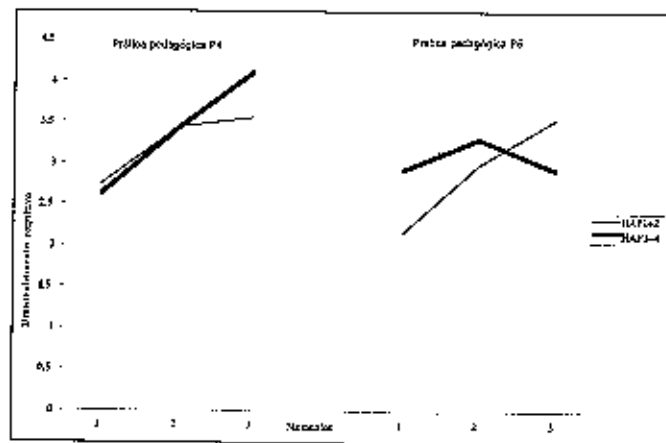


Figura 9 - Relação entre a prática pedagógica e a evolução do nível de desenvolvimento cognitivo de alunos de diferente classe social e de etnia branca

### Resumo

O estudo considera como referências investigações já realizadas (Morais et al., 1992 e 1993) teoricamente baseadas na teoria do discurso pedagógico de Bernstein. No presente trabalho, foi implementado um modelo de prática pedagógica fundamentado em conclusões a que as referidas investigações haviam chegado, aplicado à aprendizagem de competências sociais por alunos do primeiro ciclo do ensino básico, distribuídos por cinco turmas de duas escolas, lecionadas por cinco professoras durante os dois primeiros anos de escolaridade. As variáveis consideradas foram, no contexto de socialização primária, a prática pedagógica da família ou local e, no contexto de socialização secundária, a prática pedagógica oficial da escola. A prática pedagógica da família ou local foi entendida como modalidade diferencial da realização, na família e pela família, dos significados contidos no discurso regulador da família. Nesta prática pedagógica diferenciámos o texto legítimo do discurso regulador, a sua produção pelas crianças e o tipo de controlo dominante na relação pai(mãe)/filho(a). Constatou-se que as crianças cuja socialização na família se processava

sendo-lhes conferido algum controlo pelos pais, quanto às regras hierárquicas, eram aquelas que desenvolviam as competências sociais em mais elevado grau; constatou-se ainda que foi a prática pedagógica da escola em que o aquisidor desempenhava um papel activo, tendo algum controlo no processo de transmissão-aquisição, a que diminuiu as diferenças no desenvolvimento das competências sociais pelas crianças vindas de tipos diferenciados de socialização primária na família.

## 1. Introdução

Este estudo insere-se no âmbito de um projecto mais vasto, o qual tem vindo a desenvolver investigações norteadas por um objectivo primordial comum: o da definição dum modelo de prática pedagógica facilitador do desenvolvimento de competências cognitivas e sócio-afectivas. Todo o trabalho do referido projecto é de natureza sociológica e o suporte teórico sobre o qual se fundamenta é a teoria do discurso pedagógico de Bernstein (1990 e 1996).

O presente estudo partiu de conclusões de investigações já terminadas (Morais et al., 1992 e 1993) e recuou nas faixas etárias das amostras anteriormente estudadas. Assim, propôs a aplicação do modelo de prática pedagógica que se havia configurado como mais adequado à aprendizagem dos alunos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico a alunos do primeiro ciclo.

O modelo de prática pedagógica sugerido caracterizava-se, essencialmente, por uma gestão do controlo não exclusivamente centrada no transmissor, na relação transmissão-aquisição. Por outras palavras: entendida a relação de transmissão-aquisição como uma relação de poder, o transmissor confere algum controlo desse mesmo poder ao aquisidor. Recorrendo a instrumentos conceptuais da teoria de Bernstein para a caracterização da prática pedagógica, definimo-la como uma prática com valores tendenciais globais fracos de enquadramento e com valores distintos de classificação, quando consideradas, no conjunto, as relações entre sujeitos, entre espaços e entre discursos. No entanto, se consideradas isoladamente, verificamos que, na relação entre sujeitos, sendo estes professores-alunos, a classificação foi forte e o enquadramento fraco nas regras hierárquicas e na regra discursiva ritmagem e forte na regra discursiva critérios de avaliação, pois o professor explicitou regularmente os critérios de avaliação aos alunos. Quanto às regras discursivas selecção e sequência, o enquadramento apresentou valores tendencialmente fortes resultantes duma ponderação entre valores fortes ao macro-nível da selecção dos conteúdos e valores fracos ao micro-nível da sala de aula, quando os alunos alteravam a sequência prevista ou traziam outros conhecimentos. Quando a relação entre sujeitos dizia respeito aos alunos entre si, tanto nas regras hierárquicas como nas regras discursivas o enquadramento teve sempre valores fracos. Na relação entre espaços (do professor e dos alunos), os valores da classificação seriam fracos, e na relação entre discursos (discurso académico-não académico), os valores do enquadramento seriam igualmente fracos.

A aplicação do modelo assim caracterizado à aprendizagem de competências sociais seleccionadas, isto é, de conteúdos do discurso regulador específico por alunos

do primeiro ciclo do ensino básico e a observação das suas implicações no desempenho das crianças, ao longo de dois anos lectivos, constituiu o objectivo central deste estudo, cuja descrição mais aprofundada se encontra em Rocha (1995). Neste artigo, em particular, procurámos analisar a influência do processo de socialização primária, ou seja, da prática pedagógica local (PPL), nas aprendizagens do discurso regulador específico da escola. Na família destacámos o texto legítimo das aprendizagens sociais e possíveis afinidades com o texto legítimo das aprendizagens sociais da escola, a valorização da produção do texto legítimo da família pelas crianças, na perspectiva dos pais/mães e o tipo de controlo dominante na relação pai(mãe)/filho(a) e possíveis afinidades com o tipo de controlo preferencial na relação professor/aluno(a).

## 2. Suporte conceptual/enquadramento teórico

Esta investigação é, como se disse, de natureza sociológica e utiliza instrumentos conceptuais da teoria do discurso sociológico de Bernstein, os quais foram tornados operacionais e viabilizaram uma análise sistemática e sistematizada de situações observadas. Utilizámos essencialmente os conceitos de código, classificação, enquadramento, regras de reconhecimento, regras de realização e texto legítimo.

Segundo Bernstein, tanto o macro-sistema social como os subsistemas que o constituem supõem uma interacção permanente entre os indivíduos que o integram. Detendo-se em particular no contexto educativo, Bernstein observou que também aí há uma estrutura social de classes portadora de distintos conhecimentos e legitimadora de diferentes formas de comunicação. Os sujeitos representam a realidade através de diversos códigos que, enquanto sistemas de representação, permitem pôr em comum valores e conhecimentos; só na medida em que o indivíduo domina um código é que tem acesso a determinadas formas de conhecimento e pode interagir com os outros indivíduos que dominam o mesmo código. Bernstein, ao definir o código como um "princípio regulador, tacitamente adquirido, que selecciona e integra significados relevantes, formas da sua realização e contextos evocadores"<sup>1</sup>, admite distintas circunstâncias que interferem na constituição dos códigos, diferenciando códigos restritos e códigos elaborados, sendo que os utilizadores dos códigos restritos, em relação aos utilizadores dos códigos elaborados, estão em desvantagem na escola, já que esta está instituída num código elaborado.

A partir da definição geral de código, "Bernstein (ao transferir as ideias nela contidas para a definição de códigos específicos, elaborados ou restritos), estabelece que, num código específico, os contextos evocadores constituem práticas interaccionais específicas, os significados relevantes correspondem a orientações para os significados (OE/R) e as formas de realização constituem produções textuais. Através desta correspondência, é possível explicitar a cadeia causal expressa num código específico — os aspectos que criam a especialidade da prática interaccional, ou seja, a forma das relações sociais, regulam a orientação para os significados e esta última gera, através da

selecção, as produções textuais específicas. O texto específico é, nesta perspectiva, uma transformação da prática interaccional especializada<sup>2</sup>, entre transmissores e aquirentes, e a sua produção implica que o sujeito adquiriu, de algum modo, as regras de reconhecimento (que lhe permitem reconhecer a especificidade do contexto) e as regras de realização. Nestas últimas podemos distinguir a selecção de significados, que corresponde à realização passiva, e a produção do texto, de acordo com esses significados, correspondendo, neste caso, à realização activa.

As práticas pedagógicas, que são contextos de interacção específicos, veiculam as relações de poder e os princípios de controlo subjacentes ao código educacional.

A especificidade de cada contexto interaccional-comunicacional é constituída por princípios da classificação, que criam as regras de reconhecimento, que fornecem os meios para distinguir os contornos da legitimidade desse contexto, na sua identidade, e por princípios do enquadramento que, por sua vez, regulam a selecção e produção dos significados adequados ao contexto, a nível da interacção, isto é, criam a mensagem específica legitimada por esse contexto, o seu texto legítimo.

Os conceitos de classificação e de enquadramento permitem analisar a distribuição do poder, a nível estrutural, e a gestão ou controlo desse mesmo poder, a nível interaccional. O princípio da classificação mantém as relações de poder numa estrutura e o princípio do enquadramento respeita às relações de controlo observadas a nível interaccional ou comunicacional. Classificação e enquadramento podem assumir diversos valores. Os valores da classificação são fortes quando as relações entre as categorias que Bernstein diferencia (agentes, espaços e conteúdos) são nitidamente demarcadas umas das outras; esses valores enfraquecem quando se esbatem as fronteiras que as isolam. Os valores do enquadramento são fortes quando nessa interacção é o transmissor que tem o controlo da relação de comunicação e enfraquecem quando o transmissor cede algum desse controlo ao aquirente. Embora tanto a classificação como o enquadramento possam assumir valores fortes e fracos, esses valores podem variar relativamente independentes uns dos outros.

No contexto educativo, onde o código utilizado é o elaborado, surge uma clivagem entre os alunos pertencentes aos estratos sociais mais favorecidos e portadores de código com afinidades com o da escola e os alunos provenientes dos estratos sociais mais desfavorecidos e portadores de códigos com poucas afinidades com o da escola. As crianças oriundas de famílias cuja orientação de codificação é elaborada reúnem condições favoráveis à sua aprendizagem, visto que há uma continuidade entre a orientação de casa e a da escola; pelo contrário, as crianças provenientes de famílias cuja orientação de codificação é restrita confrontam-se com a necessidade de reconhecerem o contexto da escola e de aprenderem as formas de realização do novo contexto, isto é, para realizarem a aprendizagem dos conteúdos do domínio cognitivo, afectivo e psicomotor, estas crianças têm de aprender o código da escola. A mesma relação de continuidade/descontinuidade pode observar-se igualmente no que respeita à natureza do texto legítimo do discurso regulador específico, ao tipo de controlo dominante na relação adulto-criança e à forma como a orientação é institucionalizada na família e na escola, através de distintos valores de classificação e de enquadramento, constituindo,

respectivamente, condições favoráveis ou desfavoráveis ao aproveitamento dos alunos, as quais se reflectem no seu aproveitamento diferencial.

### 3. Problema, hipótese e objectivos

Caracterizado o modelo de prática pedagógica facilitador da aprendizagem por alunos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico, nomeadamente a nível de uma prática instrucional específica para o maior sucesso dos alunos no discurso instrucional, o foco desta pesquisa incidiu na aplicação desse modelo a alunos dos primeiros anos de escolaridade obrigatória e à aprendizagem de conteúdos do discurso regulador específico, também através duma prática instrucional específica. Tendo já sido estudada a influência das práticas pedagógicas da escola na aprendizagem das competências sociais por alunos do primeiro ciclo do ensino básico<sup>3</sup>, esta pesquisa centrou-se no estudo das repercussões das práticas pedagógicas da família (incluindo, como anteriormente se disse, o texto legítimo do discurso regulador específico, a valorização da sua produção pelos filhos(as) por parte dos pais/mães e o tipo de controlo dominante utilizado na relação de transmissão-aquisição) na aprendizagem das competências sociais da escola. O problema central desta investigação é o seguinte: qual a influência da prática pedagógica no aproveitamento dos alunos dos primeiros anos de escolaridade obrigatória, provenientes de contextos familiares com distintos textos legítimos do discurso regulador específico e onde são diferentemente valorizados os desempenhos das crianças e usados diversos tipos de controlo na relação adulto-criança, quando se trata da aprendizagem de competências sociais?

Para o problema assim formulado, construímos a seguinte hipótese: as práticas pedagógicas influenciam a aprendizagem, em geral, e a das competências sociais, em particular, havendo práticas pedagógicas facilitadoras dessa aprendizagem, cujas características são valores globais tendencialmente fracos de enquadramento, embora com enquadramentos fortes na regra discursiva critérios de avaliação e, de algum modo, na regra discursiva selecção; o desempenho das crianças varia de acordo com a modalidade de prática pedagógica da família ou local, na qual se diferencia a natureza e características do texto legitimado na família, o tipo de controlo preferencial na relação de transmissão-aquisição e a valorização da produção desse texto legítimo pelas crianças, na perspectiva dos pais/mães. As famílias socialmente mais favorecidas, cujo texto legítimo do discurso regulador específico apresenta afinidades com o texto legítimo do discurso regulador específico da escola e que utilizam práticas pedagógicas com características semelhantes às acabadas de referir na relação transmissor-aquirente constituem contextos facilitadores da aprendizagem das competências sociais da escola; as famílias socialmente menos favorecidas, que apresentam menos afinidades com o texto legítimo do DRE da escola e que utilizam práticas pedagógicas distintas das referidas, na relação transmissor-aquirente, dificultam a aprendizagem das competências sócio-afectivas da escola. Uma prática pedagógica com as características enumeradas

facilita a aprendizagem de todos os alunos, se bem que aqueles que são oriundos de famílias socialmente menos favorecidas manifestem, de início, algumas dificuldades na produção do texto legítimo, decorrentes da necessidade de possuírem as regras de reconhecimento e de realização do novo contexto, que não apresenta continuidade com o seu contexto de socialização primária.

Os objectivos desta investigação são:

- seleccionar um conjunto de competências sociais do programa do primeiro ciclo do ensino básico para serem desenvolvidas pelos alunos no contexto da sala de aula;
- aplicar o modelo de prática pedagógica considerado em estudos já efectuados como o mais adequado às aprendizagens dos conteúdos do discurso instrucional às aprendizagens dos conteúdos seleccionados do discurso regulador;
- caracterizar as práticas pedagógicas observadas em sala de aula;
- proceder a um levantamento de informações relativas ao nível sócio-económico e cultural das famílias (NSECF) dos alunos e à modalidade de prática pedagógica dominante no contexto familiar, na qual se diferenciou o texto legítimo do discurso regulador específico da família, o tipo de controlo dominante e a valorização da produção do respectivo texto legítimo pelas crianças;
- procurar compreender algumas relações entre as práticas pedagógicas e o aproveitamento diferencial dos alunos provenientes de contextos familiares com distintas práticas pedagógicas;
- analisar a influência das práticas pedagógicas da família sobre o desempenho dos alunos nas competências sociais da escola.

#### 4. Amostra

A amostra integrava cinco turmas do primeiro ano do primeiro ciclo do ensino básico e respectivas professoras, pertencentes a duas escolas oficiais numa área urbana. As turmas eram constituídas por 83 alunos (e respectivos pais e mães), que frequentavam pela primeira vez a escola no primeiro dos dois anos em que decorreu o estudo experimental.

De início foram definidos critérios básicos para a composição da amostra, tendo em vista: a) um conjunto heterogéneo de alunos, quanto à classe social e ao género, equilibradamente distribuídos por cinco turmas da mesma escola; b) um grupo

de cinco docentes com formação, experiência profissional e tempo de serviço idênticos a leccionarem essas turmas. Os critérios não puderam ser completamente respeitados. Se a distribuição dos alunos por NSECF e por género é relativamente equitativa, no cômputo geral da amostra, a sua distribuição por turmas apresentava turmas de composição social bastante distinta. As turmas, por sua vez, não puderam ser todas na mesma escola, pois não havia em número suficiente; daí terem ficado divididas por duas escolas de localização semelhante. Quanto às professoras, todas foram formadas pela mesma instituição, mas apresentavam algumas discrepâncias quanto à sua experiência profissional e ao tempo de serviço.

#### 5. Instrumentação e metodologia

A variável independente do estudo foi a prática pedagógica e a variável dependente foi o grau de consecução do texto legítimo pelos alunos. Foram analisadas as implicações da prática pedagógica no sucesso dos alunos, considerado o aproveitamento nas competências sociais do discurso regulador específico, que eram ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia, sendo a variável mediadora a prática pedagógica da família, com particular destaque para o tipo de controlo usado na família, na relação adulto-criança. Esta opção decorreu do facto de termos constatado, no preenchimento dos questionários pelos pais e mães dos alunos, que todos eles afirmavam que o seu texto legítimo integrava as mesmas competências sociais do texto legítimo da escola e valorizavam a produção desse texto pelos seus filhos(as). Estas informações levantaram-nos algumas reservas que a estrutura e os objectivos do trabalho não nos permitiram esclarecer. Embora os questionários tenham sido pilotados e reformulados, admitimos que as perguntas feitas talvez não tenham sido suficientemente claras para nos fornecerem dados mais exactos sobre a natureza das competências sociais do texto legítimo do DRE das famílias nem sobre a valorização do desempenho das crianças pelos pais/mães. Assim sendo, de entre estas três componentes que constituíam a variável prática pedagógica da família, apenas o tipo de controlo se configurava como um traço distintivo susceptível de ter repercussões a nível da aprendizagem das competências sociais da escola pelas crianças.

Nas investigações de Cook-Gumperz (1973) e de Neves (1991) havíamos encontrado uma relação constante entre o NSECF e o tipo de controlo dominante na relação transmissor-aquisidor, que consistia numa associação das classes sociais mais favorecidas a um tipo de controlo preferencialmente pessoal e das classes sociais menos favorecidas a um tipo de controlo preferencialmente imperativo. Neste estudo procurámos verificar se se confirmava a relação acima referida.

Como instrumentos de recolha de dados foram utilizados os impressos de matrícula no primeiro ciclo do ensino básico<sup>4</sup>, bem como um questionário para o efeito construído. Os primeiros documentos mencionados foram preenchidos por ocasião das matrículas e forneceram-nos elementos que nos permitiram determinar o nível sócio-



económico e cultural dos alunos, bem como saber a idade das crianças e se era a primeira vez que frequentavam a escola. O questionário forneceu-nos informação sobre as afinidades entre o que pretendíamos que fosse o texto legítimo correspondente ao discurso regulador específico da escola e o texto legítimo da família, isto é, se as competências sociais da escola (ajuda, respeito, responsabilidade, autonomia) também faziam parte do texto legítimo do discurso regulador específico da família. Para além destas informações, as respostas ao questionário esclareciam ainda sobre a participação das crianças em vivências que lhes permitissem adquirir/consolidar aprendizagens do texto legítimo da família e sobre o tipo de controlo preferencialmente usado na relação de transmissão-aquisição na família<sup>5</sup>. Os mesmos questionários evidenciaram que, nesta amostra, contrariamente às conclusões de Cook-Gumperz e de Neves, não havia a correspondência regular entre os NSECFs mais altos e o controlo preferencialmente pessoal, uma vez que 61.1% dos pais/mães desses níveis afirmaram usar esse tipo de controlo, mas 63.8% dos pais/mães dos níveis menos favorecidos afirmaram igualmente privilegiar o controlo pessoal.

Embora as informações sobre o texto legítimo da família e o desempenho das crianças, na óptica dos pais/mães, possa ser considerada relativamente secundária neste estudo que foca sobretudo as aprendizagens na escola por crianças socializadas por diferentes modalidades de prática pedagógica, considerámo-las como um potencial indicador da maior ou menor facilidade com que o aluno produziria o texto legítimo da escola, se houvesse uma continuidade entre o contexto de socialização primária e o contexto de socialização secundária. A produção desse texto legítimo seria facilitada também, cremos, se houvesse semelhanças entre o tipo de controlo mais comum no processo de transmissão-aquisição na família e na escola — daí a variável mediadora desta pesquisa ser o tipo de controlo usado na família, quando considerada a relação adulto-criança.

Foram estes os instrumentos utilizados para a recolha de dados relativos à prática pedagógica local ou da família, a qual não foi objecto de observação directa. Situação distinta foi a das práticas pedagógicas da escola, que foram observadas directamente em dois períodos ao longo dos dois anos em que decorreu o estudo experimental. Os instrumentos utilizados foram registos escritos e em vídeo das aulas observadas e as informações das docentes das cinco turmas. As turmas foram codificadas como turma X, turma Y, turma Z, turma T e turma V.

Para a escola foi proposto um modelo de prática pedagógica que, pelas características já anteriormente indicadas, supõe um tipo de controlo preferencialmente pessoal, em termos globais, conforme transparece dos valores tendenciais globais do enquadramento que identificam o modelo sugerido. Acontece que, apesar dessa sugestão dum modelo de prática pedagógica, constatámos, logo na primeira observação de aulas, que as cinco salas de aula correspondiam a três distintas recontextualizações. O modelo proposto mantinha todos os valores do enquadramento do modelo que investigações concluídas haviam considerado como o mais adequado à aprendizagem dos alunos, no que respeita às regras hierárquicas e às regras discursivas, excepção feita às regras discursivas selecção e sequência. O valor enfraquecido do enquadramento da selecção

reflece a dinâmica que presidiu a escolha das competências sociais e respectivos indicadores, tendo sido as primeiras escolhidas pela investigadora e sugeridas às professoras, e os segundos construídos por cada professora com os seus alunos no contexto de sala de aula, a partir de vivências do dia-a-dia dos alunos. O quadro I informa do resultado dessa dinâmica.

Quadro I — Conteúdos que integram o DRE: conceptualização e respectivos indicadores

	Conceito	Indicadores
A J U D A  C O N T R O L O  P E S S O A L  D I F I C I L D A D E  A U T O N O M I A	Colaboração ou cooperação entre pessoas, na procura de uma(s) solução(ões) para uma situação que se reveste de alguma dificuldade.	Disponibilizar os materiais, partilhando-os. Colaborar nas actividades.
	Cumprimento das regras combinadas no desempenho das funções de cada interveniente.	Levantar a mão, assinalando que quer intervir. Aguardar a sua vez de falar. Não fazer barulho, quando se deslocar ou deslocar mesas e cadeiras.
	Capacidade de 'tomar conta' de alguma coisa, com a qual se comprometeu.	Tomar conta das suas tarefas. Levar e/ou trazer informações e/ou materiais necessários entre a escola e a casa e vice-versa.
	Capacidade de se desembarrasar sozinho, de tomar uma iniciativa, de emitir uma opinião.	Dar ideias relacionadas com o que se vai tratando na escola. Tomar uma iniciativa. Dizer o que pensa sobre o que se estuda ou observa.

Quanto à regra discursiva sequência, como não foi fixada uma progressão rígida, num horizonte de tempo, para as aprendizagens das competências seleccionadas e dos respectivos comportamentos, foram considerados fracos os valores do enquadramento.

O quadro II dá conta das características do modelo de prática pedagógica sugerido, quando consideradas as relações entre sujeitos (professor-aluno e aluno-aluno), entre discursos (discurso académico não académico) e entre espaços (do professor e dos alunos).

Quadro II — Modelo de prática pedagógica mais adequado à aprendizagem de todos os alunos

Relação entre sujeitos (Ej)				Relação entre discursos (Ee)	Relação entre espaços (Ci)
Professora-alunos		Alunos-alunos			
Regras discursivas		Regras hierárquicas	Relação aluno-aluno	Conhecimento académico - não académico	Espaços professora-alunos e alunos-alunos
Seleção	Sequência	Ritmo	Crítérios		
E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>+</sup> (fraco)	Ci <sup>+</sup> (fraco)
E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>+</sup> (fraco)	Ci <sup>+</sup> (fraco)

A partir do problema que constituía o cerne da pesquisa, propusemo-nos observar, analisar e avaliar o grau de consecução do texto legítimo produzido pelos alunos relativamente às aprendizagens das competências sociais *ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia*, o qual traduziria o sucesso dos alunos nesse domínio específico de aprendizagem. As aprendizagens ocorriam nos contextos de interacção das cinco salas de aula da amostra e foi considerada a variável mediadora tipo de controlo predominante na família, na relação pais/mães — filhos/filhas. A recolha de dados para análise foi feita pela investigadora e ocorreu em dois momentos dos dois anos lectivos em que teve lugar o estudo experimental. Esses dois momentos, previamente calendarizados com as cinco professoras que leccionavam as turmas, situaram-se no segundo período de aulas do primeiro ano do estudo experimental e no primeiro período de aulas do segundo ano do estudo experimental, havendo o cuidado de proceder a cada observação em dias consecutivos nas cinco turmas, com o objectivo de evitar eventuais diferenças nas aprendizagens dos alunos, de turma para turma, que poderiam resultar do facto de estarem a ser observados com intervalos de tempo significativos. Os elementos recolhidos pela investigadora puderam ser completados e/ou esclarecidos com as informações trazidas pelas professoras para os encontros regulares de trabalho que, semanalmente, reuniam professoras e investigadora<sup>6</sup>.

Nas cinco salas de aula foram observadas três recontextualizações do modelo de prática pedagógica proposto, designadas por P1, P2 e P3, por ocasião da primeira observação de aulas, conforme o seu grau de aproximação ao modelo. Essas práticas haviam evoluído para duas recontextualizações, P1 e P2, por ocasião da segunda observação de aulas. As modalidades de prática pedagógica expressavam realizações diferenciais do código educacional, por comparação com os níveis de classificação e de enquadramento atribuídos aos indicadores das regras discursivas e hierárquicas, bem como às relações entre alunos, discursos e espaços<sup>7</sup>. No quadro III podem observar-se as características que distinguem as práticas P1, P2 e P3<sup>8</sup>.

Quadro III — Práticas pedagógicas durante o primeiro período do estudo experimental

		Relação entre sujeitos (Ej)					Relação entre discursos (Ee)	Relação entre espaços (Ci)
		Professora-alunos		Alunos-alunos				
		Regras discursivas		Regras hierárquicas	Relação aluno-aluno		Conhecimento académico - não académico	Espaços prof.-alunos e alunos-alunos
		Seleção	Sequência	Ritmo	Crítérios			
M o d e l o P e d a g ó g i c o	P1 YV	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>-</sup> (fraco)	Ci <sup>-</sup> (fraco)
	P2 XZ	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>-</sup> (fraco)	Ci <sup>-</sup> (fraco)
	P3 T	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>+</sup> (fraco)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>-</sup> (fraco)	E <sup>+</sup> (forte)	E <sup>-</sup> (fraco)	Ci <sup>+</sup> (forte)

A P1 configurava-se como a modalidade de prática pedagógica que correspondia ao modelo proposto. Assim, implementava uma relação de transmissão-aquisição em que eram fracos os valores de enquadramento nas regras discursivas seleção, sequência e ritmo, o que significa que os alunos eram solicitados e estimulados a intervir tanto na escolha dos indicadores das competências sociais seleccionadas, como na sucessão pela qual essas aprendizagens deviam ocorrer, como ainda lhes era permitida alguma flexibilidade no tempo de que dispunham para efectuar as referidas aprendizagens. Na regra discursiva critérios de avaliação, eram fortes os valores de enquadramento, ou seja, os alunos eram informados sobre o texto legítimo que deveriam produzir. Quanto às regras hierárquicas, quando considerada a relação professor-aluno, elas eram objecto de valores fracos de enquadramento, o que quer dizer que havia um controlo predominantemente pessoal. Considerando ainda a relação entre sujeitos, mas agora na perspectiva aluno-aluno, na P1 os alunos interagiam espontaneamente, sem diferenças entre eles, que pudessem ser associadas a qualquer factor discriminatório. Sobre a relação entre discursos, a P1 apresentava valores fracos de enquadramento na relação entre discurso académico — não académico, solicitando aos alunos exemplos do conhecimento do dia-a-dia, recorrendo também a exemplos do senso comum e aproveitando os exemplos que os alunos tomavam a iniciativa de citar, retirados das suas vivências de fora da escola. Observando a relação entre os espaços do professor e dos alunos, era fraca a classificação, isto é, todos circulavam por todo o espaço da sala de aula, de acordo com o tipo de actividade desenvolvida.

Passando agora às outras modalidades de prática pedagógica, assinalaremos apenas os aspectos em que se registavam diferenças e que lhes conferiam, por isso mesmo, especificidade. Começando pela relação entre sujeitos e pelas regras discursivas, na P2 observava-se que os valores de enquadramento na seleção eram mais fortes e nos critérios de avaliação mais esbatidos do que na P1. Relativamente às regras hierárquicas, na relação professor-aluno, os valores de enquadramento eram menos

esbatidos do que na P1, e, na relação entre espaços, eram menos esbatidos os valores de enquadramento do que na P1. Passando à P3 que, conforme foi dito quando se codificaram as práticas, é a modalidade de prática mais divergente do modelo proposto, essas divergências correspondiam às seguintes diferenças: na regra discursiva selecção e nas regras hierárquicas, quando considerada a relação professor-aluno, os valores de enquadramento atingiam o nível mais forte considerado; na regra discursiva critérios de avaliação, os valores de enquadramento eram mais fracos; quando observada a relação aluno-aluno, também se verificava que os valores de enquadramento eram mais fortes; em último lugar, na relação entre espaços, era forte o valor da classificação.

A correspondência entre as modalidades de prática pedagógica e as turmas do estudo experimental e sua evolução ao longo dos dois anos lectivos é a que consta do quadro IV.

Quadro IV — Distribuição das professoras pelas práticas pedagógicas implementadas ao longo dos dois anos do estudo experimental

		Períodos da experiência	
		1º ano	2º ano
Práticas pedagógicas	P1	YV	YZV
	P2	XZ	XT
	P3	T	

Como se pode constatar, houve uma evolução no sentido duma maior aproximação ao modelo proposto a ponto de, na segunda observação de aulas, no primeiro período do segundo ano lectivo, já se não observar uma recontextualização do modelo com as características da P3. Devido a esta evolução, só puderam ser comparados os resultados dos alunos na P1 e na P2. Esses resultados correspondiam ao nível de consecução dos alunos na produção do texto legítimo da sala de aula, ou seja, ao seu desempenho nas competências sociais de ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia, para o qual se podem prever quatro situações distintas:

- quando o aluno produzia o texto adequado ao contexto, reflectia que possuía as regras de reconhecimento e de realização activa e traduzia-se num desempenho elevado (grau 3);
- quando o aluno seleccionava os significados adequados ao contexto específico, reflectia que possuía as regras de reconhecimento e de realização passiva e traduzia-se num desempenho médio (grau 2);

- quando o aluno reconhecia o contexto, mas não produzia o texto legítimo, reflectia que possuía as regras de reconhecimento e traduzia-se num desempenho reduzido (grau 1);
- quando o aluno não realizava o texto legítimo nem reconhecia o contexto, reflectia que não possuía regras de reconhecimento nem de realização (grau 0).

No caso concreto das práticas instrucionais específicas do discurso regulador específico, isto é, das modalidades de prática pedagógica observadas que promoveram a aprendizagem das competências sociais ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia, o aluno devia:

- reconhecer (ou lembrar, pois, como foi dito, os alunos foram implicados activamente na micro-selecção do texto legítimo) que cada conteúdo do discurso regulador específico correspondia a um micro-contexto de sala de aula, revelando, assim, possuir as regras de reconhecimento;
- seleccionar os significados adequados àquele contexto, isto é, ter conhecimento de como deveria proceder (para ajudar, respeitar, ser responsável e autónomo) correctamente, manifestando, desse modo, possuir as regras de realização passiva;
- produzir o texto legítimo correspondente ao contexto, reflectindo que possuía as regras de realização activa.

Estas regras são sociologicamente adquiridas nas interacções intra e inter-contextos de socialização. Dos descritivos das aulas observadas nas várias turmas foram seleccionados alguns excertos que ilustram situações categorizadas exemplificativas do desempenho dos alunos em cada um dos conteúdos do discurso regulador específico, dos quais transcrevemos os seguintes.

### Competência social ajuda

#### Situação 1:

Na sequência duma actividade da área de língua portuguesa, a professora diz à turma:

— “Agora, os meninos vão pensar numa frase em que entrem as palavras «ramo» e «Rita»... Ah, a Gorete e o Gil<sup>9</sup> não vieram ontem, porque estiveram docentes, e não aprenderam o «r»...”

A Joana e o Duarte exclamam:

— “Eu ajudo!”

**Situação 2:**

Concluído o estudo dum documento que estava transcrito em papel cenário, a professora tenta prendê-lo, sozinha, na parede, mas, devido às dimensões da folha, não consegue fazê-lo. Pergunta à turma:

— “Quem ajuda?”

A Cláudia levanta-se logo e vai ajudar a professora.

**Situação 3:**

O Sílvio diz:

— “Professora, eu já não tenho folhas...”

Professora:

— “Não tiveste o cuidado de verificar em casa... Não foste responsável!”

E dirigindo-se à turma:

— “E agora, como vamos resolver este problema?”

Vários alunos levantam o braço, o que, nas normas convencionadas, significa que querem intervir. A professora pergunta ao Filipe:

— “Que achas que podemos fazer?”

O Filipe responde:

— “Ajudar!”

A professora diz:

— “Muito bem, Filipe... Mas como?”

O Filipe sorri, mas não diz mais nada.

**Competência social respeito****Situação 1:**

No início da aula, a professora pergunta à turma:

— “Quem quer contar o que fez ontem?”

A Cristina, levantando a mão, diz:

— “Professora, o Sérgio foi o primeiro a levantar o dedo!... Vai ser ele o primeiro a contar...”

Professora:

— “Obrigada, Cristina...”

E para o Sérgio:

— “Sérgio, conta lá, então!”

**Situação 2:**

Há algum burburinho na sala e vai iniciar-se a leitura. A professora pergunta:

— “O Duarte pode ler a frase dele?”

O burburinho mantém-se. A professora pergunta ao Duarte:

— “Achas que podes ler a tua frase?”

O aluno diz que não, com um movimento de cabeça. A professora continua:

— “Então, sentas-te aqui, no meu colo, até poderes ler!...”

Alguns instantes depois, a turma está em silêncio. A Teresa levanta o braço e diz:

— “Professora, estávamos a faltar ao respeito...”

**Situação 3:**

Concluída a aula de educação física, a professora pergunta:

— “Com que jogámos?”

O Marco precipita a resposta:

— “Com os ringues!”

Professora:

— “Então, é assim?!... O que combinámos?... A resposta está certa, mas tu esqueceste-te duma coisa...”

O Marco:

— “De pôr o dedo no ar!”

**Competência social responsabilidade****Situação 1:**

Tinha sido combinado proceder à recolha dos materiais necessários à plantação duma planta de feijoeiro. Na aula, a professora diz:

— “Vamos lá a ver se veio tudo...”

O Martim:

— “Eu cá trouxe o cântaro!...”

— “E eu a terra!” — acrescentou a Mécia.

— “Também não me esqueci dos feijões!” — continuou o Eduardo.

— “Nem eu do sacho!” — disse a Leonor.

Professora:

— “Estou a ver que todos os meninos trouxeram o que tinham ficado de trazer...”

E dirigindo-se à turma:

— “O que acham do comportamento destes colegas?”

O Filipe, o Celso, a Carla e a Nídia levantam o braço, o que significa que querem intervir. A professora diz:

— “Vamos ouvir estes colegas!...”

Aqueles alunos dizem:

— “Eles foram responsáveis!”

E a Nídia continua:

— “Se alguém não tivesse trazido o que era da sua conta, já não se podia fazer hoje o que a gente tinha combinado... É preciso a gente ser responsável!...”

**Situação 2:**

A professora pergunta à turma se se lembra qual tinha sido o trabalho para casa.

O Fernão diz:

— “Eu cá fui responsável! Pedí à minha mãe, ela ajudou-me e eu trouxe este recorte...”

A Marta, levando a mão à testa, diz:

— “É verdade!... Era para trazer e eu esqueci-me!...”

**Situação 3:**

A professora está a verificar os trabalhos de casa. Quando chega à Sara, esta aluna não os tinha feito. A professora pergunta-lhe.

A Sara murmura:

— “O que tínhamos combinado?!... Já se esqueceu?!”

A Sara baixa a cabeça e fica em silêncio. A professora insiste:

— “Não se lembra o que tínhamos combinado com todos os meninos?”

— “Que cada um tomava conta das suas tarefas...”

### *Competência social autonomia*

**Situação 1:**

A turma tinha ido a casa dum colega, para observar uma cabrinha (actividade incluída na área de estudo do meio — tema: Seres Vivos). De regresso à escola, os alunos procedem ao registo do que tinham observado e lembram outros mamíferos.

A Liliana diz:

— “Em casa, eu tenho coelhos!”

A Ilda:

— “O meu pai tem coelhos... Eles não podem comer as folhas amarelas, porque morrem...”

O Ricardo:

— “Mas podem comer azedas...”

O Maurício:

— “Se a gente mexer, eles ficam moles...”

A Carina:

— “E a coelha vai para outro sítio e esconde os coelhinhos!...”

A Lídia:

— “Ela tem língua e dentes como a cabrinha... Eu sei!”

O Maurício:

— “Mas a galinha tem é bico!”

O David:

— “Os coelhos também comem cenoura!”

A Lídia:

— “E também nascem da barriga da mãe!”

A Liliana:

— “Eu podia trazer um coelhinho pequenino...”

Professora à turma:

— “Os meninos gostavam de ver?”

A turma, com manifesto interesse:

— “Sim!”

Professora:

— “Então, Liliana, pergunta em casa, e, se puder ser, fica de trazer o coelhinho...”

**Situação 2:**

Terminado um trabalho, fazem a sua avaliação. O Henrique diz:

— “O nosso trabalho ficou bonito... a gente portou-se bem... Mais ou menos...”

A professora aguarda que outros alunos se pronunciem. Ante o silêncio da turma, pergunta:

— “Ninguém tem mais nada a dizer?”

A Ema diz:

— “Trabalhámos bem... A gente ajudou-se...”

O José:

— “Eu acho que a gente se respeitou... Aprendemos coisas novas...”

**Situação 3:**

Após ter ouvido as hipóteses levantadas por vários alunos para o problema que está a ser tratado, a professora dirige-se ao Luís, que se mantinha calado:

— “Então, Luís, tu queres dizer-nos qual é a tua ideia?”

O Luís parece intimidado e não responde. A professora diz-lhe:

— “Tu és capaz!... Lembras-te do que combinámos sobre o modo como os meninos podiam falar sobre o que se aprendia na escola?”

O Luís responde, hesitante:

— “Que podiam dar ideias...”

Professora:

— “Eu sabia que tu sabias. Então, vai pensando na tua ideia e, depois, dizes a todos os meninos...”

Os três tipos de situações acabadas de transcrever correspondem respectivamente a um dos seguintes casos:

- o aluno reconhece o micro-contexto específico no contexto da sala de aula, selecciona os significados adequados e realiza o texto legítimo — realização activa do texto legítimo (situação 1);
- o aluno reconhece o micro-contexto no contexto da sala de aula, mas a sua produção textual necessita dum estímulo que o faça associar os significados relevantes naquele contexto à especificidade desse micro-contexto — realização passiva do texto legítimo (situação 2);
- o aluno reconhece o contexto mas fica aquém da produção do texto legítimo — reconhecimento do texto legítimo (situação 3).

Foi o seguinte o procedimento para analisar o desempenho dos alunos:

- à margem dos descritivos das observações de aulas, assinalámos as atitudes dos alunos correspondentes aos indicadores em conjunto decididos para cada competência social, ou seja, para cada conteúdo do discurso regulador específico;
- quantificámos, caso a caso, o número de intervenções correspondentes a cada conteúdo do discurso regulador específico, isto é, adicionámos as atitudes de cada um desses conteúdos, obtendo, desse modo, quatro totais por cada aluno, por sua vez correspondentes às quatro competências sociais seleccionadas;
- contabilizámos o número superior de intervenções relativo a cada um dos conteúdos referidos, no total da amostra, de modo a podermos situar o desempenho dos alunos por referência ao valor mais alto encontrado para as competências seleccionadas;
- definimos o nível de desempenho dos alunos em função do valor tendencial da frequência das suas intervenções na sala de aula. Esse desempenho foi medido na escala de quatro graus anteriormente referida.

Os dados obtidos a partir dos descritivos das aulas observadas foram objecto duma abordagem quantitativa. Os procedimentos estatísticos para tratamento dos dados foram a análise de variância (quando comparadas médias com mais de dois grupos), o T-Student (para comparar duas médias) e o teste de Kruskal-Wallis (para as situações em que obtivemos uma variância nula em algum grupo e decidimos optar por uma análise não-paramétrica).

As anotações das professoras das cinco turmas da amostra e as anotações da investigadora foram objecto duma abordagem qualitativa, contribuindo para o esclarecimento da situação de cada aluno, isto é, para melhor precisar o nível atribuído a cada aluno nos vários indicadores considerados e para determinar o respectivo valor tendencial global.

**6. Análise dos resultados**

Tendo-se procedido à observação de aulas, de acordo com as datas agendadas com as professoras da amostra, passámos posteriormente à análise dos dados recolhidos relativos ao aproveitamento diferencial dos alunos socializados por diferentes modalidades de prática pedagógica. Segundo a hipótese formulada nesta pesquisa, eram considerados como contextos facilitadores da aprendizagem pelos alunos as práticas onde era dinamizada uma interacção em que era conferido algum controlo ao aquirente

no processo de transmissão-aquisição, ou seja, as práticas pedagógicas com valores globais tendencialmente fracos de enquadramento, se bem que com valores fortes na regra discursiva critérios de avaliação e, em alguns casos, na regra discursiva selecção, quando era considerada a relação entre sujeitos, sendo estes professor e alunos. Uma prática com essas características, codificada como P1, foi observada nos dois anos do estudo experimental, nas turmas Y e V e, na segunda observação de aulas, na turma Z. A P2 foi observada, também durante os mesmos dois anos, na turma X, assim como no início do estudo na turma Z e no segundo período de observação, na turma T. Esta turma, no primeiro momento de observação, implementava a P3, mas, como acabámos de referir, sofreu uma evolução para P2, pelo que, na segunda observação a P3 tinha desaparecido, motivo que nos levou a centrar a análise nos dados da P1 e da P2. Pelas características da P1, seriam os alunos socializados nessa modalidade de prática pedagógica aqueles que teriam mais facilidades em produzir o texto legítimo esperado. A evolução dos desempenhos dos alunos, que reflecte progresso na aprendizagem, foi traduzida em diversos níveis. Da sua leitura deve, pois, depreender-se qual a evolução que o aluno conseguiu. Assim, quando o nível é inferior a zero (-1), significa que o aluno regrediu; o nível zero corresponde aos casos em que os alunos manifestaram uma aprendizagem semelhante entre o primeiro e o segundo momentos de observação de aulas; os níveis superiores a zero (1 e 2) reflectem as situações dos alunos que conseguiram aprendizagens mais efectivas na segunda observação de aulas, por comparação com a primeira observação.

A análise limita-se a considerar como variável mediadora da família o tipo de controlo dominante utilizado na relação pai(mãe)/filho(a), a nível das regras hierárquicas, embora, de início, tivéssemos considerado também as variáveis texto legítimo da família e valorização do texto produzido pelas crianças na óptica dos pais(mães). Contudo, analisadas as respostas dos pais/mães aos questionários, verificámos que os conteúdos do discurso regulador específico da escola integravam o texto legítimo do discurso regulador específico de todas as famílias, pelo que esta variável deixava, em absoluto, de ter significado. Igualmente irrelevante foi a variável valorização do texto legítimo produzido pelas crianças na perspectiva dos pais/mães, dado que não se encontraram associações regulares entre as apreciações dos pais/mães ao texto produzido pelos filhos(as) e, por exemplo, o NSECF ou o género das crianças. Por estes motivos, a única variável considerada como significativa no contexto de socialização da família foi o tipo de controlo preferencialmente usado a nível das regras hierárquicas entre pai(mãe)/filho(a). Relativamente às duas variáveis anteriormente referidas, mantemos algumas reservas quanto a uma correspondência real entre as informações dos pais e o que de facto ocorre na prática local. Contudo, como este trabalho não previa observação desta prática, mas apenas recolha de informação sobre ela, reservando a observação directa e regular para as práticas oficiais da escola, não nos foi possível ultrapassar aquelas reservas.

### 6.1. Alunos socializados na P1, considerada a variável tipo de controlo utilizado no contexto de socialização da família

Os alunos que foram socializados durante todo o período do estudo experimental pela P1 e que apresentavam evolução no desempenho das competências do discurso regulador específico encontravam-se assim distribuídos, quanto ao tipo de controlo na família ou local (prática local — PL): 46.8% provinham de famílias onde dominava o controlo de tipo pessoal (PL1), 31.3% provinham de famílias onde alternava o controlo pessoal com o controlo imperativo (PL2) e 21.9% provinham de famílias onde dominava o controlo de tipo imperativo (PL3). A PL1 apresenta mais afinidades com a P1 da escola, a PL2 apresenta mais afinidades com a P2 da escola e a PL3 apresenta mais afinidades com a P3 da escola, no que respeita especificamente ao tipo de controlo dominante na relação de transmissão-aquisição adulto-criança, que se concretiza, no contexto de socialização primária, na relação pai/mãe — filho/filha e, no contexto de socialização secundária, na relação professor — aluno. Considerámos separadamente os alunos que, sendo socializados na escola pela P1, provinham das três práticas locais enumeradas.

No gráfico da figura 1 são apresentados os dados relativos aos níveis de evolução do desempenho dos alunos nas competências sociais seleccionadas, mediados pela variável tipo de controlo da prática da família ou local (PL).

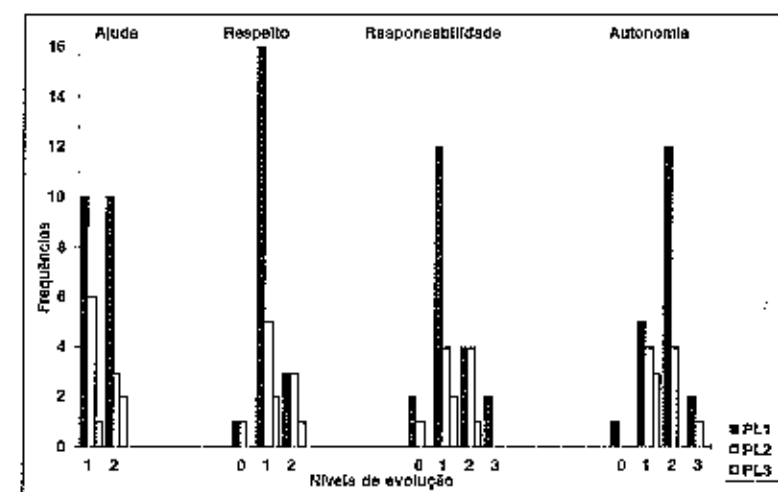


Figura 1 — Desempenho nas capacidades do DRE na P1 mediado pela PL

Através do gráfico verificamos que as frequências mais altas em todos os níveis de evolução dos desempenhos dos alunos correspondem aos que são socializados na família pela PL1. Verificamos também que não há diferenças estatisticamente

significativas entre o desempenho dos alunos provenientes da PL1, PL2 ou PL3, embora no que respeita à ajuda e à autonomia tivessem sido as crianças da PL1 as que apresentaram tendência para obterem os melhores resultados. Quanto ao respeito e à responsabilidade, foi entre as alunos da PL2 que se observou uma tendência para a obtenção dos melhores resultados.

Analisados estatisticamente os resultados das aprendizagens dos alunos oriundos das três PLs diferenciadas nas competências sociais seleccionadas e observados na globalidade, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os valores médios da evolução nos desempenhos dos alunos pertencentes às referidas PLs.

Contudo, se considerados separadamente, constatamos que relativamente à aprendizagem da competência social ajuda ( $p=0.571$ ) 50% das crianças provenientes da PL1, onde predominava o controlo pessoal, evoluíram dois níveis da primeira para a segunda observação (média de 1.500 e desvio-padrão 0.513, face às crianças da PL2, com média de 1.333 e desvio-padrão 0.500 e às crianças da PL3, com média de 1.667 e desvio-padrão 0.577). Embora 67% das crianças da PL3, caracterizada por um controlo de tipo imperativo, apresentassem uma evolução de dois níveis, como foram observadas apenas três crianças, mantemos reservas em afirmar que estas crianças responderam melhor à competência social ajuda.

Quanto à aprendizagem da competência respeito ( $p=0.704$ ) 33.3% das crianças da PL2, onde alternava um controlo de tipo pessoal com um controlo de tipo imperativo, apresentaram uma evolução de dois níveis (média de 1.222 e desvio-padrão 0.667, face às crianças da PL1, com média de 1.100 e desvio-padrão 0.447 e às crianças da PL3, com média de 1.333 e desvio-padrão 0.577). Se bem que 33.3% das crianças da PL3 apresentassem igualmente uma evolução de dois níveis, como eram só três essas crianças, mais uma vez fazemos reservas em afirmar que estas crianças responderam melhor à competência social respeito. Apenas 15% das crianças da PL1 evoluíram dois níveis.

Quanto à aprendizagem da competência responsabilidade ( $p=0.993$ ) 10% das crianças da PL1 evoluíram três níveis e outros 10% não apresentaram qualquer evolução (média de 1.300 e desvio-padrão 0.801, face às crianças da PL2, com média de 1.333 e desvio-padrão 0.707 e às crianças da PL3, com média de 1.333 e desvio-padrão 0.577). Considerados os níveis de evolução mais elevados, foram as crianças da PL2 que melhor responderam à competência social responsabilidade, uma vez que 44.4% destas crianças evoluíram dois níveis.

Quanto à aprendizagem da autonomia ( $p=0.141$ ) 70% das crianças da PL1 apresentaram evolução nos dois níveis mais altos (média de 1.750 e desvio-padrão 0.716, face às crianças da PL2, com média de 1.667 e desvio-padrão 0.707 e às crianças da PL3, com média de 1.000 e desvio-padrão 0.000), em confronto com 55.6% de evoluções nos dois níveis mais altos das crianças da PL2. As crianças da PL3 foram as que apresentaram resultados inferiores, pois, na totalidade, apenas registaram evoluções de um nível.

## 6.2. Alunos socializados na P2, considerada a variável tipo de controlo utilizado no contexto de socialização da família

Os alunos socializados durante os dois anos do estudo experimental na P2 e que apresentaram evolução no desempenho da ajuda e da responsabilidade encontravam-se distribuídos do seguinte modo, relativamente à PL: 42.9% provinham da PL1, 28.5% da PL2 e 28.5% da PL3. Dos mesmos alunos, os que apresentaram evolução no desempenho do respeito e da autonomia encontravam-se distribuídos do seguinte modo, relativamente à PL: 33.3% provinham da PL1, 40% da PL2 e 26.6% da PL3. Foram estudados separadamente os alunos que, sendo socializados na escola na P2, provinham dos três contextos familiares onde era implementada a PL1, a PL2 ou a PL3.

Observando o gráfico da figura 2, onde são apresentados os dados relativos aos níveis de evolução do desempenho dos alunos nas capacidades sociais seleccionadas, mediados pela variável PL, verifica-se que não há diferenças estatisticamente significativas entre os resultados apresentados pelos alunos oriundos da PL1, PL2 ou PL3, embora sejam as crianças a quem em casa é conferido algum controlo no processo de transmissão-aquisição aquelas que tendem a apresentar melhores resultados. Em geral, são as crianças do contexto familiar com mais afinidades com a P2 da escola, ou seja, aquela onde alternam o controlo de tipo pessoal com o controlo de tipo imperativo, aquelas que tendem a apresentar melhores resultados.

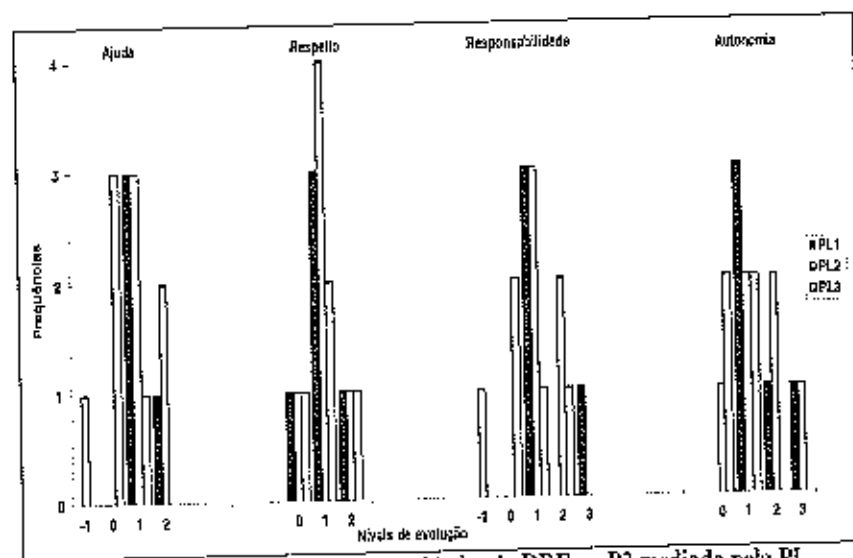


Figura 2 — Desempenho nas capacidades do DRE na P2 mediada pela PL

Vistas isoladamente, no que respeita à ajuda ( $p=0.241$ ) as crianças da PL1 apresentaram a evolução média mais elevada e com menor dispersão de resultados



(média de 1.250 e desvio-padrão 0.500, face às crianças da PL2, com média de 1.000 e desvio-padrão 1.095 e às crianças da PL3, com média de 0.250 e desvio-padrão 0.500). Entre os alunos provenientes do contexto familiar mais semelhante ao da P2 da escola há uma criança (16.6%) que regrediu um nível. Assim, se considerarmos apenas o nível de evolução mais elevado, verifica-se que são as crianças cuja PL apresenta mais afinidades com a P2 as que melhor respondem à P2 (33.3%), em termos da evolução na ajuda, seguidas das crianças da PL1 (25%). Nenhuma criança da PL3 conseguiu uma evolução do mais alto nível.

Quanto ao respeito ( $p=1.000$ ) verificamos que, em qualquer das PLs, há uma criança com uma evolução do nível mais elevado, outra criança que não apresenta nenhuma evolução e que são as crianças da PL2 as que apresentam maiores percentagens de evolução do nível médio (66.6%) (média de 1.000 e desvio-padrão 0.707, face às crianças da PL2, com média de 1.000 e desvio-padrão 0.632 e às crianças da PL3, com média de 1.000 e desvio-padrão 0.816), por comparação com as crianças da PL1 (60%) e com as crianças da PL3 (50%).

Quanto à responsabilidade ( $p=0.591$ ), se observarmos as médias obtidas, verificamos que são as crianças da PL1 as que obtêm a maior evolução média (média de 1.500 e desvio-padrão 1.000, face às crianças da PL2, com média de 1.000 e desvio-padrão 1.095 e às crianças da PL3, com média de 0.750 e desvio-padrão 0.957). Só uma criança da PL1 (25%) é que atingiu a evolução máxima (nível três) e nenhuma criança da PL1 evoluiu dois níveis. Como tal, se considerarmos as maiores evoluções da responsabilidade (dois e três níveis), as crianças da PL2 (33.3% face a 25% da PL1 e a 25% da PL3) são as que melhor respondem à P2 da escola, no que diz respeito à evolução na responsabilidade.

No que respeita à autonomia ( $p=0.178$ ), parecem ser as crianças da PL1 as que obtêm melhores resultados (média de 1.600 e desvio-padrão 0.894, face às crianças da PL2, com média de 1.500 e desvio-padrão 1.049 e às crianças da PL3, com média de 0.500 e desvio-padrão 0.577). No entanto, se observarmos as evoluções mais elevadas (dois e três níveis), são as crianças da PL2 as que apresentam maiores percentagens de evolução (50%), em comparação com os resultados obtidos pelas crianças da PL2 (40%) e da PL3 (0%).

### 6.3. Análise comparativa da aprendizagem dos alunos socializados na P1 e na P2, considerada a variável tipo de controlo na família

Analisados os resultados obtidos pelos alunos socializados pelas P1 e P2, as duas modalidades de prática pedagógica que se mantiveram constantes ao longo de todo o período do estudo experimental e que, por isso mesmo, permitiram estabelecer comparações entre os resultados obtidos numa e noutra, em cada uma das competências sociais seleccionadas como conteúdos do discurso regulador específico, passámos a uma análise comparativa desses resultados mediados pela variável PL.

Comparados os dados relativos aos níveis de evolução do desempenho na competência social ajuda pelos alunos da P1 e da P2, mediados pela PL e observando o gráfico da figura 3, verifica-se que na P1 todos os alunos evoluíram, ao passo que na P2 um aluno (16.6%) oriundo da PL2 regrediu um nível e três alunos (75%) da PL3 não registaram qualquer evolução. Estabelecendo uma comparação entre os dados dos níveis 1 e 2 na P1 e na P2, verificamos que os alunos da PL1 obtiveram 100% de resultados; já no que respeita aos alunos da PL2, os resultados dos alunos da P1 foram superiores (100%) aos da P2 (83.3%), que havia registado uma regressão de um nível; quanto aos resultados da PL3, os mais conseguidos foram os dos alunos socializados na P1 (100%), uma vez que na P2 não se observou nenhuma evolução no nível mais alto considerado. Logo, no que concerne à ajuda, as aprendizagens mais conseguidas foram, no global, as dos alunos socializados na P1, independentemente da variável PL.

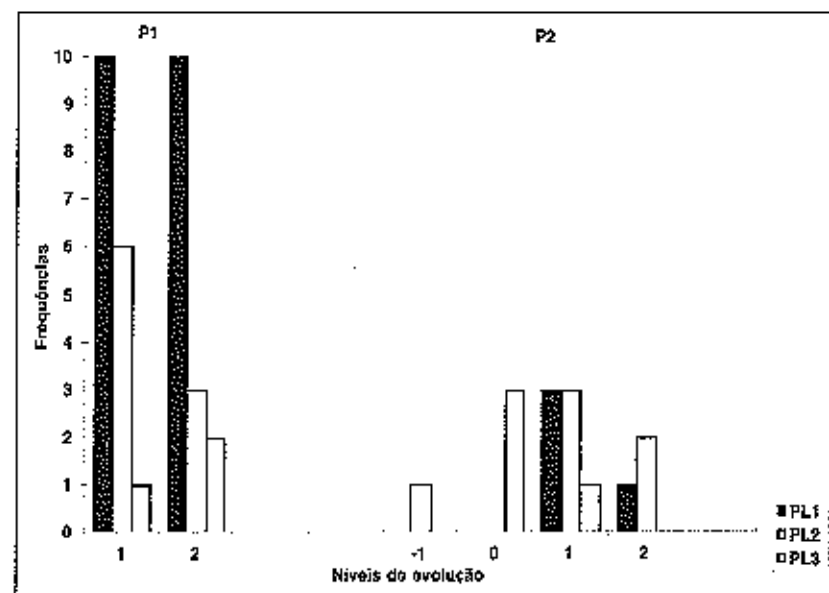


Figura 3 — Desempenho na competência social ajuda pelos alunos da P1 e da P2, mediado pela PL.

Quanto ao respeito e conforme se pode constatar, através do gráfico da figura 4, de entre os alunos oriundos da PL1 e socializados na P1, apenas um (5%) não fez nenhuma evolução, enquanto de entre os alunos da PL1 socializados na P2, 20% mantiveram-se no mesmo nível. Se observarmos os níveis superiores de evolução, dezanove alunos da PL1 (95%) evoluíram nesses níveis, enquanto foram quatro alunos (80%) os que evoluíram nos mesmos níveis na P2. Passando agora aos alunos da PL2, foram 11.1% os que não evoluíram na P1, mas foram 16.6% os que não evoluíram na P2. Relativamente aos níveis superiores de evolução, observa-se uma diferença que é favorável à P1: 88.8% dos alunos desta modalidade de prática pedagógica evoluíram

nestes níveis e 83,3% da P2 evoluíram nos referidos níveis. Na globalidade, tanto os alunos provenientes da PL1 como os da PL2 ou da PL3, foram aqueles que, tendo sido socializados na escola na modalidade de prática pedagógica P1, os que apresentaram maiores evoluções.

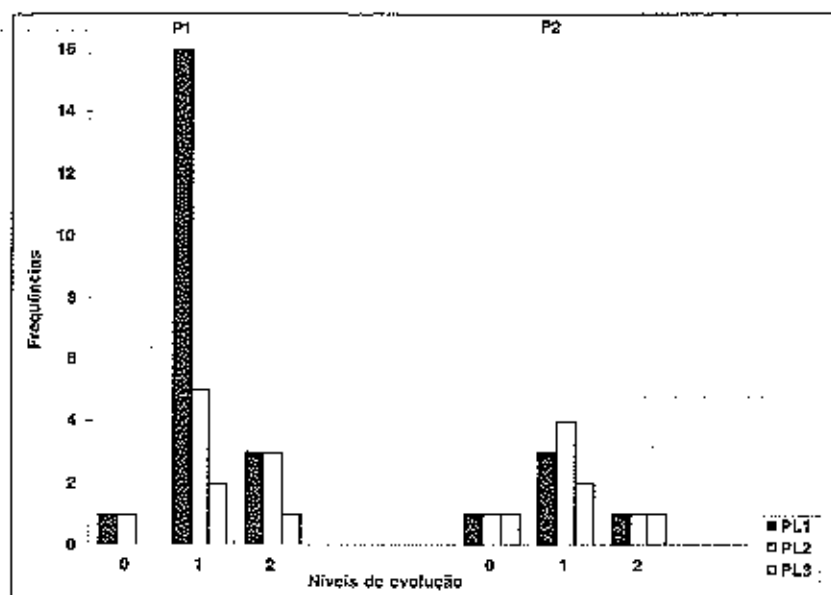


Figura 4 — Desempenho na competência social respeito pelos alunos da P1 e da P2, mediado pela PL

Relativamente à responsabilidade, e à semelhança do que se havia constatado na competência social ajuda, só na P2 é que se observou uma regressão de um nível (16,6%) num aluno oriundo da PL2. Considerando caso a caso a situação dos alunos provenientes de distintas PLs, verificamos que foram sempre os alunos socializados na P1 os que obtiveram melhores resultados. Assim, seis alunos da PL1 (30%) situaram-se nos níveis superiores de evolução, quando socializados na P1, comparativamente com um aluno da PL1 (25%) socializado na P2. De entre os alunos provenientes da PL2, embora nenhum tivesse atingido o nível mais alto de evolução, quatro (44,4%) atingiram o nível imediatamente inferior, quando socializados na P1, em comparação com dois (33,3%), situados nesse nível, quando socializados na P2. Passando, em último lugar, aos alunos provenientes da PL3, observamos que também entre estes alunos não houve nenhum que tivesse conseguido atingir o nível mais alto de evolução. Situavam-se no nível acabado de indicar para os alunos da PL2, 33,3% dos alunos provenientes da PL3 e socializados na P1, e 25% dos alunos provenientes da PL3 e socializados na P2. Estes resultados podem ser observados no gráfico da figura 5. Apreciando globalmente os resultados obtidos na competência social responsabilidade pelos alunos oriundos das três práticas da família consideradas (PL1, PL2, PL3), foram os alunos socializados na P1 os que atingiram melhores níveis de evolução.

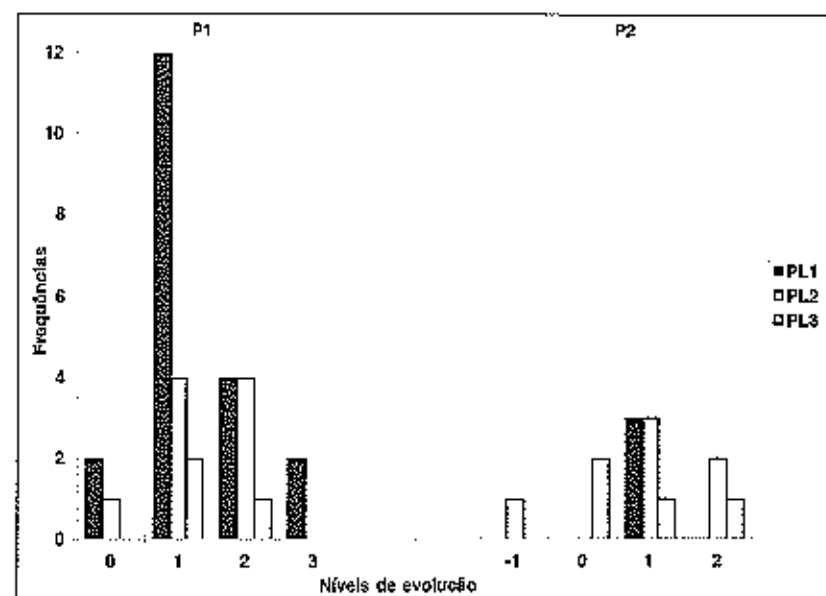


Figura 5 — Desempenho na competência social responsabilidade pelos alunos da P1 e da P2, mediado pela PL.

Finalmente, quanto à autonomia, os resultados confirmam aquilo que se verificou relativamente às anteriores competências sociais, conforme se pode concluir da leitura do gráfico da figura 6. Analisando pontualmente os resultados dos alunos provenientes das distintas modalidades de prática pedagógica local, observamos que os resultados superiores nos níveis mais elevados de evolução coincidem com os alunos socializados na escola na P1. Catorze alunos da PL1 (70%) atingiram os níveis superiores de evolução, quando socializados na P1, em comparação com dois alunos (40%) da mesma modalidade de PL, quando socializados na P2. Observados os alunos provenientes da PL2, foram cinco (55,5%) os que atingiram esses níveis, quando socializados na P1, enquanto três (49,9%) atingiram os mesmos níveis, quando socializados na P2. No que respeita aos alunos da PL3, embora nenhum tenha atingido os níveis anteriormente referidos, todos os alunos socializados na escola na P1 (100%) evoluíram um nível, mas apenas em dois (50%) dos socializados na P2 se registou a mesma evolução, tendo os dois restantes (50%) permanecido no mesmo nível de desempenho. Numa apreciação global aos resultados obtidos por todos os alunos na competência social autonomia, foram os que na escola foram socializados na P1 aqueles que conseguiram maiores evoluções no seu desempenho.

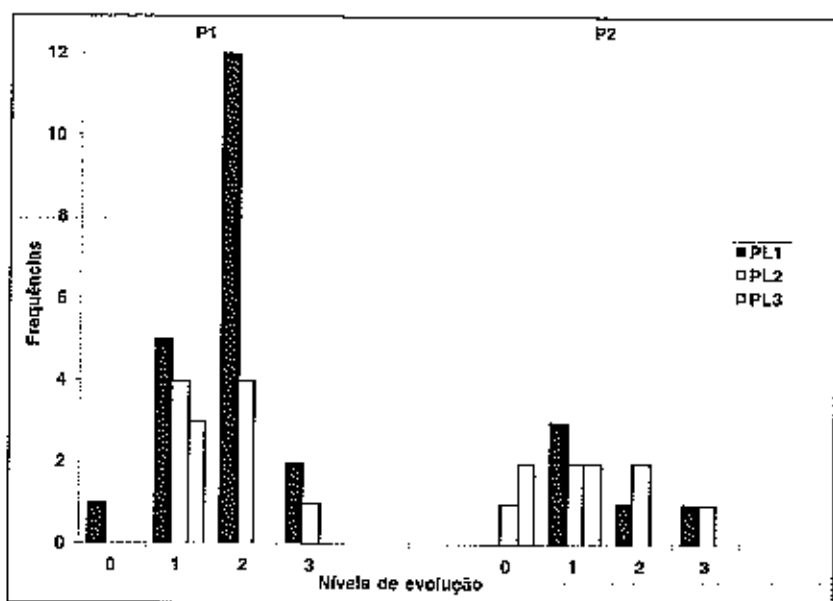


Figura 6 — Desempenho na competência social autonomia pelos alunos da P1 e da P2, mediado pela PL

Se relacionarmos a modalidade de prática pedagógica da escola com a modalidade de prática pedagógica da família com mais afinidades, verificamos também que os melhores resultados da P1 foram obtidos por alunos provenientes de contextos familiares onde era praticada a PL1, uma vez que em três das quatro competências sociais (respeito, responsabilidade, autonomia) que integravam o discurso regulador específico da escola foram esses alunos que registaram evoluções mais significativas de desempenho. Relativamente aos alunos socializados na escola na P2, foram os da PL2, mais semelhante à P2, que conseguiram os melhores resultados na aprendizagem de duas competências sociais (respeito, autonomia) e, nas outras duas competências (ajuda, responsabilidade), ficaram em segundo lugar, tendo sido preteridos pelos alunos provenientes da PL1. Quando socializados na escola na P1, os alunos socializados na família na PL3 conseguiram apenas os melhores resultados na competência social ajuda; quando socializados na P2, os alunos da PL3 ficaram sempre pelos resultados mais fracos.

## 7. Discussão e Conclusão

O estudo da influência da prática pedagógica no aproveitamento diferencial nos conteúdos do discurso regulador específico, isto é, na aprendizagem das competências sociais seleccionadas, por alunos oriundos de diversos contextos familiares, onde são

implementadas distintas modalidades de prática pedagógica local, com distintos tipos de controlo na relação de transmissão-aquisição, e frequentando os primeiros anos de escolaridade básica, constituiu o foco de análise desta pesquisa.

Foi construída e desenvolvida uma hipótese em que era sugerido que a referida aprendizagem da ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia é influenciada pela modalidade de prática pedagógica dinamizada na escola, se bem que possa ser condicionada por outras variáveis, nomeadamente o tipo de controlo dominante utilizado na prática pedagógica da família ou local, na relação de transmissão-aquisição. Na hipótese formulada também era referido que afinidades entre o contexto de socialização primária e o contexto de socialização secundária permitiriam uma continuidade entre os dois contextos e representaria uma situação facilitadora da aprendizagem. Era ainda referido que uma prática pedagógica com valores gerais tendencialmente fracos de enquadramento, se bem que com valores fortes na regra discursiva critérios e valores menos fracos na regra discursiva selecção era a modalidade de prática pedagógica que acabava por conseguir os melhores resultados por todos os alunos. Considerámos como variável mediadora apenas o tipo de controlo preferencialmente utilizado a nível das regras hierárquicas, uma vez que a informação recolhida junto dos pais/mães através dos questionários, como anteriormente referimos, revelavam que o texto legítimo da família integrava os mesmos conteúdos do texto legítimo da escola e que não havia diferenças na apreciação que os pais/mães faziam à produção do texto legítimo pelos filhos(as). Logo, somente o controlo nas regras hierárquicas era uma variável relevante, na medida em que representava uma circunstância de maiores ou menores afinidades entre o contexto familiar de onde eram oriundos os alunos e o contexto da escola onde eles eram chamados a produzir o texto legítimo correspondente. De acordo com o que já anteriormente afirmámos reiteramos algumas dúvidas quanto à veracidade das respostas dos pais/mães aos questionários, relativamente ao facto de todas as famílias integrarem no seu texto legítimo as competências sociais do DRE da escola e à valorização da produção desse texto pelas crianças. Uma abordagem mais aprofundada destas questões poderia constituir o foco de análise doutro estudo e trazer informações esclarecedoras às dúvidas aqui registadas.

No modelo de prática pedagógica sugerido eram definidas as relações de poder e de controlo no contexto sala de aula e expressas por distintos valores de enquadramento/classificação atribuídos às regras discursivas e hierárquicas, na relação entre sujeitos (professor-aluno e aluno-aluno), na relação entre discursos e na relação entre espaços. Este modelo seria aplicado às cinco turmas que constituíam a amostra. Todavia, quando procedemos à primeira observação, verificámos que as recontextualizações em sala de aula traduziam três códigos educacionais distintos, dos quais apenas uma, a P1, coincidia com o modelo, sendo que a P2 e a P3 apresentavam, respectivamente, algumas alterações ou significativas alterações em relação ao modelo. Contudo, as outras recontextualizações sofreram mudanças ao longo dos dois anos do estudo experimental e, na segunda observação, a P3 já não existia e, em geral, as práticas tinham evoluído no sentido da P1. Dado que a P3 não se manteve até ao fim do estudo experimental, não foi possível registar as evoluções desses alunos, pelo que os dados de observação respeitaram aos alunos da P1 e da P2.

As acentuadas diferenças que distinguíam a P3 do modelo sugerido consistiam na atribuição de valores fortes de enquadramento, quanto à regra discursiva selecção e quanto às regras hierárquicas, em oposição aos valores fracos sugeridos e na atribuição de valores fracos de enquadramento quanto à regra discursiva critérios de avaliação, em oposição aos valores fortes sugeridos. Também na relação entre espaços, para a qual haviam sido sugeridos valores fracos de classificação, a P3 atribuía a essa relação valores fortes de classificação. Assim sendo, a P3 era a modalidade de prática pedagógica menos facilitadora da aprendizagem das competências sociais seleccionadas.

Analisados comparativamente os dados da P1 e da P2, considerada a variável P1, verificámos que esta variável não foi determinante dos resultados obtidos pelos alunos na produção do texto legítimo das competências sócio-afectivas que integravam o discurso regulador específico da escola e que, na globalidade, houve uma evolução favorável nos desempenhos dos alunos, isto é, que os alunos protagonizaram um processo efectivo de aprendizagem, e que os resultados mais conseguidos foram atingidos pelos alunos socializados na P1. Em função destes resultados, a P1, que privilegia uma relação de transmissão-aquisição em que o transmissor confere algum controlo ao aquirente, configura-se como a modalidade de prática pedagógica que, de facto, ajuda a reduzir o aproveitamento diferencial dos alunos provenientes de práticas familiares com diferentes características, quando se trata da aprendizagem das competências sociais de ajuda, respeito, responsabilidade e autonomia. A frequente explicitação dos critérios pelo transmissor aos aquirentes constituiu-se também como um elemento facilitador do sucesso dos alunos. Outros factores facilitadores da redução do aproveitamento diferencial terão sido os valores globais fracos de enquadramento nas outras regras discursivas e nas regras hierárquicas, quando considerada a relação professor-aluno, bem como na relação entre os alunos; os valores fracos de enquadramento na relação entre discursos (conhecimento académico — não académico) e de classificação na relação entre espaços (do professor e dos alunos e dos alunos entre si). Estas características do processo de transmissão-aquisição observáveis na P1 e facilitadoras da aprendizagem pelos alunos, conforme os resultados analisados, parecem constituir factores sociológicos com significado muito relevante para a diminuição do aproveitamento diferencial e para o aumento do sucesso dos alunos. Quando, na escola, o aluno é socializado numa prática pedagógica semelhante à prática pedagógica da família, nomeadamente no que se refere ao tipo de controlo dominante na relação transmissor-aquirente, os resultados obtidos são superiores, de acordo com os dados analisados nesta investigação. Os mesmos dados parecem evidenciar que a modalidade de prática pedagógica P1, que configura o modelo proposto, é a mais facilitadora da aprendizagem, pois mesmo os alunos da P3 conseguem os melhores resultados na aprendizagem de uma das competências do discurso regulador específico. Esta circunstância permitirá evidenciar que a P1 é a prática pedagógica mais adequada à redução do aproveitamento diferencial, porque esta modalidade de prática esbate as diferenças entre os alunos, no que respeita ao seu aproveitamento; no entanto, essas diferenças surgem associadas à modalidade de prática pedagógica da família e às afinidades entre o contexto de socialização primária e o contexto de socialização secundária, em particular quando se trata do controlo dominante entre transmissor e

aquirente, a nível das regras hierárquicas, isto é, os alunos que apresentam maiores semelhanças entre os dois contextos de socialização mencionados são os que, à partida, reúnem melhores condições para a produção do texto legítimo. Este facto comprova que, apesar de a escola, através da prática P1, esbater significativamente as diferenças entre os alunos, essas diferenças tendem a surgir associadas ao contexto familiar de onde as crianças provêm, se bem que sejam progressivamente eliminadas, à medida que a socialização pela P1 da escola vai ocorrendo. Assim sendo, os dados analisados indiciam que a prática pedagógica da escola pode ter um significado relevante do sucesso de todos os alunos.

## NOTAS

1. Ver Domingos *et al.* (1986), p. 342.
2. Ver Neves (1991), p. 35.
3. Ver Rocha, C. e Morais, A. M. (1996b) e Rocha, C., Morais, A. M. e Vasconcelos, R. (1996c).
4. Boletim de matrícula do aluno e modelo GEP nº2/92.
5. Sobre o questionário, ver Rocha, C. (1995).
6. O trabalho decorreu numa perspectiva de investigação-acção, sobre o qual se pode encontrar informação em Rocha, C. e Morais, A. M. (1996a).
7. Ver nota 3.
8. Sobre a atribuição dos valores de classificação e de enquadramento na P1, P2 e P3, ver Rocha, C. e Morais, A. M. (1996b).
9. Os nomes dos alunos não são os reais, para ser mantido o anonimato.

## AGRADECIMENTO

As autoras agradecem à Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica o apoio ao projecto que está na base deste estudo.

## BIBLIOGRAFIA

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: Vol. IV, The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity — Theory, research, critique*. Londres: Taylor & Francis.
- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization — a study of class differences in the language of maternal control*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

- Domingos, A. M. (presentemente Morais), Barradas, H., Neves, I. P. e Rainha, H. (1986). *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M., Peneda, D., Neves, I. e Cardoso, L. (1992). *Socialização primária e prática pedagógica*: Vol. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Morais, A. M., Neves, I. P., Medeiros, A., Peneda, D., Fontinhas, F. e Antunes, H. (1993). *Socialização primária e prática pedagógica*: Vol. II, *Análise de aprendizagens na família e na escola*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Neves, I. P. (1991). *Práticas pedagógicas diferenciadas na família e suas implicações no (in)sucesso em ciências: Fontes de continuidade e de descontinuidade entre os códigos da família e da escola*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rocha, C. (1995). *O contexto da Sala de Aula na aprendizagem do Discurso Regulador Específico. Um estudo com crianças do primeiro ciclo do Ensino Básico*. Tese de doutoramento, Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Rocha, C. e Morais, A. M. (1996a). A relação investigador-professor nos projectos de investigação-avaliação — Uma análise sociológica. *Actas do III Congresso Português de Sociologia — Práticas e processos de mudança social*. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia (em publicação).
- Rocha, C. e Morais, A. M. (1996b). *Práticas pedagógicas no primeiro ciclo do ensino básico — Caracterização sociológica* (para publicação).
- Rocha, C., Morais, A. M. e Vasconcelos, R. (1996c). Práticas pedagógicas e desenvolvimento de competências sociais — Um estudo com crianças do primeiro ciclo do ensino básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (em publicação).

## INFLUENCE OF THE FAMILY PEDAGOGIC CONTEXT ON THE DEVELOPMENT OF SCHOOL COMPETENCES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN — A SOCIOLOGICAL ANALYSIS

### Abstract

The study starts from former research (Morais et al., 1992, 1993) theoretically based on Bernstein's theory of pedagogic discourse. The present study implemented a model of pedagogic practice based on previous research, for the development of social competences by children of the first two years of primary school (ages 6 — 8). The sample was made up of five classes of two schools each of which was taught by one of five teachers. Within the context of primary socialization the variable considered was the local family pedagogic practice and within the context of secondary socialization it was the official pedagogic practice of the school. The local pedagogic practice of the family was understood as the differential modality of realization by the family of the meanings entailed in the family regulative discourse. Within this practice we considered the legitimate text of the regulative discourse, its production by children and the type of control present in the relation parents-children. The study suggested that families, where some control at the level of the hierarchical rules was given to children, were those who developed social competences to a higher degree. The study also suggested that the school pedagogic practice where the acquirer had an active role, having some control on the process of transmission-acquisition, was the practice which decreased differences in the development of social competences by children coming from differentiated types of primary socialization in the family.

## INFLUENCE DU CONTEXTE PÉDAGOGIQUE DE LA FAMILLE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES SOCIALES PAR DES ÉLÈVES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE — UNE ANALYSE SOCIOLOGIQUE

### Résumé

L'étude considère comme des références des recherches déjà réalisées (Morais et al, 1992, 1993) théoriquement fondées sur la théorie du discours pédagogique de Bernstein. Dans ce travail, on a procédé à l'application d'un modèle de pratique pédagogique fondé sur des conclusions où les recherches déjà citées étaient abouties. Dans ce cas, ce modèle devrait être appliqué à l'apprentissage de compétences sociales par des élèves de l'enseignement primaire, distribués par cinq groupes de deux écoles et leurs institutrices, pendant les deux premières années de scolarité. On a distingué, dans le contexte de socialisation primaire, la variable pratique pédagogique de la famille et, dans le contexte de socialisation secondaire, la variable pratique pédagogique officielle de l'école. La pratique pédagogique de la famille a été envisagée comme une modalité différentielle de la réalisation, en famille et par la famille, des sens contenus dans le discours régulateur de la famille. Dans cette pratique pédagogique on a différencié le texte légitime du discours régulateur, sa production par les enfants et le type de contrôle dominant dans le rapport père(mère)/enfant. On a constaté que les enfants socialisés par des familles où les parents leur cédaient quelque contrôle, en ce qui concerne les règles hiérarchiques, étaient ceux qui développaient, avec plus de réussite, les compétences sociales. On a aussi constaté que la pratique pédagogique de l'école où l'acquisiteur jouait un rôle actif, avec quelque contrôle sur le processus de transmission-acquisition, a été celle qui a réduit les différences dans le développement des compétences sociales par des enfants issus de différents types de socialisation primaire dans la famille.

## CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS DOS PROFESSORES PORTUGUESES SOBRE O TRABALHO EXPERIMENTAL

*João Praia*

*Universidade do Porto, Portugal*

*António Cachapuz*

*Universidade de Aveiro, Portugal*

### Resumo

Vários estudos sugerem que, frequentemente, as concepções dos professores de Ciências sobre a natureza da Ciência têm pouco a ver com premissas básicas da chamada Nova Filosofia da Ciência. O interesse educacional desta área de trabalho assenta no argumento de que o modo como se ensina Ciências é influenciado pelas imagens que sobre ela têm os professores. Está neste caso o trabalho experimental, reconhecido pela pedra de toque do ensino das Ciências. Em Portugal não há praticamente investigação sobre esta problemática sendo objetivos deste estudo: (i) identificar globalmente concepções epistemológicas de professores de Ciências em Portugal sobre o Trabalho Experimental; (ii) analisar eventuais relações entre tais concepções e a área de docência, disciplinar, (Física/Química; Biologia/Geologia), a experiência profissional (nº de anos de ensino) e o nível de ensino onde os professores lecionam (nível do ensino básico e secundário). No estudo que agora se apresenta analisam-se e discutem-se dados obtidos junto de uma amostra representativa de 378 professores de Ciências (Física/Química e Biologia/Geologia). Os resultados apontam globalmente para uma predominância de representações/imagens de natureza empirista/indutivista, independentemente das três variáveis consideradas. Discutem-se as implicações dos resultados no quadro da formação inicial e contínua de professores, nomeadamente a organização de cursos e *workshops*, onde a dimensão epistemológica seja integrada nas próprias práticas lectivas dos professores.

### *Donde partimos...*

A principal justificação para a necessidade de reconstruir a articulação entre a Filosofia da Ciência e o Ensino das Ciências assenta na crescente insatisfação em relação a imagens de Ciência frequentemente partilhadas por professores e alunos.

Aceita-se, sem controvérsia, que os professores de Ciências, nomeadamente, os do Ensino Secundário têm um importante papel na construção de uma imagem de Ciência, que os seus alunos não de futuramente veicular, situação tanto mais importante, quanto a investigação tem sugerido que, com muita frequência, as concepções dos professores de Ciências acerca da natureza do conhecimento científico é pouco melhor que a dos seus alunos (Billeh & Mallik 1977). Também em Martin & Brouwer (1990) se resumizam tais imagens, que reflectem uma visão distorcida e mutilada da Ciência. Por outro lado, investigadores educacionais como Cawthorn & Rowell (1978), Summers (1982), Phillips (1985), Luken (1988), Hodson (1990, 1992), Gallagher (1991), entre outros, têm vindo a salientar a importância dos estudos de carácter epistemológico, focalizando a sua atenção em múltiplos ângulos de análise, estudos que têm em comum a urgência dos professores re(estruturarem) as suas concepções sobre a Ciência, abandonando tendências empiristas-indutivistas, de forte sentido espontâneo e jamais questionadas ao longo do seu percurso pessoal, quer como alunos, quer como professores. Também autores como Wellington (1981), Finley (1983), Santos & Praia (1992) referem as muitas relações existentes entre perspectivas empiristas/indutivistas sobre o conhecimento científico e as práticas tradicionais de ensino das Ciências. Ou melhor, a existência de uma forte congruência entre aquelas perspectivas e uma prática de ensino assente em modelos de aquisição conceptual, nomeadamente na "Aprendizagem Por Descoberta" (APD). Como refere Cachapuz (1992), "tais práticas configuram uma visão não problemática da aprendizagem e conseqüente desvalorização do aluno como sujeito activo construtor do seu conhecimento; visão por certo também induzida por quadros behavioristas e neo-behavioristas (eles mesmos filhos em boa parte da mesma matriz filosófica — ver, p. ex., o papel do abstraccionismo na formação de conceitos por "descoberta". É também nesse mesmo quadro teórico de referências que a equação (empirismo # behaviorismo # pedagogia por objectivos) encontra a sua lógica".

### *Problemática*

Com este pano de fundo e sendo compreensível o crescente interesse da investigação educacional pelo ensino das Ciências de um ponto de vista epistemológico, surge como um dos aspectos mais marcantes na evolução da Didáctica das Ciências, nos anos 80, a preocupação com a necessidade de (re)construir a articulação entre o ensino das Ciências e a Epistemologia no quadro da chamada Nova Filosofia da Ciência. Este novo olhar sobre a Ciência (a sua natureza, a sua evolução, a comunidade científica, bem como o seu significado cultural e humano), a que estão associados, entre outros,

filósofos como Bachelard, Popper, Kuhn, Lakatos, Toulmin..., arrasta os professores de ciências, para uma inevitável reflexão acerca dos fundamentos epistemológicos do seu ensino. Esta (re)análise deverá contribuir para ajudar os professores a projectar, para os seus alunos, uma imagem mais adequada de Ciência, operacionalizada através de matérias tão importantes como, entre outras, a construção do conhecimento científico, os papéis da teoria, da hipótese e da observação, o papel do modelo em Ciência, a natureza "do" método científico... Neste estudo iremos ver, porém, o papel/função da experiência científica.

Cleminson (1990) apresenta em síntese, num artigo de resposta a questões epistemológicas, alguns dos princípios orientadores da Nova Filosofia da Ciência que, ao traduzir preocupações actuais, se revelam de grande valor educacional. Assim:

"1. Scientific knowledge is tentative and should never be equated with truth. It has only temporary status.

2. Observation alone cannot give rise to scientific knowledge in a simple inductivist manner. We view the world through theoretical lenses built up from prior knowledge. There can be no sharp distinction between observation and inference.

3. New knowledge in science is produced by creative acts of the imagination allied with the methods of scientific inquiry. As such science is a personal and immensely human activity.

4. Acquisition of new scientific knowledge is problematic and never easy. Abandonning cherished knowledge that has been falsified usually occurs with reluctance.

5. Scientists study a world of which they are a part, not a world from which they are apart".

### *Imagem de ciência: representações dos professores*

Sabe-se que as representações que os professores têm sobre o que é a ciência, sobre o que é fazer ciência, sobre o que é "o" método científico, têm influência não só no que ensinam, mas também no como ensinam as disciplinas científicas curriculares e mesmo qual o significado que parecem atribuir a esse seu ensinar. Na verdade, muitos estudos no âmbito da investigação didáctica, nos últimos 15 anos, sugerem isto mesmo (Giordan, 1978; Otero, 1985; Burbules & Linn 1991). Na verdade, os professores parecem actuar, sobretudo, pelo treino e pela experiência na profissão acontecendo, quase sempre, que é apenas a dimensão pedagógica que acaba por determinar a direcção do seu ensino, quando deveria ser a reflexão epistemológica consciente a suscitar interrogações e a colocar problemas, a dar mesmo indicações e orientações no quadro de uma planificação fundamentada. Ela torna-se necessária para uma reflexão no decurso da própria acção prática, bem como no pós sala de aula. Não se trata de a teoria dar ordens às práticas, como simples aplicação daquela, mas antes que o diálogo entre ambas — teoria/prática — se torne um exercício normal, no quadro de uma formação de

professores de qualidade.

A formação inicial em Portugal no que respeita à inserção nos currículos universitários da dimensão epistemológica parece dar os primeiros passos, enquanto a formação contínua de professores, ainda numa etapa primeira, parece estar praticamente ausente nesta área de formação.

Acresce que na última reforma educativa não se vislumbraram preocupações didácticas equacionando a dimensão epistemológica no ensino das Ciências. Mesmo as novas propostas curriculares não situam aqui as suas preocupações e, quando as confrontamos com quadros de análise epistemológicos, evidenciam perspectivas empiristas-indutivistas. Os manuais escolares traduzem isto mesmo: a investigação didáctica parece não ter tido quaisquer repercussões e a sua articulação com o quotidiano dos professores é nula (Campos & Cachapuz, 1997).

Neste ponto importa destacar dois aspectos no que respeita aos novos programas, nomeadamente de Química e de Ciências Naturais: (i) desvalorização da Nova Filosofia da Ciência e a falta de coerência interna no enquadramento teórico a nível da Didáctica/Filosofia da Ciência, em particular nos 7º, 8º e 9º anos de escolaridade; (ii) contradição entre (tímidas) propostas de índole construtivista e condições de gestão dos programas, em particular, constrangimentos devido ao pouco tempo lectivo previsto. Acrescente-se um terceiro aspecto que, embora exógeno (ou talvez por isso), é no nosso entender ainda mais importante, e que tem a ver com os que estão na primeira linha de qualquer processo de inovação educacional, isto é, os professores. É hoje clara a falta de formação dos professores no que respeita a novas perspectivas de ensino das Ciências aqui defendidas.

Porém, o aspecto mais saliente, dos estudos referentes à área epistemológica, é o de uma quase total ausência de pesquisa empírica que, ao caracterizar o quadro existente, viesse a permitir desenvolver estratégias de formação de professores apoiadas na investigação.

### *Do empirismo versus racionalismo: incidências no ensino*

Ao passarmos a traçar, ainda que muito brevemente, a dicotomia empirismo/racionalismo não só não estamos a defendê-la, como ainda nos parece incorrecta, porque reducionista. Ela própria, quando apresentada de tal forma, apresenta perigos e limitações do ponto de vista filosófico. Serve, porém, neste contexto unicamente para fins didácticos, razão porque adoptámos no presente artigo.

Para o empirismo é a observação de factos que "dita" as ideias, são os factos observados ("dados" científicos) que aparecem como dados gratuitos, como marcos que precedem a construção de conceitos. Estes dados surgem como "neutros", isto é, destituídos da componente teórica. São, pois, os factos que conferem significado à teoria.

A nível do ensino pode-se afirmar que os alunos "partem da convicção de que aprendem, por conta própria, qualquer conteúdo científico a partir da observação; de que é a ênfase exagerada na realização dos trabalhos experimentais, radicados no sensorial e no imediato, que leva à descoberta de factos "novos" e de que é a interpretação, mais ou menos contingente, de tais factos que conduz, de forma natural e espontânea, à construção de ideias — APD" (Santos & Praia, 1991). Este modo de pensar a produção da ciência é frequentemente induzido nos alunos através de descrições do método científico, como uma sucessão linear de etapas. Significa isto que parece tratar-se, pois, de uma evidente confusão entre método da ciência e método de ensino.

Ora, as correntes contemporâneas da epistemologia defendem uma concepção mais racionalista do conhecimento científico segundo a qual o conhecimento se edifica com base em teorias que orientam a observação, ou por outras palavras, toda a observação depende da teoria. Aqui, a observação é não apenas orientada e valorizada pelo enquadramento teórico do sujeito, como possui um carácter polémico no decurso do trabalho científico. A importância dos factos está dependente de um enquadramento de razões. O método científico é, antes, entendido como um processo conducente à elaboração de ideias sucessivamente mais complexas. Popper, por exemplo, considera o método científico como a prossecução crítica do método de "tentativa e erro".

A nível do ensino, o professor passa a ter um papel importante como mediador entre o conhecimento científico e o conhecimento do aluno, pelo que a sua grande preocupação deve ser relativa à mudança conceptual e metodológica (Gil, 1993) e não à simples aquisição de conceitos. Os factos não podem ser abordados de uma forma descontextualizada, mas antes inseridos numa rede de razões, ou seja, discutidos com os alunos de forma a desenvolver neles o pensamento crítico e criativo, as suas capacidades de fundamentação e de argumentação. O problema já não é, pois, como se adquirem os conceitos, mas sim como se opera a aprendizagem para concepções qualitativamente diferentes.

### *A experiência científica: articulação epistemologia/didáctica*

Um dos aspectos do ensino das Ciências que vale a pena reconceptualizar no quadro da Nova Filosofia da Ciência é o trabalho experimental, não só pela relevância que se lhe reconhece (Cachapuz, 1989), mas também porque, como reconhece Hodson (1990), "practical work in school science — as presently organized — is largely unproductive and patently unable to justify the often extravagant claims made for it". De realçar que entre os "claims" que a retórica educacional frequentemente lhe associa incluem-se, por exemplo, objectivos do tipo desenvolver a capacidade de utilização do(?) método experimental ou, ainda, desenvolver a capacidade de observação objectiva(?) dos fenómenos.

Traçam-se, em seguida, alguns elementos essenciais que servem para compreender e caracterizar o papel e o significado epistemológicos que atribuímos à



*experiência científica* (no quadro da investigação), assim como para referir incidências e articulações didácticas dela decorrentes. Referimos, pois, ainda que em traços breves, o sentido que adquire a experiência científica quando lida quer através de um quadro empirista, quer de um quadro racionalista/construtivista.

Numa perspectiva empirista, a experiência científica surge-nos, quase sempre, como simples manipulação de variáveis, deduzindo leis (teorias) a partir dela própria ou da sua sistemática reprodução. Ela é determinante na obtenção de um conjunto de dados, que depois de interpretados levam à generalização (indução). Também a evidência factual produzida pela experiência é o primeiro meio de estabelecer a credibilidade de uma teoria. A experiência científica fundamenta, pois, todo o conhecimento e só no final da(s) experiência(s) se faz questão, se toma(m) em conta a(s) teoria(s). Ela como que está separada da própria teoria, para paradoxalmente a confirmar. A experiência científica valoriza, quase só, a confirmação positiva do já previsto e obtido a partir dos dados observacionais, dados estes dotados de exterioridade. Os resultados da experiência surgem como esperados e mesmo óbvios. A experiência científica lida, agora, pelo ponto de vista didáctico, é uma etapa característica de um processo sequencial e bem organizado, mesmo quase mecânico. São as experiências rigorosas que descobrem a "verdade", não sendo estas influenciadas pela teoria. É a experiência que põe à prova a teoria e não o inverso. Muitas vezes a constatação dos resultados experimentais leva a ignorar-se a hipótese que funciona como suposição transitória de valor epistemológico duvidoso, ou seja, a experiência é tida como algo separado da hipótese e não influencia os resultados daquela. O que mais importa numa perspectiva empirista, olhada pelo lado didáctico, são os resultados finais independentemente dos processos da sua obtenção, ou seja, a experiência surge-nos não problemática, não relevando os aspectos mais complexos e difíceis da pesquisa, nem as condições teóricas e técnicas da sua produção. Também, muitas vezes, não se analisa e reflecte no significado da experiência e tão só no que é previsível que aconteça. Ela surge, quase sempre, como um acontecimento episódico, exageradamente ligada a um cientista pessoalizado, esquecendo os contextos sociais, políticos, tecnológicos e culturais da sua produção. Ela toma, pois, o sentido do fazer sem saber porquê e para quê, o que leva o aluno a ter mais um papel passivo do que activo, enquanto sentido de sujeito inquiridor e construtor do seu conhecimento.

Numa perspectiva racionalista-construtivista a experiência científica deve ser guiada por uma hipótese, que procura funcionar, sobretudo, como tentativa da sua rectificação e questionamento — ela interroga, problematiza —, conduzindo, muitas vezes, a outras hipóteses. Trata-se de um diálogo entre hipóteses/teorias e a própria experimentação, diálogo nem sempre simples, já que, também aqui, o confronto entre o teórico (o idealizado) e a prática (o realizado) se interligam. Reside aqui, pensamos, uma das riquezas heurísticas da experimentação. Se a hipótese intervém activamente nas explicações que os resultados da experiência sugerem, a teoria tem um papel primordial na avaliação dos resultados obtidos. A experiência científica é orientada e mesmo valorizada pelo enquadramento teórico do sujeito que, em diálogo com ela, a questiona, a submete a um interrogatório, de respostas não definitivas. A experiência enquadra-se num método pouco estruturado, que comporta uma diversidade de caminhos, ajustando-

se ao contexto e à própria situação investigativa. Os seus resultados são lidos como elementos (possíveis) de construção de modelos interpretativos do mundo e não cópias (muito menos fiéis) do real. Como que poderíamos afirmar que a experimentação científica encerra múltiplos factores não apenas tecnológicos, mas culturais, sociológicos, políticos, ... que condicionam e (re)orientam, mesmo, a actividade de pesquisa, como construção e produção social do conhecimento científico, como empenhamento humano que toma opções e posições não neutras, mas carregadas de valores, incluindo os ético-morais. A comunidade científica tem, também, um papel primordial que importa não esquecer. A experiência enquadra-se num processo não de saber-fazer, mas de reflexão sistemática, de criatividade e mesmo de invenção.

A transposição didáctica, realizada com cautelas para não cairmos em simplismos fáceis, deve traduzir-se em sugestões de propostas de actividades de ensino-aprendizagem, que valorizem o papel do aluno no sentido da rectificação dos erros contidos nos seus conhecimentos.

Assim, por exemplo, do ponto de vista didáctico, ao sujeitarmos a experiência científica a uma tentativa de questionamento tipo popperiano, estamos a convidar os alunos a desenvolverem-se cognitivamente, num confronto de ideias com os seus pares, em que o resultado não só não está de antemão conseguido, como tem que ser sempre olhado à luz dos seus quadros interpretativos — perspectiva construtivista. A turma deve ser vista como uma comunidade em que o debate de opiniões fundamentadas é incentivado e em que os alunos procuram pôr à prova as suas ideias. No seguimento do que acabamos de escrever, não nos podemos esquecer que a sala de aula não é um laboratório de investigação (nem os alunos cientistas) pelo que as estratégias a adoptar têm de ter em conta não só apropriações epistemológicas, mas também a dimensão pedagógica. Há pois que harmonizar estas duas dimensões e o paradigma construtivista parece ser, hoje, uma possível solução.

### *O estudo: objectivos e metodologia*

O estudo que apresentamos tem como objectivos centrais: i) identificar concepções empiristas *versus* racionalistas-construtivistas dos professores portugueses do ensino básico (3º ciclo) e do ensino secundário, no que diz respeito ao papel desempenhado pela experiência no processo científico; ii) analisar a relação entre tais concepções e as variáveis matéria ensinada, experiência profissional, bem como os níveis de ensino onde os professores referem mais frequentemente leccionar.

Parcece razoável esperar que as concepções dominantes dos professores de Ciências, em Portugal, acerca do papel desempenhado no ensino-aprendizagem pela experiência científica, não sejam muito diferentes das perspectivas dominantes dos seus colegas de outros países. Isto significa que podemos admitir como hipótese de trabalho a dominância de concepções empiristas-indutivistas entre os professores envolvidos neste estudo (independentemente da área em que trabalham, da experiência profissional e do nível de ensino onde leccionam), visto que, em Portugal e a nível de formação (inicial e

contínua), é quase inexistente a formação e a reflexão epistemológicas, em particular com incidências no saber e no saber-fazer didácticos.

Os dados foram recolhidos a partir das respostas a um questionário (questões de resposta múltipla) numa amostra representativa de 378 professores de Ciências.

Quanto aos aspectos metodológicos, começa-se por referir que foi enviado um questionário a uma amostra aleatória de 1749 professores de Ciências do ensino secundário, ou seja, cerca de 20% da população para um total de 406 escolas de todo o País. A amostra foi estratificada de acordo com a disciplina leccionada (Física/Química, Biologia /Ciências da Terra) e a experiência profissional (número de anos de ensino). Uma amostra representativa de N=378 professores de Ciências foi obtida (respondentes) da amostra original para análise dos dois aspectos aqui estudados. O questionário consistia em três partes distintas. A primeira tratava da informação geral acerca de aspectos da formação académica e profissional dos professores; a segunda parte pedia aos professores informação específica acerca das suas experiências no campo epistemológico; a última parte do questionário (seis perguntas de escolha múltipla) teve em vista saber dos conhecimentos dos professores acerca das questões de natureza epistemológica (no seu ensino). Cada uma destas seis questões tinha quatro itens alternativos (colocados aleatoriamente): dois itens reflectiam diferentes pontos de vista empiristas (E) e outros dois reflectiam diferentes perspectivas racionalistas (R). Tal procedimento visou alargar o espectro das possíveis escolhas. A partir de uma afirmação-base era pedido, aos professores, que escolhessem o item que considerassem mais apropriado. Embora fosse permitido dar "outras" respostas, só raramente tal aconteceu.

As questões foram validadas de forma independente por um painel de quatro especialistas em educação em ciência e algumas ligeiras alterações foram introduzidas após um estudo piloto. Neste trabalho será analisada apenas uma das questões da terceira parte que se relaciona especificamente com os objectivos do estudo. As restantes questões estavam ainda relacionadas com as concepções dos professores acerca de outros aspectos curriculares (e.g. o papel da hipótese, a relação entre a teoria e a observação, o ensino do método científico enquanto tópico independente ou não do ensino/aprendizagem).

Assume-se, naturalmente, que as concepções dos professores inquiridos são passíveis de identificação com o instrumento utilizado.

### Os resultados

As respostas dadas aos itens da questão em estudo — experiência científica — foram incluídas numa única metacategoria para as perspectivas Empiristas (E), tendo o mesmo sido feito para as perspectivas racionalistas (R) (ver Anexo). Os valores globais, em percentagem, encontrados para a questão, objecto de estudo, foram os seguintes: E=51.5%; R=44.4%; Outros e Não respondentes = 4.1%.

Como conclusão central refira-se o ligeiro predomínio das posições empiristas. Atente-se, no entanto, que os valores de R, para a questão em estudo, são bem mais elevados do que os encontrados para outras questões do mesmo questionário, e.g., o papel da observação e da relação desta com a teoria (terá a formulação epistemológico-didáctica da questão sido a mais clara, nomeadamente, a leitura que os professores fizeram do termo "infirmar" ?).

Vejam, entretanto, os resultados para as relações entre a variável independente representada pela perspectiva epistemológica, marcada pelo pendor empirista/racionalista e as variáveis dependentes consideradas — i) área disciplinar (Física/Química; Biologia/Geologia); ii) experiência profissional (nº de anos de serviço docente); e iii) nível de ensino (onde predominantemente tem leccionado).

Quadro 1 - Resumo dos resultados

VARIÁVEL	%	$\chi^2$	CONCLUSÕES
ÁREA DISCIPLINAR	Física/Química - E = 59.8 R = 32.0 Biologia/Geologia - E = 59.6 R = 33.6	3.60 $\chi^2$ $\sigma = 3.84$	Tal resultado sugere que as concepções dos professores parecem poder estar algo relacionadas com os conteúdos da área disciplinar.
EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL	0-4 anos - E = 51.0 R = 45.2 5-9 anos - E = 43.5 R = 50.6 10-14 anos - E = 47.4 R = 43.7 15-19 anos - E = 45.9 R = 40.3	3.78 $\chi^2$ $\sigma = 7.81$	Tal resultado sugere que as concepções dos professores não estão relacionadas com a experiência profissional.
NÍVEL DE ENSINO	Ensino Básico: E = 53.9 R = 41.5 Ensino Secundário: E = 50.3 R = 43.3	0.22 $\chi^2$ $\sigma = 3.84$	Tal resultado sugere que as concepções dos professores não estão relacionadas com o nível de ensino onde leccionam.

Nível de significância  $p = 0.05$

### Comentário final

Os resultados do estudo no que respeita às concepções dos professores sobre a experiência científica sugerem globalmente uma tendência dominante para as concepções empiristas. Por outro lado, o ponto de vista empirista *versus* racionalista (dicotomia simplista apenas usada para fins didácticos e não epistemológicos) parece ser independente da área disciplinar, da experiência profissional e dos níveis de ensino onde os professores mais frequentemente leccionam. Porém, no que diz respeito à área disciplinar, a situação não se evidenciou de forma tão clara.

### Implicações didácticas e formação de professores

A primeira implicação educacional deste estudo não é a de rotular os professores de empiristas ou racionalistas, mas salientar a necessidade de conceber e planejar espaços de formação, quer inicial, quer contínua, onde se trabalhem aspectos epistemológicos. Tais cursos de formação deverão ter em conta os contextos específicos da prática pedagógica, já que por si só um bom conhecimento epistemológico, por parte do professor, não garante uma adequada exploração pedagógico-didáctica. Não se trata, pois, de desenvolver cursos de epistemologia geral. Deverá antes ser dada oportunidade aos professores em formação de discutirem as suas práticas, ajudando-os a desenvolver uma progressiva consciencialização das suas próprias concepções epistemológicas presentes nas estratégias e actividades de ensino propostas, nomeadamente, aquando do trabalho laboratorial/experimental, para, a partir daí, introduzir adequadas modificações. É de salientar que a nível da formação a nossa experiência e reflexão pessoais dizem-nos que a vertente epistemológica deve ser inserida explicitamente nos objectivos, nas estratégias e nas actividades a desenvolver, que deve ser evidenciada a partir de exemplos concretos, sempre que possível mobilizados a partir da análise das próprias práticas. Só assim, pensamos, as mudanças que aqui se defendem serão inteligíveis para os professores e, por via disso, se podem esperar efeitos benéficos a longo prazo.

Por outro lado, importa afirmar que se tornam necessárias mudanças institucionais no que respeita à formação de professores. Trata-se de conjugar e articular uma fase inicial de formação com a formação contínua, incorporando as componentes Filosofia da Ciência, História da Ciência e Sociologia da Ciência. A exemplificação de casos concretos que ilustrem as potencialidades destas áreas do saber e mostrem outra visão da construção e da actividade científica, agora articulada à mobilização dos conteúdos científicos, torna-se uma necessidade se perseguirmos objectivos que potenciam um representação de Ciência diferente da que quase sempre é passada para os alunos. Os alunos serão, então, ajudados a melhor construir uma imagem de Ciência adequada ao pensar epistemológico contemporâneo.

A Ciência como actividade humanizada, como construção humana, tem de ser evidenciada através de materiais didácticos específicos que, entretanto, têm de ser construídos, experimentados e validados. A escolha criteriosa de documentos referentes às vertentes enunciadas têm de ser educacionalmente relevantes, funcionando como fermento de propostas didácticas fundamentadas. A realização de *workshops* em que se utilizem materiais de manuais escolares, para que a partir deles se possa reflectir criticamente e avançar outras propostas alternativas, é um meio de formação que importa explorar. Os passos, sabemos-lo por experiência própria, são lentos e as mudanças são difíceis de concretizar. Os materiais, quer a nível bibliográfico, quer outros, devem ser escolhidos e fornecidos à medida que se avança para fases de maior concretização. Convém referir, desde logo, que uma boa formação teórica em epistemologia não garante, por si só, uma adequada transferibilidade e transposição didácticas pelo professor em formação. O trabalho conjunto com os colegas e com o professor formador implica avanços caso tenham sido observadas algumas regras do

trabalho de grupo, enquanto espaço de partilha e troca de saberes, hesitações, dúvidas.

Não importa aqui aprofundar o estudo de autores, nomeadamente, dos epistemólogos, ainda que se tenha de conhecer a centralidade das suas principais teses, criando e potenciando oportunidades para os professores discutirem (também a partir delas) as suas práticas, ajudando-se na reflexão mútua e tomando progressivamente uma maior consciencialização das dificuldades. A reflexão a partir de materiais concretos para os experimentar, num trabalho crítico e criativo conjunto, implica uma avaliação cuidada, já que é na sala de aula que quase tudo se joga e se podem, de facto, verificar os avanços a traduzir-se em aprendizagens sobre a Ciência para a criação de uma sua nova imagem, bem como do cientista e do papel da comunidade científica.

O que está em causa, como objectivo, é a formação com e para os professores e não sobre os professores. Para que esta tenha lugar trata-se de abandonar, inequivocamente, uma ideia de Didáctica que seria a simples soma ou aplicação directa e linear do conteúdo científico da especialidade do ensino, como ainda se trata de deixar cair o sentido pedagógico como visão genérica, descontextualizada, daquele conhecimento e desligado das naturais dificuldades dos alunos em aprender. Trata-se de incorporar, numa perspectiva de formação e de literacia científica, uma outra visão qualitativamente diferente e bem mais ampla que a preconizada pela aprendizagem transmissiva, ainda que esta comporte a compreensão de conceitos, aliás, apelo quase principal que é feito, ainda hoje, nos currículos e nos manuais escolares. Não se trata de dar mais aos alunos da mesma coisa, mas, antes, de dar instrumentos do pensar que sejam facilitadores e mediadores de uma outra ideia da construção e do valor do saber científico. Também não se trata de apenas mudar orientações de trabalho, que embora simplisticamente pareçam estar de acordo com a metodologia científica, porque pretendem ser mais informados por ela, estão longe do contexto em que se desenrola a investigação científica, em particular, do ponto de vista epistemológico — as problemáticas e os problemas com que os cientistas se debatem e enfrentam são outros e bem diferentes, têm raízes, géneses distintas. O valor e significado epistemológicos da hipótese, da experiência, da observação são distintos, porém, articuláveis e susceptíveis de apropriação para contextos de ensino e de aprendizagem, ainda que sempre reinventados pelos didactas que, com os professores, lhes dão um significado educacionalmente próprio. Só sabendo e tendo consciência dos limites desta reconstrução didáctica se podem trabalhar aspectos sociológicos da Ciência, aspectos que evidenciem a dinâmica da comunidade científica, e bem assim aspectos de validação, argumentação e partilha de saberes. O grupo-turma representa, num contexto de ensino e aprendizagem, essa possibilidade. Enfim, do que se trata é de construir acções de formação e não de certificação e de creditação (como muitas das que têm ocorrido), é de tomar estes elementos em mãos, amassá-los, reestruturá-los, retomá-los com outro significado epistemológico ligado à construção do saber didáctico. Neste sentido, afirmamos que se o professor não é produtor de saberes da área científica da especialidade, não pode deixar de construir saberes, nomeadamente, no âmbito de uma adequada e fundamentada articulação entre a epistemologia e a didáctica. A prática pedagógico-didáctica é a pedra de toque, o ponto de partida na formação de professores e a pesquisa educacional sobre o seu próprio ensino o eixo metodológico visando a

inovação de estratégias de ensino. Trata-se de inovar ao nível do objecto e do processo de formação.

Em última análise, está em causa uma representação de Ciência bem diferente, devendo ser este o guia num trabalho com este enfoque. Ao ser verdade, como a investigação parece apontar, que uma imagem de Ciência se deve construir e constituir desde muito cedo por experiências curriculares intencionais, então a nossa responsabilidade, como formadores de professores e como professores, aumenta e reclama, como já anteriormente salientámos, uma urgente e necessária e intencional formação. Repetimos: sugerimos uma formação epistemológica que se insira na própria prática lectiva, já que se trata aí de mobilizar os referidos conhecimentos. Ou seja, é ao nível da acção, do agir reflectido que, enquanto formadores, seremos chamados a estar presentes.

Este estudo limitou-se à análise das concepções dos professores, importando saber mais sobre o modo como tais concepções epistemológicas afectam as práticas de ensino das Ciências e, simultaneamente, o modo como estas influenciam aquelas. Encontrando-nos já envolvidos em trabalhos que implicando a construção de materiais fundamentados e "sujeitos à prova", a reflexão na e sobre a acção num contexto de sala de aula, poderão ajudar a melhor fazer luz sobre as dificuldades e mesmo os obstáculos que se colocam à praxis. Importa ligar esta orientação, ainda que mais virada para a formação, com uma forte componente de investigação que, neste contexto, se traduz por uma avaliação dos próprios materiais didácticos desenvolvidos, bem assim como a sua influência na melhoria do ensino e da aprendizagem.

A questão central da inovação curricular não é tanto a construção de um novo currículo, embora relevante quando olhado criticamente, mas sobretudo o que os professores dele vão e são capazes de fazer no quadro de estratégias e actividades de ensino criativas. É isso que pretendemos traduzir quando nos confrontamos com a ideia referida em *Fernão Capelo Gaivota*: "a maior parte das gaivotas não se querem incomodar a aprender mais que os rudimentos do voo, como ir da costa à comida e voltar. Para a maior parte das gaivotas, o que importa não é saber voar, mas comer. Para esta gaivota, no entanto, o importante não era comer, mas voar".

### NOTA

O presente trabalho foi desenvolvido e apoiado no âmbito da JNICT/PRAXIS XXI.

### REFERÊNCIAS

- Bilich, V. Y. & Malik, H. H. (1977). Development and applications of a test on understanding the nature of science. *Science Education*, 61, 559-571.
- Burbules & Linn (1991). Science Education and Philosophy of Science: congruence or contradiction? *International Journal of Science Education*, 13 (3): 227-241.
- Cachapuz, A. F. (1989). Por um Ensino relevante da Química: que papel para o Trabalho Experimental? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Química*, 36 (série II): 25-27.
- Cachapuz, A. F. (1992). Filosofia da Ciência e ensino da Química: repensar o papel do Trabalho Experimental. Comunicação ao Congresso "Las Didacticas Especificas en la Formación del Profesorado". Santiago de Compostela.
- Campos, C. & Cachapuz, A. (1997). Imagens de Ciência em Manuais Escolares de Química portugueses. *Química Nova Educacional*. (Accite para publicação 1997, Brasil)
- Cawthorn, E. R. & Rowell, J. A. (1978). Epistemology and science education. *Studies in Science Education*, 5, 31-59.
- Cleminson, A. (1990). Establishing an epistemological base for science teaching in the light of contemporary notions of the nature of science and of how children learn science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(5): 429-455.
- Finley, F. N. (1983). Science processes. *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (1): 47-54.
- Gallagher, J. J. (1991). Prospective and practicing secondary school science teacher's knowledge and beliefs about the philosophy of science. *Science Education*, 75(1): 121-133.
- Gil, D. (1993). Contribución de la historia y de la filosofía de las ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza / aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, 11 (2): 197-212.
- Gil, D. (1996). New trends in science education. *Int. J. Sci. Educ.*, 18 (8): 889-901.
- Giordan, A. (1978). Observations-experimentation: mais comment les élèves apprennent-ils? *Revue Française de Pédagogie*, 44: 66-73.
- Hodson, D. (1990). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*, 70 (256): 33-40.
- Hodson, D. (1992). Redefining and reorienting practical work in school science. *School Science Review*, 73 (264): 65-78.
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways towards a more critical approach to practical work in school science. *Studies in Science Education*, 22: 85-142.
- Hodson, D. (1994). Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3): 299-313.
- Lukan, J. D. (1988). The scientific method in biology. *Journal of College Science Teaching*, February, 247-278 and 326.
- Martin, B. Kass, H. & Brouwer, W. (1990). Authentic Science: a diversity of meanings. *Science Education*, 74 (5), 541-554.
- Otero, J. C. (1985). Assimilation problems in traditional representations of science knowledge. *European Journal of Science Education*, 7 (4): 361-369.
- Philips, D. C. (1985). Can scientific method be taught? *Journal of College Science Teaching*, November, 95-101.
- Praia, J. F. (1996). Da insatisfação de uma educação científica actual à necessidade de uma reflexão (re)vitalizadora em torno da Filosofia e da História da Ciência. *Revista de Educação*, vol. VI, I, 105-112.
- Praia, J. & Cachapuz, F. (1994). Un análisis de las concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento científico de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria. *Enseñanza de las Ciencias*, 12 (3): 350-354.
- Santos, M. E. & Praia, J. (1992). Percurso de mudança na Didáctica das Ciências. Sua fundamentação epistemológica. In *Ensino das Ciências e Formação de Professores*, nº 1, Projecto "Mutare" (Coordenação de F. Cachapuz), Univ. Aveiro.
- Summers, M. K. (1982). Philosophy of science in the science teacher education curriculum. *European Journal of Science Education*, 4 (1), 19-27.
- Wellington, J. (1981). What supposed to happen sir? - some problems with discovery learning. *School Science Review*, 63 (222), 167-173.

## ANEXO

## Questão 1

Embora seja geralmente reconhecida à "experiência científica" um papel importante no processo de ensino-aprendizagem das Ciências, ela não é, muitas vezes, encarada ao nível das concepções de ensino dos professores como tendo o mesmo sentido.

Referem-se algumas possíveis afirmações a este respeito :

A - Com a experiência científica que os alunos realizam pretende-se obter dados que permitam levar a generalizações adequadas.

B - Com a experiência científica que os alunos realizam pretende-se relacionar os conceitos teóricos conhecidos com os elementos a obter.

C - Com a experiência científica que os alunos realizam pretende-se infirmar a hipótese anteriormente formulada.

D - Com a experiência que os alunos realizam pretende-se confirmar os dados já fornecidos por informação teórica.

1.1. Qual das afirmações referidas está mais de acordo com a sua concepção de experiência científica (independentemente de a realizar ou não nas suas aulas).

Assinale apenas uma das respostas A, B, C, ou D ou NENHUMA. Se outra diferente das referidas, registre-a.

### PORTUGUESE TEACHERS' EPISTEMOLOGICAL VIEWS ABOUT EXPERIMENTAL WORK

#### Abstract

Recent research suggests that most of the time secondary science teachers' approach to experimental work is marked by empiricist / inductivist epistemologies. In Portugal, there are almost no research studies which may help to identify science teachers' epistemological views in order to make sound proposals to the design of teacher education courses. This study aims (i) to diagnose epistemological views held by secondary portuguese science teachers concerning the experimental work and (ii) to analyse the relationships between such conceptions and three variables: scientific area, professional experience and teaching level. Basic data was generated by responses given to a questionnaire (multiple choice questions) by a representative sample of 378 secondary teachers. The results suggest the predominance of empiricist views and that these views are independent of the three variables analysed. Implications of the results concerning science teacher education are discussed. The main argument which is explored is the need to organise in-service courses in which the epistemological dimension is adequately integrated with the teachers' practices.

### CONCEPTIONS ÉPISTEMOLOGIQUES DES ENSEIGNANTS PORTUGAIS SUR LE TRAVAIL EXPERIMENTAL

#### Résumé

Les enseignements des sciences de l'enseignant secondaire ont un rôle très important à jouer dans la formation d'une image de science de leurs étudiants. Cependant, la recherche suggère que, très souvent, les conceptions des enseignants des sciences sur la nature de la connaissance scientifique sont, à peu de chose près, les mêmes de celles des étudiants. Au Portugal, on ne dispose pas encore des recherches permettant de caractériser les points de vue épistémologiques des enseignants des sciences, de façon à pouvoir prendre des décisions fondées en ce qui concerne leur formation. Le but de cet étude est: i) identifier des conceptions (empiristes / rationalistes) des enseignants en ce qui concerne le rôle du travail expérimental (ii) analyser la relation entre ces conceptions et les variables—matière enseignée, expérience professionnelle et niveau d'enseignement. Les résultats ont été obtenus à partir des réponses données par 378 enseignants (échantillon représentatif). Les résultats montrent la prédominance des points de vue empiristes. Ces points de vue seraient indépendants de la matière enseignée, de l'expérience professionnelle et du niveau d'enseignement. On préconise le besoin, dans la formation en service des enseignants, des cours organisés, de façon à relier des aspects théoriques sur l'épistémologie des sciences avec la pratique pédagogique-didactique des enseignants.

## MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES ESTUDO DE FACTORES MOTIVACIONAIS EM PROFESSORES EMPENHADOS

*José Moreno*

*Inspecção Geral de Educação, Portugal*

### **Resumo**

Constituiu objectivo central deste estudo identificar os factores que mais contribuem para a motivação de professores empenhados. Algumas teorias clássicas da motivação no trabalho afirmaram-se como os principais referenciais teóricos orientadores. A análise dos resultados de um questionário permitiu concluir que os professores da amostra ( $n=70$ ) são primordialmente motivados por factores de ordem intrínseca e que para a sua estrutura motivacional concorre um complexo de factores, dos quais os mais preponderantes são: (a) o sucesso escolar dos alunos e as relações interpessoais gratificantes que os mesmos proporcionam, (b) a autonomia de decisão e de execução no exercício da actividade docente e (c) o conteúdo diversificado e desafiante das tarefas profissionais.

### **Introdução**

Nos dias de hoje, assiste-se a um aumento das expectativas sociais relativas ao trabalho docente. Estas expectativas são expressão de «uma nova consciência do papel do professor como educador» (Cunha, 1995) e traduzem-se em crescentes exigências para que os professores desempenhem um conjunto cada vez mais amplo e mais diversificado de funções. Por outro lado, os *mass media* divulgam, com frequência,

opiniões de dirigentes políticos e sindicais, de agentes económicos ou representantes de associações de pais, que acentuam a importância de mobilizar as vontades e as energias dos professores como uma das mais prementes condições para um ensino de qualidade.

Apesar destes novos papéis sociais e do consenso quanto à posição de charneira que os docentes ocupam no sistema educativo, contraditoriamente, persiste um *deficit* de conhecimento sobre o trabalho e a vida dos professores. Ora, a experiência tem ensinado que o desconhecimento das culturas dos professores é um factor crítico na implementação bem sucedida de políticas e reformas educativas.

Nestas últimas duas décadas, esse *deficit* tem sido atenuado pelo crescente interesse da investigação educativa no estudo da vida e do trabalho dos professores, versando temáticas como carreiras e percursos profissionais, *stress*, ansiedade e mal-estar, ciclos de vida, representações, motivação e satisfação profissionais.

Este movimento de pesquisas centradas no professor alargou-se e consolidou-se a partir da reconceptualização dos paradigmas da pesquisa educativa e da contestação epistemológica aos tradicionais pólos de investigação: as macro-análises sobre o sistema e as instituições, por um lado, e as micro-análises relativas às práticas em sala de aula, por outro. Referindo-se a este movimento, Nóvoa (1992) salienta explicitamente o seu contributo para um *outro tipo de conhecimento* mais próximo das realidades quotidianas dos professores. Goodson considera mesmo que a investigação centrada no estreito foco da prática da sala de aula não leva muito longe a investigação e propugna por uma «...contra-cultura baseada num modelo de pesquisa que acima de tudo coloque os professores no centro da acção...» (Goodson, 1994: 31).

Ao erguer a motivação como tema de pesquisa, este estudo pretende situar-se numa via privilegiada de acesso à compreensão e à promoção do envolvimento profissional do professor. Estudos empíricos (Kaufman, 1984; Watson *et al.* 1991; Frase & Sorenson, 1992) têm encontrado correlações positivas entre motivação docente e empenhamento profissional.

Kaufman é de opinião que as diferenças de desempenho entre pessoas que realizam o mesmo tipo de trabalho são devidas a diferenças nos domínios da competência e da motivação. O mesmo autor considera que ambos os atributos são importantes determinantes da qualidade do desempenho do professor, mas enfatiza, claramente, o papel da motivação:

«A organização da escola, os serviços de apoio e a supervisão só em parte podem verdadeiramente ajudar todos os professores a aumentar e a desenvolver as suas competências. O elemento chave que resta é, então, o da motivação» (Kaufman, 1984: 2).

Na mesma ordem de ideias, Watson afirma que a diferença entre uma boa docência e uma fraca docência «... é subtil e depende basicamente do empenhamento e da motivação do professor» (Watson *et al.* 1991: 64).

As pesquisas sobre professores tendem a surgir cada vez mais na investigação educativa portuguesa. Os estudos sobre motivação docente são, todavia, escassos e

tendem a acentuar, sobretudo, a vertente da insatisfação. As pesquisas de Alves (1991) e Rosa (1991) são exemplos de estudos empíricos sobre motivação docente que constituem entradas num vasto terreno de pesquisa ainda por explorar em Portugal.

O presente estudo insere-se, pois, no movimento de pesquisas centradas no professor e pretende contribuir para o aprofundamento e alargamento do conhecimento objectivo sobre a vida e o trabalho dos professores portugueses, em particular sobre as suas motivações.

## O Problema

Há professores que exercem a profissão com satisfação e elevados padrões de desempenho. Estes professores parecem altamente motivados, ao contrário de outros que revelam insatisfação e reduzido empenho no trabalho. Contrastes desta natureza registam-se mesmo entre docentes com formações académicas e profissionais idênticas, realizando as suas actividades em contextos de trabalho igualmente idênticos.

A existência destas disparidades comportamentais é pacificamente reconhecida por todos, mas, como sublinha Kaufman «...há menos certezas quanto às razões por que alguns professores se mostram mais motivados e envolvidos do que outros, ou desempenham melhor as suas tarefas e participam mais do que outros» (Kaufman, 1984: 2).

Neste sentido, o presente estudo procurou encontrar respostas às seguintes interrogações:

- Quais os factores fontes de motivação no trabalho mais significativos nos professores empenhados?
- Serão predominantemente intrínsecos, ou seja, situados no interior do professor e na natureza da tarefa? Ou predominantemente extrínsecos, isto é, relativos a estímulos do meio e a recompensas externas?
- Haverá factores de motivação comuns a professores empenhados, ou variações entre eles?
- Em que medida os factores identificados se relacionam com determinadas características pessoais e profissionais?

Em suma, o objectivo central deste estudo consistiu em verificar empiricamente a existência de factores de motivação em professores empenhados. Subsidiariamente, pretendeu verificar se os factores motivacionais enfatizados por teorias clássicas da motivação no trabalho<sup>1</sup>, bem como os dados empíricos já recolhidos em meios escolares doutros países, eram referendados, de alguma forma, pela análise dos dados empíricos obtidos na aplicação do questionário.

## Metodologia

O presente trabalho recorreu a um dispositivo metodológico que combinou elementos característicos das investigações qualitativas e quantitativas em educação. Estas duas abordagens coexistiram no desenho da pesquisa, na recolha e tratamento dos dados e na análise e interpretação dos resultados. Mais do que orientar-se, pois, por uma das metodologias de pesquisa, este estudo optou pela *lógica em uso* que Howe e Eisenhart (1993) defendem, e que se traduz na adaptação dos métodos e das técnicas aos propósitos, necessidades e contextos de investigação.

## População e amostra

A população considerada é constituída pelo conjunto (indefinido) dos professores motivados para o trabalho docente, pertencentes aos quadros dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e a exercer a sua actividade em oito escolas básicas integradas e básicas 2,3 de um concelho da área metropolitana de Lisboa.

A amostra é composta por 10 professores motivados para o trabalho docente, seleccionados em cada uma das oito escolas consideradas, pelo responsável máximo do órgão de gestão. A selecção dos professores obedeceu ao seguinte critério: *Professor motivado é aquele que, na opinião do responsável máximo do órgão de gestão, satisfaz quatro dos sete indicadores de motivação seguintes: (1) Procura adequar os processos de ensino-aprendizagem aos seus alunos/turmas; (2) Proceder a reajustamentos nos objectivos didácticos tendo como referência os alunos/turmas; (3) Participa regularmente em acções de formação com a preocupação de se informar; (4) Desempenha com competência e sentido de responsabilidade os cargos para que é eleito ou convidado; (5) Dinamiza projectos nos domínios das áreas curriculares, disciplinares ou não disciplinares, apoios educativos, interacção escola-meio e outros; (6) Regista um número de faltas/ano inferior a cinco; (7) Promove actividades extra-curriculares.*

Como abundantemente é referido pela literatura (Nunes, 1984; Estrela, 1986; Cavaco, 1991; Cunha, 1995) as práticas de trabalho docente relevadas nestes sete indicadores expressam, no contexto português, atitudes e comportamentos de empenho e envolvimento profissionais na docência.

Para efeitos de validação do pré-questionário, foram retirados da amostra os professores de uma escola. Desta forma, a população considerada para a aplicação do questionário ficou constituída em 70 professores. Como se registou uma mortalidade experimental de três, a amostra definitivamente válida ficou centrada em 67 professores. Destes, 71% pertenciam ao sexo feminino e 77% tinham 10 ou mais anos de serviço docente.

## Instrumentos

O processo da recolha dos dados desenvolveu-se em duas fases: uma exploratória, preenchida pela revisão da literatura, realização das entrevistas e validação do pré-questionário; outra, ulterior, dominada pela aplicação do questionário. Desta forma, e como vários autores recomendam (Lima, 1973; Ferreira, 1986), o questionário foi aplicado em articulação com outras técnicas de recolha de dados.

Como a revisão da literatura havia proporcionado um conjunto insuficiente de referenciais sobre a motivação de professores para o contexto português, houve necessidade de alargar e aprofundar a base temática a partir da qual seria construído o pré-questionário. Neste sentido, foram realizadas entrevistas *semi-estruturadas* (Bogdan & Biklen, 1994) a quatro professores de diferentes escolas da amostra. Os respondentes foram convidados a expressar espontânea e livremente as suas opiniões em relação à seguinte questão global inicial: *Fale sobre as razões que estão na origem da sua motivação, sobre as situações que lhe causam mais satisfação no trabalho docente.* Depois da exposição inicial, eram solicitados a responder a novas questões ou a aprofundar outras, de acordo com um *guião orientador* contendo os principais indicadores de motivação referenciados pela literatura.

Os protocolos obtidos foram sujeitos a uma análise transversal com o propósito de inventariar e sistematizar categorias a considerar na construção do pré-questionário. Este trabalho de análise conduziu à organização de *quadros de conteúdos* (Bogdan & Biklen, 1994). A partir destes quadros e dos dados da revisão da literatura, foram elaboradas *fichas de análise* com transcrições de afirmações e opiniões dos respondentes. Estas foram sistematizadas em 12 categorias de factores motivacionais que, por sua vez e de acordo com os objectivos da pesquisa, foram agregadas segundo as suas dimensões intrínseca e extrínseca. (Quadro 1)

Quadro 1 - Dimensões e categorias de factores motivacionais tratadas no questionário

DIMENSÕES	CATEGORIAS
I - Intrínseca	1. Autonomia
	2. Auto-realização
	3. Crescimento pessoal
	4. Desafio
	5. Diversidade
	6. Participação
	7. Reconhecimento
	8. Significado
II - Extrínseca	9. Afiliação
	10. Alunos
	11. Condições de trabalho
	12. Vencimento



A *dimensão intrínseca* reuniu oito categorias de factores motivacionais relacionados com a personalidade e sistema de valores do professor e com o conteúdo da actividade docente, a saber:

- a *autonomia*, que incluiu afirmações e opiniões evidenciando a preferência do professor para, em liberdade e independência, tomar decisões e/ou executar acções respeitantes ao seu trabalho;
- a *auto-realização*, que incluiu afirmações e opiniões expressando sentimentos de realização pessoal com a profissão docente, de prazer intrínseco na procura do sucesso e da eficiência, bem como preferências pelo desempenho de actividades que impliquem esforço e responsabilidade pessoais;
- o *crescimento pessoal*, que incluiu afirmações e opiniões associando a profissão docente a noções de enriquecimento, actualização ou evolução pessoais;
- o *desafio*, que incluiu afirmações e opiniões relacionadas com a estimulação do professor perante tarefas difíceis e com atitudes de persistência no trabalho;
- a *diversidade*, que incluiu afirmações e opiniões de mal-estar face à rotina ou de prazer pelo que é novo, imprevisto ou criativo;
- a *participação*, que incluiu afirmações e opiniões manifestando vontade ou gosto de contribuir para a definição de objectivos organizacionais, ou insatisfação no exercício de funções meramente executoras;
- o *reconhecimento*, que incluiu afirmações e opiniões expressando estimulação perante gestos, verbalizações ou atitudes de simpatia ou gratidão, praticados por elementos da direcção da escola, colegas ou alunos e relacionados com desempenhos no trabalho docente;
- o *significado*, que incluiu afirmações e opiniões que associam a profissão docente a ideais elevados ou a funções sociais importantes.

Por seu lado, a *dimensão extrínseca* reuniu quatro categorias de factores motivacionais relacionados com o contexto em que a profissão é desempenhada e com recompensas exteriores à actividade docente. São elas:

- a *afiliação*, que incluiu afirmações e opiniões manifestando necessidade e prazer no estabelecimento de relações de cooperação, de afecto ou de amizade com colegas;
- a categoria *alunos*, que incluiu afirmações e opiniões evidenciando estimulações com origem nos alunos, quer no campo do ensino/aprendizagem, quer no convívio informal;
- a categoria *condições de trabalho*, que incluiu afirmações e opiniões respeitantes às características físicas da escola como local de trabalho, à quantidade e à qualidade dos recursos no trabalho;
- o *vencimento*, que incluiu afirmações e opiniões sobre a remuneração e adequação desta ao trabalho desenvolvido pelo professor ou às suas qualificações académico-profissionais.

A elaboração do questionário resultou de um processo de validação baseado num pré-questionário com 40 itens, construídos segundo uma escala de *tipo Likert*, de 1 (discordo totalmente) a 5 níveis (concordo totalmente). Esta técnica não só «...constitui uma abordagem habitual quando se trata de criar medidas compostas com base em múltiplos itens» (Bryman & Cramer, 1993: 97), como até, nas palavras de Kaufman, «...pode ser usada com sucesso na recolha de dados relacionados com a motivação docente» (Kaufman, 1984: 24).

Os itens do pré-questionário foram validados, pelo *método dos juízes*, num conjunto intencional de professores motivados para o trabalho docente de uma das escolas-amostra. Com o objectivo de racionalizar e otimizar os contributos de cada professor, foi utilizado o *método em cascata*, por conjuntos de três. As modificações introduzidas, quer na forma, quer no conteúdo, resultaram num questionário definitivo com 32 itens, correspondendo às duas dimensões e às doze categorias de factores motivacionais.

## Resultados

O grau de aceitação dos inquiridos em relação às opiniões e afirmações expressas nos itens do questionário foi averiguado pela soma dos valores das frequências de resposta e pelas médias e desvios-padrão das cotações obtidas por cada item.

Os resultados do quadro 2 permitem salientar as seguintes tendências nas categorias da dimensão intrínseca: (a) a coluna das opiniões positivas apresenta quase sempre valores muito elevados, registando-se apenas duas categorias com valores ligeiramente abaixo dos 70%; (b) a coluna das opiniões negativas apresenta quase sempre valores muito baixos, com somente uma categoria a atingir os 20%; (c) em qualquer categoria, o valor das opiniões positivas é sempre superior ao valor da soma das opiniões negativas e neutras.

Quadro 2 - Valores relativos das frequências de respostas às categorias, segundo três níveis de opinião

DIMENSÕES E CATEGORIAS	OPINIÕES NEGATIVAS (a)	OPINIÕES NEUTRAS (b)	OPINIÕES POSITIVAS (c)
<i>Dimensão intrínseca</i>			
Autonomia	4,5	13,4	82,1
Auto-realização	20,4	11,7	67,9
Crescimento pessoal	10,4	12,7	76,9
Desafio	6,7	9,7	83,6
Diversidade	3	14,2	82,8
Participação	12,7	19,4	67,9
Reconhecimento	2,5	21,4	75,1
Significado	3	23,4	73,6
<i>Dimensão extrínseca</i>			
Afiliação	17,9	33,3	48,8
Alunos	3	10,4	86,6
Condições de trabalho	19,4	13,4	67,2
Vencimentos	63,5	10,9	25,6

a) Soma dos valores dos níveis 1 (Discordo totalmente) e 2 (Discordo)

b) Valores do nível 3 (Não concordo, nem discordo)

c) Soma dos valores dos níveis 4 (Concordo) e 5 (Concordo totalmente)

No que se refere à dimensão extrínseca, os resultados revelaram disparidades. Com efeito, nesta dimensão, são atingidos os valores mais elevados nas três colunas dos níveis de opinião: 86,6% de opiniões positivas, na categoria *alunos*, 63,5% de respostas negativas, na categoria *vencimento*, e 33,3% de opiniões neutras, na categoria *afiliação*.

Por outro lado, como sumaria o quadro 3, no conjunto dos cinco factores que registaram valores mais elevados, a dimensão intrínseca concorre com quatro nas respostas positivas — *desafio*, *diversidade*, *autonomia* e *crescimento pessoal*; a dimensão extrínseca concorre com três nas respostas negativas — *vencimento*, *condições de trabalho* e *afiliação*.

Finalmente, confrontando os resultados dos quadros 3 e 4, é possível constatar que quatro factores surgem simultaneamente nas colunas dos valores mais elevados das opiniões positivas, mais elevados das médias e mais baixos dos desvios-padrão. São eles o dos *alunos*, o da *autonomia*, o da *diversidade* e o do *desafio*.

Quadro 3 - Categorias com valores relativos das frequências de resposta mais elevados, em dois níveis de opinião

OPINIÕES POSITIVAS	%	OPINIÕES NEGATIVAS	%
1. Alunos	86,6	1. Vencimento	63,5
2. Desafio	83,6	2. Auto-realização	20,4
3. Diversidade	82,8	3. Condições de trabalho	19,4
4. Autonomia	82,1	4. Afiliação	17,9
5. Crescimento pessoal	76,9	5. Participação	12,7

Quadro 4 - Categorias com valores totais mais elevados das médias das cotações e com valores mais baixos dos desvios-padrão

CATEGORIAS	MÉDIAS	CATEGORIAS	DESVPAD
1. Alunos	4,25	1. Diversidade	0,7
2. Autonomia	4,09	2. Reconhecimento	0,72
3. Diversidade	4,03	3. Autonomia	0,79
4. Significado	4,02	4. Desafio	0,8

Os dados sugerem, então, que os professores da amostra percebem muito positivamente a contribuição dos factores intrínsecos para a sua motivação. Indiciam igualmente que as categorias *alunos*, *autonomia*, *diversidade* e *desafio* são as que reúnem maior potencial motivador e, simultaneamente, as que suscitam maior convergência de posições.

## Discussão

A análise dos resultados permite delinear algumas considerações comparativas com resultados doutras pesquisas.

1. Em primeiro lugar, este estudo considera que os factores intrínsecos concorrem mais intensamente e mais consistentemente do que os factores extrínsecos para a estrutura motivacional dos professores da amostra. Com efeito, os factores intrínsecos apresentam sistematicamente valores elevados de respostas positivas e concorrem com a quase totalidade dos factores para o *ranking* das cinco categorias com valores mais elevados das médias das cotações e das frequências relativas de respostas positivas.

O peso preponderante dos factores intrínsecos na motivação no trabalho é largamente corroborado pela literatura. A título de exemplo, referem-se as conclusões essenciais de dois estudos.

Herzberg, Mausner, & Snyderman (1959) sublinham que os factores de satisfação (*motivator factors*) derivam basicamente dos aspectos intrínsecos do trabalho, isto é, do conteúdo do próprio trabalho, e que os factores de insatisfação (*factors of hygiene*) se relacionam com os aspectos extrínsecos, ou seja, com o contexto em que o trabalho é realizado. Para os autores, satisfação e insatisfação são dois processos diferentes e os factores que conduzem a uma não levam necessariamente à outra. Ou seja, se certos factores intrínsecos, como o reconhecimento ou a auto-realização forem assegurados, eles conduzirão à satisfação; se certos factores extrínsecos, como as condições de trabalho ou os salários, forem realizados de forma *ótima* eles evitarão a insatisfação, ainda que não provoquem satisfação.

Para Hackman & Lawler (1971), o potencial motivador do trabalho verificar-se-á tanto mais quanto mais as oportunidades psicológicas do trabalho combinarem com os objectivos e as necessidades pessoais dos empregados. O estudo empírico que realizaram revelou que quanto mais os locais de trabalho proporcionarem variedade, autonomia, identificação com a tarefa e *feedback*, mais positivamente reagem os empregados ao nível da satisfação, do desempenho e da assiduidade. Revelou igualmente que esta relação era substancialmente mais elevada para os empregados orientados para a satisfação de necessidades de tipo superior, como a auto-realização ou o crescimento pessoal. Retirando algumas implicações, os autores sugerem que as organizações devem redesenhar o trabalho de forma a que se verifique, simultaneamente, um alargamento de funções no sentido horizontal e no sentido vertical. No primeiro caso, o trabalho tornar-se-ia mais diversificado, devido ao número de tarefas realizadas pelo mesmo empregado. No segundo caso, o empregado sentiria maiores autonomia e responsabilização ao desempenhar funções anteriormente a cargo dos seus superiores hierárquicos.

A importância dos incentivos intrínsecos na satisfação profissional é igualmente acentuada por numerosos estudos empíricos sobre professores, como os de Kaufman (1984), Fox (1986), Bellot & Tutor (1990), Alves (1991), Frase & Sorenson (1992). Também a título de exemplo, apresentam-se as conclusões mais importantes de dois desses estudos.

Segundo Bellot & Tutor (1990), os professores, na proporção de 3 para 1, são tendencialmente mais influenciados por *factores motivadores* do que por *factores de higiene*, confirmando, assim, a teoria de Herzberg. Contudo, a proporção referida não se verificou nos professores dos primeiros anos de carreira, para quem a influência dos dois conjuntos de factores foi sensivelmente igual. Os dados revelaram também que os professores associam os acréscimos de salário na estrutura da carreira a factores motivadores da taxonomia de Herzberg, designadamente ao reconhecimento e à auto-realização. Neste sentido, os autores discordam que o salário, no que respeita aos professores, tenha um reduzido impacto motivacional.

Os resultados do estudo de Frase & Sorenson (1992) revelaram relações significativas entre satisfação no trabalho e os factores *feedback*, autonomia, necessidade de crescimento e realização pessoais e desejo de trabalhar em equipa. O *feedback*, transmitido por directores ou por colegas, surgiu como o factor mais fortemente associado à motivação do professor. Quanto à autonomia, a análise dos resultados revelou que para muitos, mas não para todos os professores, o factor se relacionava significativamente com a satisfação no trabalho. Para alguns professores, a autonomia era sentida como isolamento e, por conseguinte, causadora de insatisfação. Somente os professores com elevada necessidade de crescimento e realização pessoais declararam aceitar bem as oportunidades de trabalho em equipa. Deste modo, para os professores com médias ou baixas necessidades de realização, o trabalho em equipa poderia causar *stress* e insatisfação. Frase & Sorenson sugerem, então, que os administradores escolares, ao implementarem medidas de gestão participada, o façam segundo abordagens situacionais e de acordo com as percepções e necessidades dos professores, visto que o que uns consideram como autonomia, pode ser considerado

como isolamento, por outros; o que uns avaliam como *feedback*, pode ser avaliado como intromissão, por outros; as oportunidades de trabalho em grupo, que uns aceitam de bom grado, podem ser perspectivadas como penosa obrigação, por outros.

2. Em segundo lugar, este estudo considera que os factores *alunos*, *autonomia*, *diversidade* e *desafio* se revelaram como as mais influentes fontes de motivação dos professores da amostra. Com efeito, estes factores foram os que suscitaram mais elevadas adesões e convergência de opiniões.

O potencial motivador dos *alunos* deriva de dois campos distintos: enquanto agentes de relacionamento interpessoal gratificante e enquanto produto bem sucedido no processo de ensino-aprendizagem. Estes resultados sustentam as conclusões doutras pesquisas, que evidenciam a forte influência do sucesso escolar dos alunos (Fox, 1986; Rosa, 1991; Alves, 1991) ou das interações positivas com os mesmos (Holdaway, 1978, citado por Maes & Darrell, 1985; Alves, 1991; Carvalho, 1992), na motivação dos professores.

No que respeita à *autonomia*, os resultados demonstram igualmente que, para os professores da amostra, é altamente estimulante sentirem liberdade e independência para tomar decisões ou implementar acções relativas à sua prática profissional. Os resultados doutras pesquisas empíricas aplicadas em estabelecimentos escolares (Fox, 1986; Frase & Sorenson, 1992), ou noutras contextos de trabalho (Hackman & Lawler, 1971), confirmam as conclusões a que chegou este estudo relativamente à importância da autonomia na motivação no trabalho.

Pesquisas como as de Porter, Lawler & Hackman (1987) ou de Hackman & Lawler (1971) referenciam a *variedade* como uma das características do trabalho que desempenha um papel mais motivador. Esta conclusão está em consonância com os resultados deste estudo. Com efeito, a categoria *diversidade* apresenta um forte potencial motivador para os professores da amostra, em particular quando associada à variedade das tarefas.

Quanto ao *desafio*, em regra, não é explicitamente individualizado nos estudos sobre motivação. Herzberg *et al.* (1959) incluem o indicador *challenging work* no factor trabalho em si (*work itself*). Este é um dos cinco factores que, segundo aquele autor, mais frequentemente apareceram associados a situações de satisfação no trabalho. Nas teorias de realização, como a de McClelland (1976), o desafio é referido no contexto de uma dimensão hedonista, ou seja, no prazer intrínseco que o indivíduo experiencia ao realizar algo de difícil, aumentando o conceito de si próprio. Também nesta pesquisa o factor apresentou resultados que indiciam um contributo altamente expressivo na motivação dos professores.

3. Em terceiro lugar, este estudo considera que o *significado* e o *crescimento pessoal* são factores que, embora não se incluam no grupo dos mais influentes, ainda assim e de acordo com os resultados apurados, contribuem significativamente para a motivação dos professores da amostra.

Outros estudos têm salientado o papel destes factores na motivação no trabalho. Porter *et al.* associaram o crescimento pessoal ao significado, ao concluírem, com base em dados empíricos, que os trabalhadores com necessidades de crescimento pessoal «...responderão positiva e eficazmente às oportunidades oferecidas por trabalhos com elevado significado...» (Porter *et al.*, 1987: 306). Bredeson, Fruth & Kasten (1983, citado por Dunwell, 1986) sublinharam que entre as mais poderosas forças motivadoras do professor se incluem: «...a crença de que o seu trabalho é importante para os outros e que lhe permite crescer do ponto de vista pessoal e profissional» (Dunwell, 1986: 9).

4. Finalmente, os resultados apurados neste estudo sugerem que os professores da amostra, em termos de sexo e de tempo de serviço, não diferem substancialmente nas fontes de motivação. Estes resultados confirmam as conclusões doutros estudos, como o de Kaufman (1984) e Alves (1991), que não encontraram relações estatisticamente significativas entre factores de motivação e certas variáveis demográficas e profissionais, como o sexo, a idade ou o tempo de serviço.

### Conclusões

Os resultados, depois de analisados e discutidos em referência aos objectivos da pesquisa e à natureza da amostra, permitem, em síntese, apresentar as seguintes conclusões:

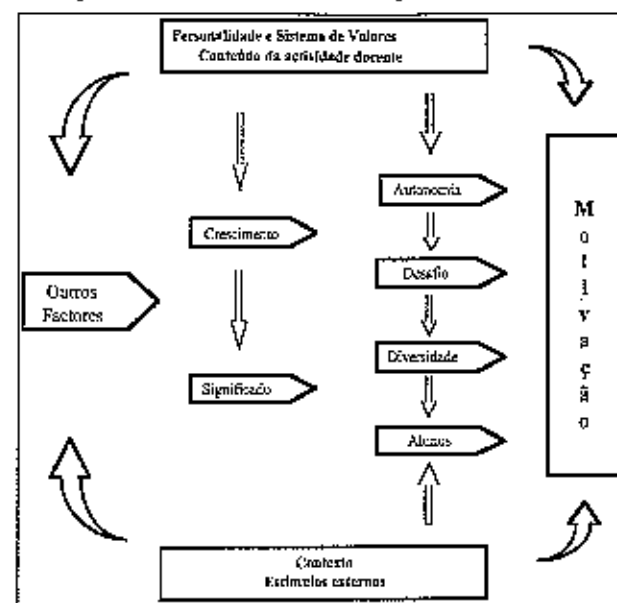
1. Os professores da amostra são primordialmente motivados por factores intrínsecos. Os factores extrínsecos actuam de forma reduzida e inconsistente na motivação dos professores da amostra.

2. Para a estrutura motivacional dos professores da amostra concorre, de forma preponderante, um complexo de factores constituído (a) pelos *alunos*, nas vertentes do sucesso escolar e das relações interpessoais gratificantes; (b) pela *autonomia* no processo das decisões e das práticas profissionais; e (c) pelo *conteúdo diversificado e desafiante* das tarefas que a profissão docente proporciona (Figura 1).

3. De forma importante, mas não preponderante, concorrem ainda para a estrutura motivacional dos professores da amostra (a) o significado de profissão socialmente útil e importante atribuído à docência; e (b) as possibilidades de crescimento pessoal que o exercício da profissão proporciona.

4. Entre os professores da amostra não se verificaram variações estatísticas significativas de acordo com o sexo e o tempo de serviço.

Figura 1 - Estrutura motivacional dos professores da amostra



### NOTAS

1. Nestas últimas décadas e em estreita interdependência com as teorias gerais da motivação, surgiram modelos teóricos cuja preocupação essencial é a compreensão da motivação em contextos de trabalho. Estes modelos foram classificados por Campbell *et al.* (1970, citados em Shackleton & Hassard, 1981) em duas grandes categorias: modelos de *conteúdo* e modelos de *processo*. Os primeiros referem-se à «identidade daquilo que existe no interior do indivíduo», ou seja, no porquê da motivação; os segundos preocupam-se mais com o *como*, com o «processo como o comportamento é estimulado, como é dirigido, mantido e como termina» (Shackleton & Hassard, 1981: 201). Nos modelos de conteúdo, destacam-se, a partir dos anos 50, as teorias clássicas da *Hierarquia das Necessidades*, de Maslow, da *Motivação-Higiene*, de Herzberg, e da *Necessidade de Realização*, de McClelland. Nos modelos de processo salienta-se, já na década de 70, a *Teoria das Características do Trabalho*, de Hackman & Lawler. Estas teorias clássicas inspiraram numerosas investigações sobre motivação docente, nomeadamente em países de língua inglesa. Os estudos de Kaufman (1984), Kreis & Milstein (1985), Fox (1986), Bellot & Tutor (1990) e Frase & Sorenson (1992) são exemplos de pesquisas empíricas cujos resultados foram considerados neste trabalho.

## REFERÊNCIAS

- Alves, F. A. C. (1991). *A satisfação/insatisfação docente — Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação, Lisboa.
- Bellot, F. K. & Tutor, F. D. (1990). *A challenge to the conventional wisdom of Herzberg and Maslow theories*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da Mid-South Educational Research Association, New Orleans.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação — Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bryman, A. & Cramer, D. (1993). *Análise de dados em ciências sociais — Introdução às técnicas utilizando o SPSS*. Oeiras: Celta Editora.
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E.E., Weick, K.E. (1970). *Managerial behaviour, performance and effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Carvalho, I. M. (1992). *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: EDUCA.
- Cavaco, M. H. (1991). *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 155-191.
- Cunha, P. (1995). *Para uma deontologia da profissão docente. I-Paradigmas e problemas*. *Brotéria*, 140, 1, 39-53.
- Dunwell, R. R. (1986). *Merit, motivation, and mythology*. Comunicação apresentada na Conferência Anual da American Association of Colleges for Teacher, Chicago.
- Estreia, M. T. (1986). *Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XX, 301-309.
- Ferreira, V. (1986). *O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos*. In A. S. Silva e J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais*. (6ª ed.). Porto: Edições Afrontamento, 165-196.
- Fox, W. M. (1986). *Teacher motivation*. Comunicação apresentada na Conferência Anual do National Council of States on Inservice Education, Nashville.
- Frase, L. E. & Sorenson, L. (1992). *Teacher motivation and satisfaction: Impact on participatory management*. *NASSP Bulletin*, 76, 540, 37-43.
- Goodson, I. (1994). *Studying the teacher's life and work*. *Teaching & Teacher Education*, 10, 1, 29-37.
- Hackman, J. R. & Lawler, E. E. (1971, Junho). *Employee reactions to job characteristics*. *Journal of Applied Psychology*, 55, 3, 259-286.
- Herzberg, F., Mausner, B., Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Holdaway, E. A. (1978). *Facet and overall satisfaction of teachers*. *Educational Administration Quarterly*, 14, 30-47.
- Howe, K. & Eisenhart, M. (1993). *Criteria de investigación cualitativa (y cuantitativa)*. *Prolegómenos*. *Revista de Educación*, 300, 173-189.
- Kaufman, J. W. (1984). *Relationship between teacher motivation and commitment to the profession*. Comunicação apresentada no Congresso Anual da American Educational Research Association, New Orleans.
- Kreis, K. & Milstein, M. (1985). *Satisfying teacher's needs — Its time to get out of the hierarchical needs satisfaction trap*. *The Clearing House*, 59, 75-77.
- Lima, M. P. (1973). *O inquérito sociológico — Problemas de metodologia*. Gabinete de Investigações Sociais, Cadernos GIS, 4, Lisboa.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harper & Row Publishers.
- McClelland, D. C. (1976). *The achieving society* (2nd ed.). New York: Irvington Publishers, Inc.
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D.Quixote/IEE, 123-140.
- Nunes, J. S. (1984). *A motivação intrínseca: seu significado e implicações para o exercício da actividade docente*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XVIII, 147-161.
- Porter, L. W., Lawler, E.E. & Hackman, J.R. (1987). *Behavior in organizations* (4th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Rosa, A. M. L. (1991). *As representações da actividade docente dos professores e a satisfação profissional — Um estudo sobre professores numa escola do ensino secundário*. Tese de Mestrado em Ciências de Educação, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, Lisboa.
- Shackleton, V. & Hassard, J. S. (1982). *A satisfação no trabalho — Teorias processuais — Uma revisão de aspectos teóricos e práticos*. *Análise Psicológica*, 2/3, II, 201-217.
- Watson, A. J.; Hatton, N. G., Squires, D. S. & Soliman, I. K. (1991). *School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction*. *Teaching & Teacher Education*, 7, 1, 63-77.

## TEACHER MOTIVATION. A STUDY OF MOTIVATIONAL FACTORS OF ENGAGED TEACHERS

## Abstract

Identifying the factors that most contribute to the motivation of engaged teachers was the principal objective of this study. Some classical theories of work motivation were the main theoretical guide references. The examination of the survey findings concluded, according to the sample (n=70), that teachers are primarily motivated by intrinsic factors and also that their motivational structure is determined by a whole complex of factors from which the most predominant are: (a) students' success and the rewarding interpersonal relations they can offer, (b) teacher autonomy in making decisions and accomplishing teaching activities, and (c) variety and challenge of professional tasks.

## MOTIVATION DE PROFESSEURS. ÉTUDE DES FACTEURS DE MOTIVATION CHEZ DES PROFESSEURS IMPLIQUÉS

## Résumé

L'objectif central de cette étude a été celui d'identifier les facteurs qui contribuent d'une façon plus significative à la motivation des professeurs impliqués. Quelques théories classiques sur la motivation pour le travail se sont affirmées comme d'importantes références théoriques. L'analyse des résultats d'un questionnaire a permis de conclure que les professeurs de l'échantillon (n=70) sont motivés surtout par des facteurs d'ordre intrinsèque; pour la construction de leurs motivations, est en jeu un grand nombre de facteurs, les plus importants étant: (a) le succès scolaire des élèves et les relations interpersonnelles gratifiantes que ceux-ci peuvent leur apporter, (b) l'autonomie de décision et d'exécution dans l'exercice de l'activité d'enseignement et (c) la diversification et le défi des tâches professionnelles.

## EXPECTATIVAS DE AUTO-EFICÁCIA PERCEBIDA: VERSÃO PORTUGUESA DE UMA ESCALA ESPECÍFICA PARA SITUAÇÕES ACADÉMICAS

*José Pedro Cerdeira*

*Escola Superior de Educação de Coimbra, Portugal*

*David L. Palenzuela*

*Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España*

### **Resumo**

Apresentam-se alguns dados estatísticos referentes à adaptação portuguesa da Escala de Auto-Eficácia Percebida Específica de Situações Académicas, concebida por Palenzuela (1983) no âmbito da teoria cognitivo-social de Bandura. A amostra foi constituída por 285 alunos do 9º ano de escolaridade e a análise dos dados revelou bons indicadores de consistência interna dos itens da escala e uma estrutura factorial coerente com a teoria.

### **1. Introdução**

As expectativas de auto-eficácia definem-se como uma "convicção de que se é capaz de executar com êxito os comportamentos requeridos para a produção das consequências desejadas" (Bandura, 1977a, 1993) e foram inicialmente concebidas no âmbito da teoria cognitivo-social (Bandura, 1977b, 1986, 1989).

De acordo com o programa de investigação que Palenzuela vem promovendo (1993; Palenzuela *et al.*, 1994), este construto pode também ser entendido como uma expectativa de controlo percebido, já que envolve "crenças sobre as capacidades das pessoas mobilizarem os recursos cognitivos, motivacionais e os cursos de acção necessários para o exercício de controlo sobre as exigências das tarefas" (Bandura, 1990: 316), especialmente, quando estas se referem a "circunstâncias cambiantes do meio ambiente, a maioria das quais constituídas por elementos ambíguos, imprevisíveis e muitas vezes indutores de ansiedade" (Bandura, 1986: 416). Ou seja, no contexto global da teoria do controlo pessoal (Palenzuela, 1993), as expectativas de auto-eficácia tendem a referir-se aos tipos de cognições que as pessoas desenvolvem quando têm de gerar um comportamento em situações que lhes suscitem algum tipo de dúvida, precisamente, sobre as suas capacidades de execução das acções que entendem como adequadas para experienciarem subjectivamente um certo grau de controlo de si e da situação.

No entanto, apesar das expectativas de auto-eficácia apresentarem afinidades com outros tipos de expectativas de controlo percebido, teoricamente tendem a ser diferenciadas das expectativas de resultados e das expectativas de controlo interno-externo dos resultados de Rotter (1966). De acordo com um dos textos mais recentes de Bandura, este autor, uma vez mais, esclarece que enquanto as expectativas de auto-eficácia "se referem às crenças de cada um sobre as suas próprias capacidades para se atingirem determinados níveis de execução", as expectativas de resultados dizem respeito "aos resultados que se espera obter após um dado nível de execução" (Bandura, 1995: 350-351). Isto é, enquanto as primeiras delimitam uma crença fundada na convicção de se ser capaz de produzir uma determinada acção, as segundas, por seu turno, definem uma crença na obtenção de uma dada consequência ou resultado esperado. Quanto à diferenciação entre as expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de controlo dos resultados, a questão é um pouco mais complexa, porque estes dois tipos de expectativas foram bastante confundidas entre si e, em alguns casos, confundidas mesmo com outros construtos absolutamente distintos (cf. Palenzuela, 1986; Barros, 1991). No entanto, talvez baste acrescentar que enquanto as expectativas de Bandura envolvem uma capacidade de antecipação de um comportamento futuro, as expectativas de Rotter supõem uma capacidade de antecipação das eventuais relações de contingência entre um dado comportamento e um dado resultado ou consequência.

Ao longo das últimas décadas, as expectativas de auto-eficácia têm recebido uma atenção considerável dos investigadores, tanto nos domínios clínico, como educacional. Esta curiosidade, em grande medida, fica a dever-se ao poder preditivo que o construto tem demonstrado possuir, em concreto no que respeita ao estudo dos determinantes cognitivo-sociais e motivacionais do comportamento e da aprendizagem. Com alguma regularidade são publicadas monografias de revisão da literatura, bem como artigos de reorganização conceptual dos principais parâmetros da teoria de base. Uma das últimas obras publicadas (Maddux, 1995), na qual se reúnem investigações em diversos campos, é disso um bom exemplo. E tanto mais quanto antecedeu uma outra obra de Bandura (1996), onde se procedem a alguns desenvolvimentos interessantes no âmbito do que o próprio autor já denomina a teoria da auto-eficácia.

Independentemente da apresentação dos principais elementos desta teoria ou da revisão da literatura de investigação já efectuada (para o efeito veja-se Cerdeira, 1995), com este texto, é nosso objectivo apresentar um primeiro estudo de adaptação do instrumento original à população estudantil portuguesa que, apesar de já ter justificado investigações mais latas (Barros, 1992, 1996; Cerdeira, 1993; Palenzuela *et al.*, 1994), ainda não foi suficientemente divulgado.

Com efeito, no campo de investigação, para além de existirem poucos instrumentos de avaliação deste construto, os que existem foram desenhados para o avaliar a níveis de generalidade bastante grandes (cf. Ribeiro, 1995). Ou seja, tendo em consideração, como o refere insistentemente o próprio Bandura (1986, 1996), que as expectativas de auto-eficácia são desenvolvidas por referência a uma situação específica, não é correcto pretender-se estabelecer previsões de dados comportamentos através da avaliação das cognições produzidas pelo sujeito para situações distintas daquela a que se circunscreve a investigação. E tanto mais quanto as expectativas de auto-eficácia não podem ser concebidas como um atributo de personalidade (Bandura, 1984). Uma pessoa pode desenvolver uma forte crença de eficácia pessoal numa situação social e, simultaneamente, uma muito fraca convicção sobre as suas capacidades de execução de comportamentos específicos numa dada situação profissional ou familiar.

Com este estudo apresentam-se alguns resultados da análise da fidelidade dos itens da adaptação portuguesa da escala original de Palenzuela (1983), bem como alguns dados referentes à validade factorial dos mesmos.

## 2. Metodologia

### 2.1. Amostra

A amostra é constituída por 285 alunos (149 do sexo feminino e 136 do sexo masculino) do 9º ano de escolaridade de várias escolas da cidade de Beja. O leque de idades da amostra variou entre os 14 e os 19 anos, sendo a média de 15,4 anos ( $DP=1,18$ ). Por sexo, a média é de 15,3 anos ( $DP=1,22$ ) para o sexo feminino e de 15,5 ( $DP=1,14$ ) para o sexo masculino.

### 2.2. Instrumentos e procedimento

A Escala de Auto-eficácia Percebida Específica de Situações Académicas foi concebida por Palenzuela (1983), de acordo com a já referida teoria cognitivo-social de Bandura. É composta por 10 itens que avaliam as crenças sobre a capacidade de cada um executar determinados comportamentos em situações especificamente académicas. As respostas apresentam-se em formato likert de 9 pontos (desde "Completamente em

desacordo" até "Completamente de acordo"). À luz da teoria original, supõe-se ser uma escala unidimensional.

A escala foi passada, sob a forma de questionário, aos alunos das diversas turmas que compõem a amostra, no início do segundo período do ano lectivo. Foram retirados da amostra 11 questionários que continham um ou mais itens sem resposta ou que continham várias respostas a um mesmo item. A remoção destes questionários não afectou a qualidade da amostra.

### 3. Resultados

#### 3.1. Distribuição da frequência de respostas aos itens

Conforme se pode constatar pelo Quadro 1, uma análise das percentagens de distribuição das respostas dadas a cada um dos 10 itens da escala revela que todos os itens apresentam frequências de afirmação bastante aceitáveis, já que nenhum se aproxima dos extremos de rejeição ou de afirmação (5% e 95% de respostas de aceitação acima ou abaixo do valor médio da escala de 9 pontos de likert). Tal como no estudo original (Palenzuela, 1983), o item 7 foi dos que revelou menor percentagem de rejeição (só 11% das respostas se situam abaixo do valor médio da escala). Por seu turno, o item 1 apresenta 66% das suas respostas acima desse mesmo valor médio. Em todo o caso são, apesar de tudo, itens admissíveis, conforme iremos ulteriormente verificar.

Quanto aos valores de curtose, a distribuição das frequências das respostas nos itens 2, 7 e 9 tende a definir curvas leptocúrticas, enquanto todos os restantes itens apresentam distribuições platicúrticas. Em caso algum, a distribuição se afasta significativamente da curva normal. Por sua vez, as curvas de distribuição das respostas tendem a apresentar ligeiros desvios à esquerda (com excepção da do item 9), sem, no entanto, se afastarem suficientemente da simetria da curva normal (cf. Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição da Amostra: Média, Desvio-padrão, Assimetria e Curtose

Itens	Média	D.P.	Assimetria	Curtose	Percentagens de Afirmação de Respostas									
					1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1	6,085	1,720	-.228	-.125	0,7	1,0	4,6	9,5	12,2	28,1	17,2	10,5	10,5	
2	5,919	1,557	-.392	.240	0,7	2,5	3,2	12,3	15,1	30,9	21,4	9,1	4,9	
3	5,601	1,705	-.165	-.117	0,7	3,9	5,5	11,6	22,5	26,7	14,4	9,1	5,6	
4	5,582	1,835	-.255	-.248	2,1	4,2	6,0	13,7	21,1	21,8	15,8	10,2	5,8	
5	5,474	1,813	-.229	-.182	2,1	4,9	6,0	15,1	19,3	25,6	14,0	8,1	4,9	
6	5,560	1,629	-.164	-.131	0,7	3,5	4,9	15,8	22,1	25,6	15,1	9,1	3,2	
7	6,499	1,674	-.558	.367	0,4	2,9	2,3	4,9	11,5	29,5	21,5	14,0	12,3	
8	5,804	1,825	-.238	-.226	1,4	3,2	7,0	11,2	16,1	27,7	16,1	8,1	9,1	
9	3,842	1,794	.535	.399	8,4	13,0	22,1	26,0	16,8	6,0	3,5	2,8	1,4	
10	5,316	1,783	-.144	-.167	2,1	4,9	7,4	15,1	24,5	22,5	11,9	8,1	3,5	

#### 3.2. Consistência interna e homogeneidade dos itens

A consistência interna foi estimada a partir do coeficiente alfa de Cronbach, tendo-se encontrado um valor de .93. Tendo em consideração que o valor de alfa obtido no estudo original de Palenzuela (1983) foi de .91, estes valores da amostra portuguesa podem ser tidos como bastante bons. Para a estimação da homogeneidade da escala, recorreu-se ao método da bipartição, através do qual se obteve um coeficiente de .88. De igual modo, o valor encontrado no coeficiente de Spearman-Brown (.93), sendo também alto, permite-nos considerar a adaptação portuguesa dos itens da escala como apresentando uma razoável homogeneidade.

Os valores de correlação de cada item com o total da escala são altos, tendo oscilado entre .77 e .83, excepto no caso do item 9, no qual se obteve um valor de .60. Por outro lado, tomando em consideração os valores de alfa da escala com a remoção de um item, expressos no Quadro 2, constata-se que a consistência interna da escala só se eleva com a exclusão, novamente, do item 9. Em todos os outros casos a omissão de um item debilita a consistência interna da escala. Por último, se se considerar agora o valor, relativamente baixo, do item 9 no coeficiente de correlação múltipla ao quadrado (.34), podemos concluir que a percentagem de variabilidade no item 9 não se ajusta suficientemente ao modelo factorial proposto. Nestas circunstâncias, tal como Palenzuela (1983), estamos em crer que este item deverá ser reformulado ou mesmo excluído da escala.

Quadro 2 - Correlações Item-total e Coeficientes Alfa

Itens	Correlação do Item com o total	Alfa excluindo o Item
1	.782	.922
2	.764	.923
3	.825	.919
4	.826	.919
5	.783	.922
6	.812	.920
7	.772	.922
8	.829	.918
9	.596	.933
10	.824	.919

#### 3.3. Análise da matriz de correlações

No Quadro 3 apresenta-se a matriz de correlações entre os valores obtidos pelos 285 sujeitos da amostra nos 10 itens da escala. A análise dessa matriz permite-nos comprovar que as correlações apresentam, na generalidade, valores bastante



significativos, oscilando entre .29 e .69. Supondo, como o sugerem os resultados das análises aos itens, que a distribuição se aproxima da curva normal, o teste da esfericidade de Bartlett permitiu a obtenção de um valor de qui quadrado de 1861,65 ( $p=.000$ ), o que significa que a matriz de correlações não é uma matriz identidade, ou seja, que as intercorrelações obtidas são suficientemente significativas para que se possa proceder a uma análise factorial. Do mesmo modo, o índice Kaiser-Meyer-Olkin obtido, sendo considerado alto ( $KMO = .94$ ), permite supor que as correlações entre pares de variáveis podem ser explicadas por outras variáveis a extrair através da análise factorial.

Quadro 3 - Matriz de Correlações entre os itens da escala

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1									
2	.658	1								
3	.646	.608	1							
4	.621	.625	.662	1						
5	.607	.481	.604	.572	1					
6	.574	.535	.678	.646	.670	1				
7	.508	.536	.652	.575	.581	.634	1			
8	.561	.549	.629	.646	.603	.615	.658	1		
9	.392	.442	.384	.426	.386	.395	.292	.494	1	
10	.544	.578	.597	.660	.584	.672	.597	.694	.492	1

### 3.4. Análise factorial dos resultados nos itens

Tomando por referência a matriz de intercorrelações entre os valores assumidos por cada um dos 10 itens, recorreu-se à Análise das Componentes Principais com Rotação Ortogonal Varimax (cf. Quadro 4) de modo a extrair apenas um factor susceptível de justificar a variância total dos resultados, como o prevê o enquadramento conceptual de Palenzuela (1983). Deste ponto de vista, e tendo em consideração novamente que cada um dos itens foi já desenhado a partir de um entendimento muito rigoroso do que seriam as expectativas de auto-eficácia, admitiram-se como plausíveis as seguintes suposições: a) a identificação de um único factor capaz de explicar uma percentagem muito significativa da variância total, o que significa que se supõe que a escala é unidimensional; b) a identificarem-se outros factores estes apenas justificarão uma percentagem residual da variância, ou seja, supõe-se que esses outros factores serão irrelevantes do ponto-de-vista teórico e, por isso, ortogonais quando considerados em relação ao primeiro.

Quadro 4 - Análise Factorial em Componentes Principais: Saturações Factoriais antes e depois da Rotação Varimax, Valores Próprios e Percentagens da Variância

Itens	Comp 1
1	.784
2	.767
3	.832
4	.827
5	.782
6	.820
7	.778
8	.826
9	.570
10	.824
V.P.	6,154
% S <sup>2</sup>	61,5

Usando o princípio de Kaiser, recomendado por Stevens (1987) para os casos em que o número de variáveis é menor que 30 e em que a média das comunalidades é superior a .70 (o valor das comunalidades oscilou entre .66 e .93, tendo atingido um valor médio de .76), a análise factorial em componentes principais identificou apenas um factor com um valor próprio superior à unidade, capaz de explicar cerca de 61,5 % da variância dos resultados (cf. Quadro 4). As saturações factoriais dos 10 itens neste factor, oscilaram entre .77 e .83, excepto no caso do item 9, cujo peso factorial foi de .57.

### 4. Conclusão

As propriedades psicométricas da escala numa amostra portuguesa de estudantes do 9º ano de escolaridade revelaram-se muito semelhantes às que o autor da escala identificou na amostra espanhola, muito embora se constatem algumas diferenças entre as duas amostras.

A escala apresenta uma consistência interna consideravelmente elevada, assim como valores bastante altos a respeito da homogeneidade dos 10 itens que a compõem, reafirmando, desse modo, propriedades muito próximas às já identificadas na população espanhola. Tal como o autor da escala recomenda, o item número 9 ("Sou daquelas pessoas que não necessita de estudar para fazer uma disciplina ou passar de ano") poderá ser reformulado, ou mesmo excluído da escala, se se desejar elevar a sua consistência interna. No entanto, não é uma prescrição absolutamente indispensável, já que os dados psicométricos encontrados neste estudo são por si suficientemente significativos (com o duplo objectivo de testar esta hipótese e de recolher outros dados sobre a validade da escala, está em fase de conclusão um outro estudo com uma outra amostra).

Quanto à estrutura factorial da escala, uma análise por componentes principais permitiu a extração de um único factor, no qual a quase totalidade dos itens apresenta valores de saturação bastante importantes. Novamente, a excepção é definida pelo item número 9, em que se obtém um peso factorial relativamente baixo na primeira componente extraída antes da rotação e, correlativamente, uma saturação importante num segundo factor que, apesar de não apresentar um valor próprio superior à unidade, parece explicar sobretudo a variabilidade de resultados do referido item 9. O conjunto destes elementos, se por um lado confirma a pertinência da exclusão deste item da escala, por outro, reafirma e dá consistência empírica à estrutura unidimensional da escala. Com efeito, esta asserção de base, definida por Palenzuela (1983) no enquadramento teórico usado na construção da escala, fica indubitavelmente reforçada.

Trata-se pois de um instrumento com propriedades psicométricas muito interessantes e com um enquadramento teórico bastante rigoroso que o diferencia significativamente de outros instrumentos de avaliação das expectativas de auto-eficácia. Por estas razões, tem suscitado alguma curiosidade em Portugal e, inclusive, revelou já um enorme poder preditivo em estudos desenvolvidos em situações especificamente académicas (Barros, 1992, 1996; Cordeira, 1993).

## REFERÊNCIAS

- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-216.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1984). Recycling misconceptions of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-256.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-736.
- Bandura, A. (1990). Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian (Eds.), *Competence Considered* (pp. 315-363). New Haven: Yale University Press.
- Bandura, A. (1995). On rectifying conceptual ecumenism. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 347-376). New York: Plenum Press.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barros, A. (1991). Expectativas de controlo interno-externo: revisão da literatura e análise dos instrumentos. *Psicologia*, VIII, 1, 79-92.
- Barros, A. M. (1992). *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na matemática*. (Tese de doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Barros, A. M. (1996). Atribuições causais e expectativas de controlo da realização na matemática. *Psicologica*, 15, 135-146.

- Cordeira, J. P. (1993). *Expectativas de controlo percebido. Contributo para o estudo dos determinantes cognitivo-sociais do esforço e do desempenho na matemática*. (Tese de mestrado). Coimbra: FPCE-UC.
- Cordeira, J. P. (1995). A percepção da eficácia pessoal e os mecanismos de auto-regulação das aprendizagens. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 2, 137-159.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* (pp. 3-34). New York: Plenum Press.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9, 185-220.
- Palenzuela, D. L. (1986). A literature review of some problems and misconceptions to locus of control, learned helplessness and self-efficacy. *Social and Behavioral Sciences Documents*, 16, 11.
- Palenzuela, D. L. (1993). Personal control: An integrative-multidimensional approach. In D. L. Palenzuela & A. M. Barros (Eds.), *Modern trends in personality theory and research* (pp. 87-109). Porto: APPORT.
- Palenzuela, D. L.; Prieto, G.; Barros, A. M. & Almeida, L. S. (1994). Evaluación de las expectativas generalizadas de control: Versión revisada. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Org.), *Avaliação psicológica. Formas e contextos*. (pp. 281-295). Porto: APPORT.
- Ribeiro, J. L. P. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação da auto-eficácia geral. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Org.), *Avaliação psicológica. Formas e contextos*. Vol III. (pp. 163-176). Braga: APPORT.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-29.
- Stevens, J. P. (1987). *Applied multivariate statistics for social sciences*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

## ANEXO

### Escala de auto-eficácia percebida específica de situações académicas (Adaptação portuguesa da escala de Palenzuela, 1983)

As afirmações que a seguir se apresentam estão associadas ao que pensa sobre a sua vida escolar. Leia com atenção cada uma delas e responda, marcando um círculo no número mais próximo do que pensa. Utilize a chave de resposta indicada em baixo. Não demore muito tempo em cada questão. Não se trata de um teste de inteligência, por isso não há respostas certas ou erradas.

- 1 - Completamente em desacordo.
- 2 - Muito em desacordo.
- 3 - Bastante em desacordo.
- 4 - Um pouco em desacordo.
- 5 - Nem concordo, nem discordo.
- 6 - Um pouco de acordo.
- 7 - Bastante de acordo.
- 8 - Muito de acordo.
- 9 - Completamente de acordo.

Observação: Dadas as propriedades psicométricas do item número 9 (em itálico), o mesmo poderá ser excluído da escala.

1. Considero-me suficientemente capacitado para enfrentar com êxito qualquer tarefa escolar. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Penso que tenho grandes capacidades para compreender bem e com rapidez uma matéria. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sinto-me com confiança para abordar situações que ponham à prova a minha capacidade escolar. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Tenho a convicção de que posso fazer exames excelentes. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Pouco me importa que os professores sejam exigentes e duros, pois confio muito nas minhas próprias capacidades escolares. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Creio que sou uma pessoa bastante capacitada e competente na minha vida escolar. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Se eu quiser, creio que tenho as capacidades suficientes para obter um bom desempenho escolar. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Penso que posso passar de ano com bastante facilidade e, inclusive, conseguir boas notas. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. <i>Sou daquelas pessoas que não necessita de estudar para fazer uma disciplina ou passar de ano. ....</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Creio que estou preparado e bastante capacitado para conseguir muitos êxitos escolares. ....	1	2	3	4	5	6	7	8	9

### PERCEIVED SELF-EFFICACY EXPECTANCY: PORTUGUESE VERSION OF A SPECIFIC SCALE FOR ACADEMIC SITUATIONS

#### Abstract

We present some statistic data concerning the portuguese adaptation of the academic self-efficacy scale, conceived by Palenzuela (1983) in the context of Bandura's social-cognitive theory. The sample consisted of 285 students of the 9th year. The analysis of the data revealed a good internal consistency of the scale's items and a factorial structure in accordance with the theory.

### EXPECTATIVES D'AUTO-EFFICACITÉ: ADAPTATION PORTUGAISE D'UNE ÉCHELLE SPÉCIFIQUE POUR SITUATIONS ACADÉMIQUES

#### Résumé

On présente une étude sur l'adaptation portugaise d'une échelle d'auto-efficacité spécifique pour situations académiques, produite par Palenzuela (1983) dans le contexte de la théorie cognitive-sociale de Bandura. On a étudié un échantillon de 285 élèves de la 9<sup>e</sup> année de scolarité. Les données ont révélé une bonne consistance interne des items et une structure factorielle qui est d'accord avec la théorie.

## A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS À LUZ DAS TEORIAS CURRICULARES

Ana Paula Sousa Correia & Paulo Dias

Universidade do Minho, Portugal

#### Resumo

O presente artigo tece algumas considerações relativas à evolução sentida no campo da educação, partindo do modelo comunicacional unidireccional em direcção à explicitação de um novo paradigma educacional. Este paradigma emergente, no limiar do século XXI, adequa-se a uma sociedade dita informacional e relaciona-se com os ambientes de aprendizagem vindouros. Para uma caracterização dos paradigmas abordados neste artigo, recorreremos às teorias curriculares como forma de fundamentação das práticas complexas que estão na base dos modelos de organização subjacentes a estes.

As tecnologias de informação e comunicação, suportadas por uma autêntica revolução tecnológica, têm vindo a impulsionar uma verdadeira mudança no campo educacional. A grande quantidade de informação disponível e a multiplicidade de formas que ela assume caracterizam a sociedade dos nossos dias — ("sociedade da informação") —, fazendo com que o acesso eficaz (rápido e flexível) a vastas fontes de informação se tome uma das capacidades mais privilegiadas na interacção com o mundo que nos rodeia. Nesta sociedade "cada vez faz menos sentido a memorização de

informação, antes se privilegiando a capacidade de se proceder à recuperação a partir dos repositórios onde existe e a sua posterior manipulação" (Freitas, 1992: 31-32). Num universo onde a informação se intersecta em múltiplos pontos, proveniente de várias direcções, o modelo de organização sequencial da informação deixa de fazer muito sentido e torna-se inoperante. Ser capaz de seleccionar, redireccionar e reutilizar a informação é um dos grandes desafios que actualmente se coloca a cada um de nós.

Neste contexto, o conhecimento constitui algo em contínua construção, fruto das múltiplas interconexões que se estabelecem e se definem neste vasto mar de informação onde navegamos, quais argonautas destemidos. No despertar do século XXI, este conjunto de fenómenos lança alguns reptos que se colocam, com particular pertinência, no campo da educação.

A necessidade de corresponder às complexas exigências decorrentes desta era informacional, que se impõe a cada momento, vai reflectir-se obrigatoriamente no pensamento e nas práticas de educação, no sentido da definição de um novo paradigma educacional.

A mudança de paradigma educacional é apontada por vários autores (Toffler, 1970; 1984; 1991; Branson, 1990; Reigeluth, 1992; Moursund, 1993; Scott, 1993; Bates, 1994; Pereira, 1993; 1994; Dias, 1992; 1995; Dwyer, 1995; Laszlo & Castro, 1995; Sousa, 1996) como resultado das profundas mudanças que a nossa sociedade tem vindo a atravessar.

Neste sentido, Toffler identificou algumas das mutações mais drásticas, verificadas na nossa sociedade, desde a era agrária até à era informacional, passando pela era industrial, nas suas famosas obras: *Choque do Futuro*, *A Terceira Vaga* e *Os Novos Poderes*. O autor reconhece que o conhecimento constitui, na era actual, o supremo substituto de outros recursos, tais como o capital e o dinheiro, ao reduzir a necessidade de matérias-primas, mão-de-obra, tempo, espaço e capital numa economia super-simbólica. Nesta o conhecimento é poder, mas mais do que isso "é o conhecimento acerca do conhecimento que mais conta" (Toffler, 1991: 150).

No quadro de uma abordagem comunicacional, a tradição oral, típica das sociedades agrárias, deu lugar ao aparecimento da escrita iniciando-se, deste modo, um processo de elitização da comunicação (destinada apenas àquelas que sabiam ler e escrever). Com a Revolução Industrial, instaurou-se um sistema de riqueza baseado na produção maciça, criando-se a necessidade de uma comunicação de base tecnológica (jornais, revistas, rádio, televisão), capaz de transmitir a mesma mensagem a milhões de pessoas em simultâneo. A sociedade industrial conferiu um papel à escolarização de produção de uma força de trabalho qualificada, com vista a uma reprodução social e à criação de uma escola de massas.

Neste cenário, assistimos paralelamente a uma evolução dos paradigmas educacionais.

O paradigma inicial, vigente a partir da tradição oral até à expansão da base de conhecimento possibilitada pelos primeiros *media* impressos, caracteriza-se por um modelo comunicacional unidireccional: o professor é o centro do processo de

ensino/aprendizagem e o detentor do conhecimento e da experiência, enquanto o aluno é um mero reproduzidor desse conhecimento. O objecto de ensino consiste num conjunto de matérias detalhadamente organizado.

O nascimento da escolarização de massas, caracterizada pela definição de objectivos comuns a todos e por uma exigência de normalização do ensino e do conteúdo do *curriculum* de acordo com os objectivos sociais e económicos, favoreceu o estabelecimento deste paradigma inicial e a fundamentação de uma teoria técnica do *curriculum* (Kemmis, 1988). Convém salientar que nos socorremos das teorias curriculares apresentadas por Kemmis (1988) com o propósito de chegar a uma fundamentação das práticas complexas que estão na base dos vários modelos de organização subjacentes aos vários paradigmas. Isto porque, embora as teorias sobre o *curriculum* não constituam perspectivas acabadas e sólidas no sentido de uma explicação de todos os fenómenos curriculares, elas convertem-se em marcos orientadores das concepções sobre a realidade que abarcam, e passam a ser formas, ainda que indirectas, de abordar os problemas práticos da educação.

Assim, a teoria técnica do *curriculum* expressa o *curriculum* como um plano estruturado de aprendizagem centrado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objectivos previamente formulados, com vista a um dado resultado ou produto (Pacheco, 1996). De acordo com a primeira perspectiva, o *curriculum* centra-se nos conteúdos como produtos do saber culto e elaborado sob a formalização de diferentes disciplinas. Mas o *curriculum* pode também expressar-se, de acordo com as concepções de *curriculum* propostas por Gimeno Sacristán (1991), através das experiências e dos interesses dos alunos, sendo entendido como um meio de promoção da sua auto-realização. E, por último, o *curriculum* pode ser entendido como um plano de orientação tecnológica que se prende com aquilo que deve ser ensinado e como deve ser, em ordem a um máximo de eficiência. Neste sentido, o professor é um mero "operário curricular" que tem a tarefa de executar um plano.

Segundo Branson (1990), o paradigma educacional contemporâneo teve o seu impulso nos anos 60 e 70 através da introdução e aplicação das teorias sistémicas, da cibernética e da comunicação. A definição da educação como um sistema enfatiza a importância das relações entre as entidades. A este propósito, Blazquez, Fernández, López, Lorenzo, Molina e Saenz (1989) definem ensino como um subsistema de um sistema mais amplo que é a educação. Para estes autores, o ensino é um sistema complexo, porque as interações entre os seus elementos também o são; probabilístico, porque os objectivos a alcançar não são totalmente previsíveis; aberto, porque está relacionado com outros sistemas como, por exemplo, a economia e a política; e equifinalista, pois pode-se atingir um mesmo objectivo através de múltiplas estratégias.

O conceito de retroacção (*feedback*) facilita a avaliação do processo que se desenvolve no decurso da relação ensino/aprendizagem. O acento é colocado no número crescente de interações que se estabelecem entre o professor e o aluno e entre os próprios alunos, definindo-se um modelo comunicacional bidireccional. Contudo, o professor ainda é o protagonista do processo ensino/aprendizagem, pois constitui a principal fonte de conhecimento e de experiência e é o responsável máximo pela sua transmissão.

A teoria prática do *curriculum* impõe-se como uma reacção contra a teoria técnica (Kemmis, 1988) e como uma necessidade face ao novo paradigma que se define.

A teoria prática do *curriculum* caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional, e encontra-se ligada às discussões curriculares que ocorreram na década de 70 (Pacheco, 1996). Tal teoria concebe o *curriculum* como um processo, como uma deliberação prática (Schwab, 1985) ou como uma hipótese de trabalho (Stenhouse, 1984).

De acordo com esta teoria, o *curriculum* deve proporcionar um princípio de procedimento para o professor, dado que se entende como algo em construção e inacabado e não como um produto ou resultado. Para Pacheco (1996), o *curriculum*, enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos distintos. Assim, o professor é um agente curricular que toma decisões no decurso do próprio processo, destacando-se, deste modo, o protagonismo que assume.

Segundo Grundy (1993: 68-69) o que realmente importa nesta perspectiva é a interacção humana, sendo o *curriculum* perspectivado no domínio da interacção entre alunos e professores:

"Se aceitarmos o *curriculum* como um assunto prático isto vincula que todos os participantes do *curriculum* sejam considerados como sujeitos e não como objectos. Por seu turno, esta situação levanta questões concernentes ao *status* e aos direitos dos participantes dentro do *curriculum*, o que também implica a tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do *curriculum*".

Presentemente, algo se está a modificar. À medida que na sociedade se acelera a mudança, cada um sente dentro de si a necessidade de uma aceleração paralela. A chegada constante de informação, através dos múltiplos *mass media*, provoca uma sobrecarga informacional e obriga-nos a uma actualização constante, a um ritmo de processamento de informação cada vez mais rápido e a uma selecção cada vez mais cuidadosa da mesma, tanto mais que ela se torna cada vez mais efêmera... Aquilo que constituía ontem um conhecimento relevante pode amanhã estar já ultrapassado. Esta dinâmica deve-se, segundo Laszlo & Castro (1995), à globalização das tecnologias de informação e comunicação, à globalização do mundo dos negócios e ao consequente esbatimento das barreiras sociais. Assiste-se à definição de uma "sociedade da informação".

Os desafios que se colocam no futuro em termos educacionais exigem um novo paradigma. Caminhamos assim para a definição de uma abordagem holística do processo educacional que envolve simultaneamente, segundo Dwyer (1995), aspectos tais como a prática profissional e os processos de desenvolvimento curricular. Este autor defende uma integração da tecnologia no *curriculum*, com vista a uma expansão do mesmo e a uma participação mais activa dos alunos no processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Branson (1990), esta nova abordagem educacional pressupõe um conjunto de condições, a saber:

- (i) a promoção do auto-conceito dos alunos;
- (ii) o aumento da qualidade e da quantidade do *feedback*;
- (iii) o desenvolvimento de materiais didácticos de qualidade que permita uma integração eficaz nos *curricula*;
- (iv) o desenvolvimento, nos alunos, de capacidades (*skills*) de auto-gestão e de resolução de problemas aliadas à capacidade de pensar criticamente;
- (v) a adequação dos ritmos de aprendizagem segundo os ritmos próprios dos alunos;
- (vi) o aperfeiçoamento dos processos de avaliação.

A nova visão que emerge desta abordagem caracteriza a educação como um processo de múltiplas interacções resultantes de um desenvolvimento da relação professor/aluno/aluno em torno de uma base tecnológica (Dias, 1995). A experiência e o conhecimento não serão propriedade exclusiva do professor e poderão mesmo possuir um suporte tecnológico corporizado pelas bases de dados de conhecimento e sistemas periciais. Sobre este assunto, Pereira (1993) refere que, neste modelo, e num futuro mais ou menos longínquo, a experiência poderá ser substituída por tecnologias informáticas que combinam a flexibilidade do hipertexto e o imediatismo da realidade virtual, com vista à criação de ambientes de aprendizagem verdadeiramente adequados ao novo paradigma educacional.

Laszlo & Castro (1995) são da opinião que a chave deste paradigma educacional, centrado no aprendente, reside na ênfase que se coloca na relação entre o indivíduo e a base de conhecimento. Estes autores defendem ainda que as modificações que hoje ocorrem na educação se direccionam no sentido da transformação dos conhecedores (*knowers*) em aprendentes (*learners*). Assim, "o mundo não mais necessita de base de dados humanas ou *robots* — precisa sim de aprendentes capazes de adaptar as suas actividades aos novos desafios que se colocam em cada novo dia" (Laszlo & Castro, 1995: 9).

Neste novo paradigma educacional em construção, "o professor assume verdadeiramente um papel orientador da aprendizagem e de co-aprendente, controlando essencialmente aspectos metacognitivos e em que a base de conhecimento, o sistema pericial e a experiência, de acesso interactivo, variam de importância com a inclinação objectivista/construtivista com que for encarada a aprendizagem" (Pereira, 1994: 156).

O professor abandona o seu protagonismo na relação ensino/aprendizagem e passa a ser uma personagem que pensa e estrutura situações de aprendizagem em colaboração com os alunos. Nesta perspectiva, o professor passa a ser um agente organizador e conceptor de situações de educação orientadas para a valorização da actividade mental do aluno (Bertrand & Valois, 1994).

Assiste-se a uma redefinição dos papéis do professor e do aluno. Este último assume-se como aprendiz autónomo e responsável e liberta-se do poder centralizado no professor, neste prenúncio do século XXI<sup>1</sup>. Os novos papéis do professor e do aluno misturam-se e identificam-se ao adquirirem uma responsabilidade conjunta. A sala de aula deixa de ser um ambiente controlado, transformando-se num ambiente promotor da construção do conhecimento baseada na investigação real, global (através, por exemplo, das telecomunicações), promotor da necessidade de aprender de uma forma constante e permanente (D'Ignazio, 1992). O trabalho torna-se colaborativo, fruto de uma negociação entre professores e alunos, no sentido de uma construção social do conhecimento.

Num mundo em mudança em que a maioria dos problemas que se colocam são complexos e universais, uma das formas de conceber a sua resolução é um trabalho colaborativo resultante das interações entre os vários intervenientes sociais. A aprendizagem colaborativa apresenta-se como uma das tendências mais marcantes decorrentes do novo paradigma educacional emergente. Arends (1995) resume as principais características da aprendizagem colaborativa do seguinte modo:

- (i) o trabalho em equipa;
- (ii) a formação de equipas heterogéneas constituídas por alunos de níveis, sexos e raças diferentes;
- (iii) os sistemas de recompensa orientados para o grupo e não para o indivíduo.

Com a aprendizagem colaborativa pretende-se promover um melhor desempenho do aluno nas tarefas escolares ao beneficiar todos os alunos que se envolvam num projecto comum. Um segundo efeito importante do modelo de aprendizagem colaborativa diz respeito a uma aceitação mais alargada de pessoas pertencentes a outras raças e/ou confissões religiosas diferentes. Isto porque a aprendizagem colaborativa cria oportunidades aos alunos de trabalharem de forma interdependente em tarefas comuns, aprendendo a apreciar-se uns aos outros de um modo natural. Um último efeito importante da aprendizagem colaborativa, segundo Arends (1995), consiste no facto de possibilitar aos alunos a aprendizagem de competências de cooperação e colaboração, cada vez mais importantes na sociedade que se nos afigura, uma vez que muito do trabalho hoje realizado decorre em organizações amplas e interdependentes, inseridas em comunidades cada vez mais globais.

Também a aprendizagem personalizada se impõe como uma das concepções de aprendizagem privilegiadas pelo novo paradigma. Esta caracteriza-se por uma adequação aos interesses, necessidades e motivações dos alunos, assim como aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

O ensino personalizado é algo diferente do ensino individual (um professor—um aluno) e do ensino individualista (egocêntrico). A personificação parte do princípio de que cada aluno é um ser único e se realiza numa educação integral, individual e social, adaptada às suas próprias características.

A aprendizagem personalizada depende não só do diagnóstico das necessidades iniciais do aluno, mas também parte do princípio de que o processo diagnóstico continua

à medida que o aluno progride de um nível para o outro. Daí a necessidade de um permanente diagnóstico do indivíduo e do seu processo de aprendizagem para o conectar a uma educação personalizada. Esta exige da parte do professor uma mudança de mentalidade, uma aproximação ao aluno concreto considerado como pessoa, e um reconhecimento de que ele próprio — aluno — deve ser o agente principal da sua educação.

Este movimento, preconizado pela educação personalizada, apresenta-se como um projecto de renovação pedagógica que pretende dar resposta às exigências da educação numa sociedade profundamente modificada pela tecnologia (Blázquez *et al.*, 1989).

Neste contexto, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem personalizada constituem, antes de mais, a formulação de algumas propostas de mudança de atitude perante a educação em todos os seus aspectos, especialmente na relação aluno/professor, num mundo marcado pela rápida mutação. Não se pretende, porém, que estas propostas surjam como soluções ou métodos nem se reduzam a um conjunto de "receitas" didácticas.

O paradigma educacional emergente, que acabamos de descrever, identifica-se fundamentalmente com a teoria crítica que preconiza o *curriculum* como uma práxis (Kemmis, 1988; Carr & Kemmis, 1988; Grundy, 1993). Para os autores referidos, a teoria crítica do *curriculum* implica um discurso dialéctico, uma organização participativa, democrática e comunitária, e uma acção emancipatória.

Esta teoria oferece diferentes visões críticas do *curriculum*, podendo este definir-se como um interesse emancipatório resultante dos interesses e das experiências desejados por todos aqueles que participam nas actividades escolares.

O interesse emancipatório da teoria crítica perspectiva uma relação diferente entre a teoria e a prática substanciada pela práxis (acção reflexiva). Segundo esta concepção o *curriculum* desenrolar-se-á através de uma interacção dinâmica entre a acção e a reflexão, com vista à promoção de uma práxis. "Isto é, o *curriculum* não consiste simplesmente num conjunto de planos a serem implementados, mas constitui-se através de um processo activo em que a planificação, a acção e a avaliação estarão relacionadas reciprocamente e integradas no processo" (Grundy, 1993: 115). É a práxis que conduz, por um lado, à emancipação e, por outro, à crítica da ideologia que conforma todo o projecto curricular. Esta ocorre em situação real e trabalha no mundo da interacção social e cultural.

A construção do *curriculum* situa-se a partir desta práxis, em interdependência com todos os actores sociais. Neste sentido, conhecer é também uma construção social: através da acção de aprender, os alunos tornam-se participantes activos na construção do seu próprio saber (Pacheco, 1996).

O professor deixa de ser um implementador das decisões curriculares tomadas a nível nacional e perspectiva-se como um actor principal na tomada de decisões curriculares. Contudo, ele não trabalha sozinho, mas enquadra-se em equipas de professores (*team-teaching*) que trabalham colaborativamente.

Também Dwyer (1995) descreve um modelo de pensamento social e crítico que considera incrível ao novo paradigma educacional que hoje se delineia, e que passamos a descrever.

Este modelo encoraja os professores a aceitarem uma nova filosofia de ensino que considera todas as pessoas capazes de aprender e compreender, atendendo às diferenças individuais. Este pressuposto cria uma atmosfera mais colaborativa de trabalho entre professores e alunos, pois problemas e questões comuns são examinados em contextos reais num ambiente de aprendizagem harmonioso.

Neste cenário, o *currículum* adquire um carácter interdisciplinar, conducente à remoção das barreiras entre as disciplinas através do estabelecimento de conexões curriculares (*cross-curricular connections*), e toma corpo na realização de projectos baseados em temas comuns e relacionados com os interesses dos alunos.

Esta abordagem holística do *currículum* em que as várias disciplinas se combinam em projectos temáticos transforma-se numa poderosa estratégia de aprendizagem (Dwyer, 1995). Deste modo, as diferenças individuais e a diversidade cultural podem ser usadas para enriquecer e reforçar o ambiente de aprendizagem no sentido do desenvolvimento da tolerância e da aceitação da diferença<sup>2</sup>.

Pedro (1997), por seu turno, defende uma redefinição do *currículum*, com vista à sua adequação a uma "sociedade da informação" que se impõe dia após dia. Esta redefinição contempla características tais como: um "saber escolher" (seleccionar e decidir relativamente à informação que realmente interessa); uma "atitude científica face à vida" (que se refere à capacidade do aprendiz criar alternativas de solução face aos problemas que se lhe deparam e à capacidade deste se adaptar a novas situações); uma colaboração estreita entre todos os agentes educadores (pais, professores, alunos); uma mudança nas formas de ensinar e de aprender (os alunos devem saber viver e aprender numa "sociedade da informação" que tem como base as tecnologias de informação e comunicação); e uma reformulação do espaço e do tempo escolar (possibilitada pela ligação da escola ao mundo exterior através da utilização das telecomunicações).

O desenrolar desta reflexão sugere-nos, neste limiar do século XXI, a definição de um novo paradigma educacional que combinará os seguintes aspectos: (i) a criação de ambientes de aprendizagem interactivos e estimulantes capazes de promover no aluno a capacidade de "aprender a aprender" (que poderão ser protagonizados pelas tecnologias de informação e comunicação quando aplicadas no domínio da educação); (ii) a organização de um *currículum* que se adequa à mudança operada nos papéis do professor e do aluno (o processo ensino/aprendizagem decorrerá num ambiente de partilha entre os alunos e entre os alunos e os professores capaz de produzir experiências ricas e estimulantes, típicas de um cenário onde se aprende colaborativamente); e (iii) a organização do próprio conhecimento no sentido de uma maior integração dos saberes e de uma supremacia da interdisciplinaridade.

## NOTAS

- 1 A "libertação" do aprendiz/aluno impõe-se como uma das características fundamentais do novo paradigma educacional, sendo prova disso a realização da 6th IJEP World Conference Computers in Education subordinada ao tema "Liberating the Learner" (Reino Unido, Julho 1995).
- 2 Scott (1993) considera o multiculturalismo como uma das vertentes mais importantes para o desenvolvimento do *currículum* numa sociedade global.

## REFERÊNCIAS

- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa, São Paulo: McGraw-Hill.
- Bates, A. (1994). Educational Multi-media in a Networked Society. In Thomas Ottman & Ivan Tomek (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 94: World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia* (Vancouver, Canada, June 25-30). Charlottesville, Va: AACE, 3-8.
- Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Blázquez, F., Fernández, P., López, M., Lorenzo, M., Molina, S. & Saenz, O. (1989). *Didáctica General*. Madrid: Anaya.
- Branson, R. (1990). Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm. *Educational Technology*, 30 (4), 7-10.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Dias, P. (1992). Que Direcções para a Interacção da Comunicação Multimedia? *Informática & Educação*, 3, 56-61.
- Dias, P. (1995). Hipertexto e Comunicação Multidimensional. In *Actas do II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Ciências da Educação: Investigação e Acção*, vol. I. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 467-473.
- D'Ignazio, F. (1992). Multimedia Sandbox. *The Computing Teacher*, 20 (2), 54-55.
- Dwyer, B. (1995). Preparing for the 21st Century: A Paradigm for our Times. *Innovations in Education and Training International*, 32 (3), 269-277.
- Freitas, J. (1992). As NTIC na Educação: Esboço para um Quadro Global. In Vítor Teodoro e João Freitas, *Educação e Computadores*. Lisboa: GRP, 29-73.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (3ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Grundy, S. (1993). *Curriculum: Product or Praxis?* (4th edition). London: Falmer Press.
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Laszlo, A. & Castro, K. (1995). Technology and Values: Interactive Learning Environments for Future Generations. *Educational Technology*, 35 (2), 7-13.
- Moursund, D. (1993). Powershift. *The Computing Teacher*, April, 4-5.
- Pacheco, J. (1996). *O Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pedro, F. (1997). *Reordenar el currículum escolar con vistas a la sociedad de la información: la enseñanza secundaria*. Comunicação apresentada no Curso de Verão 97 promovido pelas Edições Asa e subordinado ao tema "Na Sociedade de Informação: o que aprender na escola?", Porto.

- Pereira, D. (1993). A Tecnologia Educativa e a Mudança Desejável no Sistema Educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3), 19-36.
- Pereira, D. (1994). A Reforma Perspectivada Segundo as Novas Tecnologias. *Revista de Educação*, 4 (1/2), 153-162.
- Riegeluth, C. (1992). The Imperative for Systemic Change. *Educational Technology*, 32 (11), 9-13.
- Schwab, J. (1985). Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 197-209.
- Scott, R. (1993). A "Liberating" Education for the 21st Century. Discurso feito no Annual Meeting of the American Forum for Global Education (Indianapolis, In, June 4, 1993) (ERIC Document Reproduction Service Nº 362139).
- Sousa, A. (1996). *O Mapa de Navegação como Instrumento de Auxílio à Exploração de Ambientes Hipermedia: Um Estudo Exploratório*. Tese de Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Toffler, A. (1970). *Choque do Futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1984). *A Terceira Vaga*. Lisboa: Livros do Brasil.
- Toffler, A. (1991). *Os Novos Poderes*. Lisboa: Livros do Brasil.

## THE EVOLUTION OF EDUCATIONAL PARADIGMS IN VIEW OF CURRICULAR THEORIES

### Abstract

This article discusses some issues relating to the evolution suffered by education, from the unidirectional communicational model to the definition of a new educational paradigm. This emergent paradigm, in the beginning of the XXI century, is suited to the so called information society and relates to forthcoming learning environments. For a full characterization of the paradigms approached in this article, we refer to the curricular theories which help to understand the complex practices that are the basics of organizational models underlying these paradigms.

## L'ÉVOLUTION DES PARADIGMES ÉDUCATIONNELS À LA LUMIÈRE DES THÉORIES CURRICULAIRES

### Résumé

Cet article nous propose quelques réflexions sur l'évolution de l'éducation, à partir du modèle communicationnel unidirectionnel en direction à l'explicitation d'un nouveau paradigme éducationnel. Ce paradigme émergent, au début du XXI siècle, s'adapte à une société dite informationnelle et se rapporte aux environnements d'apprentissage de l'avenir du futur. Pour une caractérisation des paradigmes abordés dans cet article nous avons utilisé des théories curriculaires pour justifier des pratiques complexes qui constituent le support des modèles d'organisation sous-jacent à ces paradigmes.

## ESTRATEGIAS LECTORAS

José Quintanal Díaz

Colégio San Juan Bautista, Instituto La Salle, España

### Resumen

En este trabajo, partiendo de la necesidad de un planteamiento estratégico del aprendizaje, el autor proyecta éste en la lectura para elaborar una clasificación coherente de las estrategias que resultan didácticamente aplicables en el aula.

### 1. Sentido y necesidad del aprendizaje estratégico

Una de las cuestiones que con mayor frecuencia preocupan al profesorado, cuando ha de enfrentar a sus alumnos a un texto escrito, no es resolver el modo en que éstos afronten la ejecución lectora, lo que se entiende por percepción del contenido, sino que rompe más su cabeza la búsqueda del camino para llevarlos hasta la aprehensión del mensaje textual, al logro de una comprensión efectiva y total.

Conseguirlo no parece nada fácil. Son muchos los factores que condicionan el proceso lector de tal modo que cualquiera de ellos puede desviar con suma facilidad el destino de nuestro esfuerzo pedagógico y derivar en formas de pseudolectura, las cuales



no resulta extraño encontrarlas en el aula. Conviene en este sentido, realizar una cierta aproximación al planteamiento que del tema pueda hacerse al objeto de aportar soluciones didácticamente efectivas para nuestros alumnos.

Leer en ocasiones es tedioso y hasta laborioso. Que el niño aplica un gran esfuerzo mental en la ejecución lectora no es cuestión que permita ninguna duda. Pero también estaremos todos de acuerdo en aceptar lo difícil que resulta conseguir que nuestros alumnos lo lleven a efecto, máxime en una dispersión estimulativa tan grande como la que se vive en la actualidad. En palabras de Fargas <sup>1</sup>, si leer es comprender, desarrollarlo no parece de ningún modo difícil más que por las necesidades previas que este acto conlleva. Y en este sentido, comprender implica necesariamente un gran esfuerzo por centrar la atención, la cual a su vez depende inexorablemente de la motivación y de la actitud que logremos disponer en el sujeto.

La consideración estratégica de la actividad lectora está cobrando mayor cuerpo en el campo de la investigación educativa, ya que como cualquier otra acción que se lleve a efecto, responde a unos criterios específicos de intencionalidad y desarrollo. Es decir, un alumno cuando lee, independientemente del grado de asimilación que obtenga del contenido, está poniendo en marcha mecanismos intelectuales perfectamente coordinados, tendentes a la consecución de un fin concreto.

La duda que aún nos alberga es si realmente tiene sentido el planteamiento de una ejecución estratégica del acto lector; o dicho de otro modo, si realmente es necesario plantear la lectura desde esta perspectiva para mejorar dicha actividad en el aula. Tres son las razones que en principio nos parecen avalar dicho planteamiento:

• En primer lugar, la convicción de que un desarrollo estratégico infunde sentido práctico a la lectura, lo cual permite rentabilizar el acto lector. Si su fin es muy concreto, precisamente asimilar el contenido, y comprender, no resultará difícil pero sí necesario, proporcionar al sujeto fórmulas que favorezcan el acceso a dicho objetivo; es decir, nos parece necesario este tipo de actuación porque con ello aumentará su motivación intrínseca. ¿Han probado ustedes alguna vez a tomar un periódico escrito en lengua extranjera para ojearlo? Cuando lo hacemos, nuestro cerebro pone en marcha un solo mecanismo, o mejor dicho, una sucesión de ellos con un mismo fin: el de entender de qué va el contenido, y de qué manera se presenta éste. Luego, de manera inconsciente trasponemos la estructura del texto que ojeamos a los esquemas estructurales que por otro lado ya poseemos e intentamos así entender el sentido que puedan tener en el periódico, la disposición de textos, su maquetación y la lógica que subyace, tomando para ello como punto de referencia los cánones que ya posee nuestro cerebro; es decir, comparando este periódico con los que conocemos, y por relaciones de afinidad, encontrar el sentido que presenta toda su composición (titulares, encabezados temáticos, pies de foto, entradillas...). Así, aunque no lleguemos a comprender la totalidad del mensaje, pues desconocemos el código comprensivo necesario para ello, al menos sí discerniremos, por los indicios que nos plantea, si se trata de prensa deportiva, de actualidad o temática, e incluso sabremos por comparación, apreciar la calidad de cada uno de sus componentes.

• La efectividad a la cual aludíamos en el apartado anterior también hará que el niño se implique mejor en su lectura. No sólo le resultará más cómoda la ejecución, sino que funcionará como un resorte de autoestímulo para optimizar el resultado. Consecuencia, evidente: el alumno comprenderá mejor. Parangoneando la reflexión que nos hacía Fargas, actitud, implicación y motivación serán fuerzas concurrentes en la composición imaginativa que realice el sujeto que lee.

Nos sirve de ejemplo el acceso a la información codificada que presenta cualquier programa informático. El galimatías que conforma nuestro cerebro durante el proceso previo de búsqueda de la lógica ejecutoria se transforma en un manantial de placer cuando damos con la clave, obteniendo una grandísima satisfacción al comprobar la reestructuración de nuestro esquema mental, que se traduce en una más intensa fijación del contenido (la satisfacción refuerza el conocimiento).

• Un tercer factor es necesario considerar a la hora de valorar las ventajas que supone un desarrollo lector estratégico: es la seguridad, que deriva en comodidad del lector. Nada parece más desconcertante que discurrir (mental lo mismo que físicamente) por derroteros del desconcierto. La lectura no deja de ser un recorrido secuencial que se traduce en una constante actividad (de reconstrucción del pensamiento). Para conseguirlo es conveniente referenciar adecuadamente el camino, lo que no conviene confundir con el acotamiento, porque de hecho podemos variarlo durante la propia ejecución. Volvamos a ejemplificarlo: cuántas veces iniciamos el recorrido por un texto convencidos de encontrar un contenido específico y luego metidos en la lectura, nos topamos con un tema o un planteamiento totalmente diferente al esperado, pero que en realidad se convierte en un descubrimiento que también nos gusta e incluso nos ilusiona. Pues del mismo modo la estrategia en la aplicación lectora favorece la apertura del pensamiento logrando que la mirada no se pierda en el horizonte y que cada paso dado en la comprensión del texto quede debidamente situado en la red (mental) que se teje con la estructura del contenido.

Concluimos pues, que rentabilidad, optimización y seguridad son las claves que fundamentan adecuadamente la planificación estratégica de cualquier actividad con el niño.

Y del mismo modo nos preguntamos si existe una fórmula pedagógicamente válida que permita disponer la atención del sujeto lector en una vía específica de ejecución con la que se rentabilice, optimice y asegure el esfuerzo del lector y que por lo tanto favorezca la disposición de éste. Una vez detectada esa necesidad, y valorada su importancia práctica, intentaremos dar una respuesta didáctica a esta cuestión.

## 2. Las Estrategias de Lectura

Hemos de hacer un alto en nuestra reflexión y antes de abordar el análisis específico de las estrategias diferenciar dos conceptos próximos en cuanto a su concepción teórica, pero muy dispares por su proyección en el aula.

Sabemos que todo aprendizaje estratégico sigue un esquema definido de desarrollo: observación, análisis (detección de necesidades y perspectiva de posibilidades), planificación, ejecución y valoración de resultados, son los pasos a seguir. Pero no sólo en la lectura ni tampoco en el aula. Cualquier acción cotidiana se optimiza en virtud de esta secuencia del pensamiento.

La racionalidad docente nos lleva a considerar necesario este tipo de actuación, de modo que todo el proceso de Enseñanza-Aprendizaje se entienda desde esta perspectiva, no como un instrumento de utilidad pedagógica sino como auténtica esencia de la relación escolar. Para eso educamos, entre otras cosas para integrar en el sujeto pautas de actuación estratégica que confieran sentido funcional a los aprendizajes.

El tratamiento de la lectura no se desliga de este planteamiento, de modo que la ejercitación lectora del aula conlleva el que sea planteada también así. Leer responde (o al menos debiera responder) a un plan personal, y a un plan estratégico porque la barrera del esfuerzo se vence cuando se persigue una intencionalidad precisa, estudiada, o al menos, asumida. Queremos con ello plantearnos la necesidad de educar al niño para realizar un aprendizaje metacognitivo, en virtud del cual se asuma la reflexión o quizás el adiestramiento de unas estrategias propias de lectura. Esto es diferente y no tiene nada que ver con aquellas otras que ya durante la ejecución propia del proceso lector, desarrollen un plan personal que le permita al pensamiento alcanzar la comprensión del texto.

Una estrategia de lectura, no es lo mismo que una estrategia para la comprensión de la lectura. No tienen nada que ver unas con las otras. Las primeras inciden en la disposición del alumno, y son previas al acto lector; las segundas actúan ya en el proceso, lo condicionan, permiten reorganizarlo y orientarlo de un modo adecuado, y favorecen el hecho de que el lector integre el contenido del texto en su propio conocimiento.

La consideración didáctica del aprendizaje lector, ha de responder a este planteamiento pues así la ejecución, su aplicación, responderá a un plan previamente asumido por el sujeto. De hecho, hemos de admitir que de una manera más o menos inconsciente nosotros cuando leemos lo aplicamos adoptando una postura personal ante el texto, lo que en realidad no es más que asumir una estrategia (que por nuestra destreza está automatizada y surge espontáneamente nada más tomar la decisión de hacerlo). No leemos con la misma disposición (ni de la misma manera) el periódico que un libro de texto, una novela o el ordenador. Según qué pretendamos, nuestro cerebro prepara ciertas áreas específicas del conocimiento para implicarlas en el desarrollo de la lectura. ¿Cuáles? Esta selección se determina en función de las necesidades que cada uno pueda reclamar.

Pues bien, si nosotros sujetos ya seguros, diestros en la lectura, obramos de este modo, los alumnos agentes más bien pasivos (o receptivos), recién iniciados en el largo proceso de adiestramiento, estarán necesitados, obviamente, de una educación en este sentido. Será necesario que les enseñemos a leer desde esta perspectiva de funcionalidad, amén de que luego, las propias ejecuciones también le permitan acceder a fórmulas adecuadas de acceso metacomprendivo al texto escrito.

## 3. Algunos modelos de Clasificación

Son varios los autores que han abordado la cuestión, siempre con aportaciones sumamente interesantes para la reflexión que nos ocupa. Dos de ellos, ocuparán espacio en nuestra referencia, por el planteamiento que hacen del tema.

Richaudeau<sup>2</sup> resulta una referencia obligada. Entiende la consideración estratégica de la lectura, a partir de un análisis amplio de la propia ejecución. Leer, para él, puede resultar una acción cómoda y rentable si el sujeto aplica una estrategia concreta, adaptando su ejecutoria a las características tanto del texto como de la intencionalidad.

Discrepamos de él en cuanto a la concepción de la globalidad del acto, y en beneficio de todos los agentes presentes en la lectura. Sus términos puramente economicistas nos alejan por cuanto entendemos que el componente estratégico ha de ser previo a cualquier acción, ha de estar inserto en la propia personalidad (lectora) del sujeto, de ahí la preocupación que denotamos por incardinarlo en el adiestramiento que configura todo aprendizaje lector. No nos preocupa tanto su rentabilidad cuanto una adecuada educación del arte de leer.

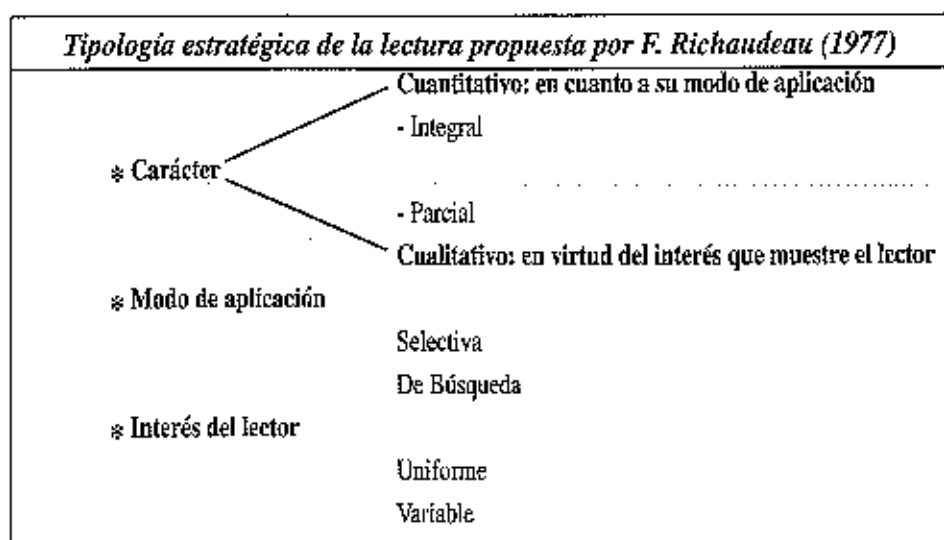
No obstante, hemos de reconocer la importancia que supuso el camino abierto por este pedagogo francés, iniciando el estudio de la problemática lectora en términos muy diferentes a lo que era el planteamiento puramente mecanicista que se venía haciendo hasta entonces. Logra una esquematización sumamente interesante de la tipología lectora, en base a 6 modelos diferentes, los cuales resultan del análisis de tres aspectos complementarios: el carácter de la ejecución, el interés del sujeto y su modo de aplicación.

Así entiende que la lectura puede presentar un carácter cuantitativo o cualitativo, en virtud de que precise una percepción completa y formal del contenido, o necesite únicamente captar la idea comunicativa que transmite el autor. Teniendo en cuenta que un texto requiera un recorrido gráfico completo, descubre que no siempre es necesaria una percepción total, por cuanto muchas de las ejecuciones (sin desligarse de captar adecuadamente el contenido) se llevan a efecto bajo fórmulas selectivas, como el sobrevolado que realizan nuestros ojos por el periódico diario, que logra su objetivo haciendo que capturemos todas las noticias sin obligarnos a una lectura en integralidad, tarea que lo convertiría en una acción imposible de llevar a efecto.

El segundo elemento criterial presente en Richaudeau se deriva del propio carácter cuantitativo aunque sea considerada la lectura de percepción parcial, ya que ésta puede resultar selectiva (en virtud de una actitud crítica del lector) o de búsqueda (si direcciona específicamente el resultado de su acción).

Por último, la curiosidad que despierte el texto en el sujeto lector permite plantearse dos actitudes bien diferentes: que se ejecute una lectura en la cual el interés permanezca constante a lo largo de todo el texto, o que se altere éste en virtud de la información que vaya descubriendo en su recorrido.

De la combinación de estos criterios se derivan los seis tipos que recogemos a continuación, y que el autor referencia adecuadamente en formas distintas de lectura.



Marie José Couchaére<sup>3</sup> es la segunda de nuestras autoras referidas que hace un planteamiento muy distinto del tema. Para ella la lectura puede responder a estrategias formales precisas, en virtud de la fórmula ejecutoria que se aplique. Así son tomados en consideración únicamente los elementos personales de actuación que presente el sujeto, y en este sentido atribuye dinamismo al hecho lector, por lo que concluye definiéndola como una lectura activa.

Considera que la estrategia responde a una finalidad, y que fuera de ella no tiene otro valor que el alumno si quiera se lo plantee. No obstante, nosotros lo entendemos en un sentido mucho más amplio y no limitado al análisis puramente técnico de la acción lectora. Su postura también se diferencia del diseño que hacía Richaudeau, por cuanto él se plantea la estrategia como un medio y no como un fin.

Nos dice que si el alumno es capaz de seguir unas pautas específicas, seleccionadas en virtud del objetivo que tenga su lectura, la ejecutoria será no solamente

eficaz y factible, sino que además resultará dinámica. Así, es curioso cómo define con especial precisión los métodos que se derivan de cada una de sus estrategias-tipo o incluso las técnicas visuales que se aplican, todo en virtud de la finalidad con que el sujeto se plantea su lectura; y termina reduciendo a cinco las fórmulas que puede plantearse éste, según veamos que su objetivo requiere una búsqueda precisa (denominada de localización), o se adapte mejor a una consideración más amplia del contenido (en cuanto que se necesite únicamente una selección del texto o ya un análisis somero (superficial) o profundo del mismo). Luego, completa esta clasificación introduciendo la lectura recreativa, como un auténtico cajón de sastre donde derivan todas las formas no sujetas al planteamiento anterior.

#### *Tipología estratégica de la lectura propuesta por M. J. Couchaére (1989)*

- \* Localización
- \* Selección
- \* Lectura Superficial
- \* Profundización
- \* Descanso, relajación

Ni que decir tiene que tal y como venimos planteando nuestro estudio, mantenemos una postura más próxima a esta segunda autora porque nos movemos más cómodos en el sincretismo que postula, aunque tampoco queremos olvidar referencias valiosas aportadas por Richaudeau.

Si además tenemos fundamentada la necesidad de un planteamiento estratégico de la lectura, nos queda únicamente definirnos en el mundo referencial que hemos descrito, no sin antes dejar bien sentado el matiz que califica nuestra propuesta. Tomando como punto de partida la necesidad educativa de la estrategia lectora, no queremos abordar nuestra clasificación en términos de intencionalidad, del sujeto, o de análisis del proceso, sin que ambos planteamientos deriven en una mecanización de la ejecutoria (defecto por otro lado que hemos achacado a los autores citados, y que evidentemente nos permite matizar sus tesis).

Es nuestra opinión que la estrategia lectora, como recurso didáctico, ha de incardinarse plenamente en el proceso educativo. Si además hemos defendido<sup>4</sup> la consideración secuencial y totalizadora del tema, la coherencia nos lleva a introducir este elemento "estrategia", como un componente más del proceso que sufre el sujeto hasta el correcto dominio de su técnica lectora. Movidos por este interés particular por institucionalizarlo, entendemos que será en el ambiente escolar donde alcance su efectivo y pleno desarrollo.

¿Los niños pequeños pueden realizar un planteamiento estratégico de su lectura? En realidad, ¿no lo hacen ya así? Porque de hecho, no resulta nada difícil comprobar que toda lectura, desde sus inicios, es estratégica: responde a un motivo específico, la necesidad o el interés, y a la vez sigue una cadencia concreta, orientada a un fin (que a su vez está condicionado por la motivación anterior). Entonces, hemos de reconocer que la acción educativa resultará cómoda bajo todas estas circunstancias y desembocará en un modo específico de actuación (el mismo que como vemos surge con espontaneidad en nuestra lectura ya adulta). Pongamos un ejemplo que nos permita aclarar el tema. Todo artista, cualquiera que sea su arte, irradia una idiosincrasia propia, de una escuela que ha proyectado en él su espíritu, con una impronta concreta, que luego el progresivo perfeccionamiento y la integración de la destreza permitieron concluir en uno propio, característico de su personalidad. Del mismo modo, el lector se somete inicialmente a las directrices y el estilo que la escuela le va marcando para progresivamente luego asumir ya uno personal. ¿No creen que en lectura, como en cualquier arte de la vida, cada uno tenemos nuestro propio estilo? Esta afirmación se confirma como evidente al hablar de la ejecución sonora del texto escrito (la regla se reafirma desde la excepción que suponen los grandes maestros de la declamación). Pues en realidad la expresión fonetizada del texto sólo es una trasposición externa de la ejecutoria que internamente todo sujeto realiza. Así, cada uno posee unas formas educables ya desde la más tierna infancia. Y esta educación pasa inexorablemente por el hecho de asumir estrategias precisas para dicha acción.

#### 4. Categorización de las Estrategias lectoras

¿Qué planteamiento podemos asumir nosotros a la hora de iniciar la elaboración de una clasificación propia de las estrategias lectoras? Un principio fundamental y que no resta coherencia a nuestro estilo didáctico, es la atención a la secuencialidad del acto lector. La estrategia adoptada ha de mantener una línea de continuidad a lo largo de todo el proceso. No conviene diferenciar actitudes ni formas, pues sólo cuando se asuma la identificación con el autor, el alumno podrá entenderlo. Por eso, nuestro punto de partida será indefectiblemente el reconocimiento de la comunicación escrita como un hecho fundamental que da sentido a toda lectura.

Cualquier estrategia que se plantee ha de ser entendida a lo largo de tres momentos, los que marcan la secuencialidad en el acceso del lector al texto: un antes, un durante y luego un después. Desde el principio de su adiestramiento, el niño conviene educarlo para que se plantee, antes de leer, aquellos elementos que le permitan acomodar el proceso al fin, analizando debidamente las circunstancias socioambientales de su lectura, y considerando no solo el fin de la misma, sino también la manera en que éste puede resultar viable para su estilo personal. Por ejemplo, vemos necesario que el sujeto lector tome en consideración su escasa afición a la retórica a la hora de afrontar el recorrido por un texto de este tipo, porque un análisis de los elementos que se necesitan

para la conclusión de la lectura, permitirá seleccionar el modo en que ésta se lleve a efecto. Imaginemos que una lectura de este estilo sea necesaria para un comentario de texto en el que nos solicitan la identificación de los personajes de una familia; son éstas claves más que suficientes como para afrontar una lectura selectiva sin necesidad de soportar un desarrollo ingrato del ejercicio. Este mismo ejemplo resulta habitual en niños pequeños que se inician en el manejo del diccionario sin ningún tipo de estrategia previa, soportando estoicamente la fórmula de recorrer con su mirada todos los términos de una inicial hasta dar con el vocablo deseado.

No obstante, en cualquier ejecución siempre se necesitarán reajustes que podrán aplicarse únicamente si el alumno ha sido educado en términos de autocontrol, y teniendo presente un programa estratégico que sea abierto y flexible. Ejemplos para ilustrarlo no faltan, pues es harto frecuente el hecho de alterar la secuencia narrativa de una novela para identificar nodos reticulares de la comprensión y gracias a ellos reorientar nuestras hipótesis.

Lo mismo será necesario plantearse con posterioridad el resultado de la lectura, adiestrando también al alumno para comprobar su grado de satisfacción en virtud de las necesidades que fueron consideradas en la planificación.

Teniendo en cuenta este planteamiento secuencial de la ejecución lectora y sin perder de vista la realidad interactiva que impera en el hecho lector, entenderemos tres fórmulas fundamentales que nos llevarán a establecer una tipología de cinco estrategias:

- ✓ las que fundamentan el hecho comunicativo en una trasposición informativa,
- ✓ las que pretenden asimilar un contenido desconocido hasta el momento, completando puntualmente la formación del sujeto, o
- ✓ las que simplemente permiten dar rienda suelta a la imaginación creadora.

La primera atenderá al modo en que el lector discurra por el texto, unas veces percibiendo y otras aprehendiendo el mensaje y satisfaciendo bien la necesidad o el interés, pero con un grado pleno de integración, viviendo su contenido. Será una lectura *informativa*. No es nada nuevo la necesidad que todos tenemos de percibir este tipo de contenidos, los cuales orientan necesariamente nuestra vida. Con frecuencia llegan en forma de textos escritos, lo que fácilmente nos permite concluir en la necesidad de una correcta educación no sólo para rentabilizar sino además para dotar de operatividad la búsqueda. Ejercitaciones en la localización, identificación y valoración de indicios textuales permitirán adiestrar convenientemente este tipo de estrategia.

También descubrimos ocasiones en las que nuestra acción educadora implica un planteamiento estratégico de la acción que le permita discernir claramente el objeto de búsqueda, y sus necesidades precisas (matices) diferenciándolo de otros posibles candidatos, para que la búsqueda se realice con la mayor precisión.

La lectura *formativa* es nuestro segundo criterio. Evidencia una realidad presente en el aula lo mismo que en la vida cotidiana. El niño, igual que el adulto vive inmerso en esta dinámica comunicativa que favorece el crecimiento de su intelecto. Y la escuela ha de tenerlo muy presente considerando la secuencia gracias a la cual el sujeto accede a la información desconocida y cómo la integra en su pensamiento. Teorías como las aportadas por Puente<sup>5</sup> enriquecen debidamente este aspecto permitiéndonos identificar tres momentos, o tipos de acción:

- La percepción superficial de contenidos, que pretende la simple toma de conciencia de la información contenida en el texto y su disposición física por él. Identificándolos adecuadamente, se pueden referenciar los nudos de contenido que luego ramifiquen toda la información secundaria del texto.
- En un segundo nivel, el tratamiento del contenido ya se realiza a partir de la toma de conciencia anterior, y pretende la selección de contenido. Con ello, establece también un cierto grado de jerarquización del mismo.
- Por último tenemos lecturas que se desarrollan en el nivel de profundización, para lo que requieren una adecuada estructura de relaciones internas que les permita percibir el texto con absoluta plenitud.

No resultará difícil encontrar ciertos rasgos de similitud entre los tres niveles formativos y las típicas técnicas de estudio (subrayado, esquema, resumen), por cuanto que ambas siguen la misma secuencia lógica del aprendizaje: Literalmente la construcción que realiza el cerebro de cualquier contenido textual.

Por último no podemos olvidar las fórmulas de lectura *recreativa*, que previo requerimiento de informaciones puntuales para su aplicación, estimularán el discurrir imaginativo por la composición textual. En este tipo de ejercicios recobra importancia el efecto de *feed-back* aplicado con posterioridad a la ejecución, al objeto de adecuar convenientemente el resultado de la actividad. Todo este planteamiento queda ya definitivamente estructurado en una tipificación específica:

	CARÁCTER	ACTIVIDAD
1	INFORMATIVO	Lectura de Búsqueda
2	FORMATIVO	Lectura Superficial
		Lectura Selectiva
		Lectura de profundización
3	RECREATIVO	Lectura recreativa

Así pues, propugnamos una postura ecléctica, clasificando las cinco estrategias lectoras en virtud de la intencionalidad ejecutoria, lo mismo que de la finalidad propia del sujeto, y desarrolladas en los tres niveles de diferenciación:

- 1) La lectura de *búsqueda* informativa, que satisface la necesidad funcional del sujeto y responde a una estrategia de realización concreta, sometida a una clave referencial que resulta comparada para validar cada localización.
- 2) La lectura *formativa*, que contribuye a ampliar el propio conocimiento que posea el lector del contenido desarrollado, y responde a tipos diferentes de ejecución, en función del grado de precisión y complejidad que se da al tema:
  - *Superficial*, cuando precisa únicamente un simple ejercicio de ojeo y captación genérica de la información.
  - *Selectiva*, cuando pretende ya extraer aquellos elementos relevantes del contenido interpretativo que son capaces por sí solos de soportar la estructura comprensiva del texto, y de
  - *Profundización*, cuando los textos requieren ser analizados finamente y estructurar su contenido de forma que el intelecto los incorpore a su esquema de conocimiento de forma pertinente.
- 3) *Lectura recreativa*: Aquella estrategia que se supedita al proceso (donde priman los elementos mnemotécnicos), lo mismo que al fin (dando prioridad esta vez a los relacionales), en beneficio del carácter lúdico de la ejercitación.

De acuerdo con todo ello, cualquiera de nuestros alumnos, o nosotros mismos podremos acomodar la lectura a alguna de estas estrategias de ejecución cotidiana. Hagamos la salvedad de que nuestra intencionalidad educadora, no pretende la selección y aplicación de ninguna en concreto, sino más bien una adecuada destreza de todas ellas, al objeto de que el propio lector sea quien seleccione en el momento que surja la necesidad. Es decir crear un estilo de lectura activo, en el que el dinamismo emane con la naturalidad propia de un pensamiento crítico. Para lograrlo será necesario que estas estrategias sean educadas, aplicándolas regularmente en textos variados del entorno cotidiano (tablas, mapas, listados, gráficos), y de este modo argumentar una forma didáctica de canalizar la funcionalidad del adiestramiento. Esperamos con ello haber dado respuesta al criterio fundamental del hecho lector :

*"Aprender a leer es aprender a usar la lectura para aprender, y a utilizar la lectura como fuente de disfrute personal; (...) supone enseñar a tener objetivos claros para la lectura, enseñar a aportar lo que se sabe y lo que se espera del texto, enseñar a interrogarse durante la lectura, para asegurarse la comprensión, enseñar a hacer inferencias, a suponer, a imaginar con base y con fundamento"*<sup>6</sup>.

## REFERÊNCIAS

1. Fargas, S. (1997). *Leitura Eficaz* (Crédit Variable per a l'ESO) Material Ciclostilado. La Salle. Distrito de Calaluña.
2. Richaudeau, F. & Gauqueclin, M. F. (1977). *La Lecture rapide*. Paris: Marabout-Retz.
3. Coucharère, M. J. (1989). *La lecture active*. Paris: Chotard et Associés.
4. Quintana, J. (1997). *La Lectura*. Madrid: Bruño.
5. Puente, A. (1994). "Comprensión de lectura y metacognición". In Puente, A. *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. Madrid: CEPE.
6. Solé, I. (1993). *Enseñar a leer comprensivamente*. Aula Comunidad, nº 1.

## ESTRATÉGIAS DE LEITURA

### Resumo

Reconhecendo a necessidade de promover uma aprendizagem estratégica, o autor analisa as suas implicações na leitura, de modo a elaborar uma classificação coerente das estratégias didacticamente aplicáveis na sala de aula.

## READING STRATEGIES

### Abstract

From a recognition of the need to promote strategic learning, the author focusses on its application to reading in order to make a coherent classification of the strategies which are effective in the classroom context.

## STRATÉGIES DE LECTURE

### Résumé

Dans le cadre d'une conception d'apprentissage stratégique, l'auteur élabore pour la lecture une classification cohérente des stratégies didactiquement applicables dans la classe.

---

RECENSÕES

---

Brophy, Jere (1996). *Teaching problem students*. New York: Guilford Press, 466 páginas.

Jere Brophy é um autor sobejamente conhecido na área da Educação, nomeadamente pelos trabalhos que vem realizando desde 1974 sobre as características das relações professor-alunos, sobre a relação comportamentos dos professores/realização escolar dos alunos, sobre percepções de professores e alunos, etc. O livro *Teaching Problem Students*, editado pela Guilford Press, insere-se na linha de preocupações e de investigação do autor e constitui seguramente, nos últimos anos, uma das formas mais interessantes de encarar os grupos de alunos considerados problemáticos.

O livro está dividido em 6 capítulos. No primeiro, são abordados princípios e técnicas gerais de gestão de sala de aula e formas de lidar com alunos problemáticos; os quatro capítulos seguintes incidem sobre as perspectivas dos professores relativamente a tipos específicos de alunos problemáticos, nomeadamente alunos com problemas de realização escolar, alunos hostis, agressivos e desafiadores, alunos hiperactivos, distraídos e imaturos e ainda alunos rejeitados pelos pares e alunos tímidos/isolados; o sexto e último capítulo inclui uma visão retrospectiva e prospectiva das problemáticas abordadas nos capítulos anteriores.

Este livro constitui, em boa medida, a descrição de um processo de validação de agrupamentos de alunos (definidos aprioristicamente), a partir de relatos recolhidos juntos dos próprios professores, nos quais estes definem as suas percepções relativamente a estes agrupamentos e às formas como com eles lidam. Um engenhoso processo metodológico de recolha da informação permite ao autor evidenciar como professores considerados eficazes se diferenciam de professores considerados ineficazes quer na caracterização quer na forma de lidar com os diferentes grupos de alunos. É isso que permite a Jere Brophy advertir no início do livro que os alunos problemáticos são (1) difíceis de lidar, (2) obrigam a um dispêndio considerável de tempo e energia e (3) provocam frequentes sentimentos de frustração nos professores. Tal facto implica, segundo Brophy, que antes do início de carreira o aspirante a professor deva esclarecer para si próprio em que grau de ensino deseja ensinar, em função das suas características pessoais e das características dos alunos desse grau. Sugere-se que essa opção seja realizada a partir do peso diferencial requerido pelos diferentes graus de ensino relativamente ao denominados *papéis do professor*, a saber: (1) instrução; (2) gestão de sala de aula; (3) intervenções disciplinares; (4) socialização dos estudantes. Assim, ainda que se espere que os professores dos diversos graus de ensino dominem estes quatro papéis, os aspectos desenvolvimentais da gestão de sala de aula variam suficientemente para que, por exemplo, uma pessoa que queira dedicar a sua energia à *instrução*, deva escolher o ensino secundário, evitando o 2º e 3º ciclo do ensino básico

onde as questões disciplinares e de organização e gestão de sala de aula assumem relevância máxima.

Se bem que os aspectos referidos sejam do máximo interesse, o mais relevante neste livro é a contribuição para uma visão psicoeducacional dos *alunos problemáticos*, em detrimento de uma visão psicopatológica, tão vulgar nos manuais de psicologia e psiquiatria. Bons exemplos disto são as caracterizações de alunos *hiperactivos* e dos alunos *hostis-agressivos*, que no contexto de uma parte substancial da investigação psicológica seriam apresentados como sujeitos com um *Distúrbio Hiperactivo de Défice de Atenção* ou com um *Distúrbio de Conduta*. Assim, a visão categorial dos problemas de comportamento da infância e adolescência é substituída por um visão dimensional e ecológica, no sentido em que é a relação dinâmica entre sujeito e situação que confere uma determinada formatação aos seus comportamentos, não sendo estes considerados como uma patologia individual a ser *curada* num qualquer espaço extra-escolar mas a ser lidada nesse contexto. Não se pretende com isto negar a colaboração das escolas com profissionais exteriores à mesma na resolução de determinados problemas dos alunos (o que no caso das condutas anti-sociais é indispensável e ainda assim com resultados sistematicamente frustrantes).

Finalmente, deve referir-se que os agrupamentos de alunos considerados por Brophy são extremamente lógicos e evidentes para os professores, o que confere a este livro a enorme vantagem de falar de um assunto que é usualmente abordado através de linguagem hermética e incompreensível para os educadores, afinal os maiores interessados e os maiores interventores junto destes alunos.

João A. Lopes

(Universidade do Minho - Departamento de Psicologia)

Citoler, Sylvia D. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura e matemáticas*. Málaga: Aljibe, 236 páginas.

A literatura sobre as dificuldades de aprendizagem (DA) é virtualmente inesgotável, demonstrando uma vitalidade dificilmente igualável na área da educação. Contudo, nem toda possui qualidades que lhe permitam avanços interessantes ou significativos no campo das DA. O livro *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura e matemáticas*, de Sylvia Defior Citoler, professora da Universidade de Málaga, ainda que não se inscrevendo propriamente na linha das grandes obras que marcam o campo durante anos, possui o indiscutível mérito de, com grande clareza, evidenciar o "estado da arte" quanto às perspectivas cognitivistas de avaliação e intervenção sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, escrita e matemática. Dada a enorme variedade de modelos, teorias e perspectivas sobre as DA, é sempre positivo que o tipo de abordagem adoptado pelo autor seja tão claramente enunciado quanto o é neste

livro. Assim, o leitor sabe, desde início, que a obra é escrita numa perspectiva cognitivista, o que lhe permite incorporar os mais recentes avanços da psicologia cognitiva nesta área e, em simultâneo, aproveitar toda a experiência anterior da investigação educacional sobre as DA.

O livro está organizado em 6 capítulos. O primeiro é dedicado às questões de definição, classificação e etiologia das DA. Desde logo resulta claro que quer a definição quer os critérios de determinação da condição DA estão longe de ser inequívocos e universalmente aceites. Como tal, a apresentação de uma qualquer estrutura classificatória ou taxinómica é altamente controversa e de difícil validação. A etiologia das DA é apresentada como multifactorial, confirmando aliás o que é usualmente referenciado pela literatura especializada.

O segundo capítulo aborda questões gerais da linguagem escrita e constitui um momento fundamental deste livro, porque evidencia que, para além de ser escrito numa perspectiva cognitivista, adopta especificamente uma perspectiva psicolinguística das DA. Assim, a autora apresenta a leitura e a escrita como parte integrante do processo de desenvolvimento da linguagem e, de uma forma extremamente elegante, apresenta os processos implicados na aprendizagem da leitura e da escrita na sua relação com o conhecimento do sistema alfabético e com os métodos de ensino da leitura e escrita.

O terceiro capítulo é dedicado à apresentação dos processos básicos implicados na leitura ou, mais especificamente, à decodificação da leitura. São referidos os (supostos) tipos específicos de dificuldades da leitura, bem como a(s) sua(s) etiologia(s) e realçada a importância do processamento fonológico para a aquisição da leitura. Ainda nesse capítulo é apresentado o modelo de avaliação e intervenção sobre as dificuldades da decodificação, resultante do modelo teórico adoptado pela autora. Este facto deve ser salientado, dado que confere ao livro uma relevância teórica e prática muito raramente encontrada em obras da especialidade.

O quarto capítulo incide sobre as dificuldades de compreensão e constitui a sequência lógica do anterior, já que as dificuldades na leitura podem incidir fundamentalmente sobre (1) os processos de decodificação, com problemas ao nível da conhecimento da regras de correspondência grafema-fonema (o que representa um tipo de dificuldade mais acentuada) ou (2) ao nível da compreensão, podendo resultar de um desconhecimento do tipo de exigências da tarefa (de leitura), de falta de conhecimentos prévios, de estratégias metacognitivas frágeis, etc. Tal como para o capítulo anterior, são apresentadas provas de avaliação e estratégias de intervenção relativas às dificuldades de compreensão.

O capítulo 5 é dedicado às dificuldades da escrita, com descrição dos processos psicológicos implicados na escrita, sendo a decodificação da escrita apresentada como um processo de nível básico e a composição escrita como implicando o recurso a processos de nível superior, nomeadamente de memória, atenção e de mobilização de estruturas auto-regulatórias. As provas de avaliação e os métodos de intervenção sobre as dificuldades da escrita são mais uma vez de enorme utilidade e revelam a excelência e eficácia deste livro.

O sexto e último capítulo é dedicado às dificuldades de aprendizagem da matemática, área que tem merecido pouca atenção dos investigadores, por comparação com



a enorme quantidade de trabalhos publicados sobre as dificuldades da leitura e da escrita. São apresentadas as contribuições fundamentais da psicologia cognitiva relativamente à aprendizagem do cálculo e da resolução de problemas, bem como a análise do tipo de erros mais comuns nas operações aritméticas. Finalmente, faz-se referência às causas deste tipo de problemas e aos processos de intervenção possíveis e considerados mais eficazes.

Em resumo, Sylvia Citoler consegue, com este livro, evidenciar os benefícios de adopção de um modelo claro das DA, evitando os "ecletismos" que normalmente confundem mais do que esclarecem, pelo que não só o modelo teórico é apresentado de uma forma extremamente clara (ainda que o modelo em si mesmo seja complexo), como é fortemente consistente com os procedimentos de avaliação e de intervenção sugeridos. É por isso mesmo um livro altamente recomendável para psicólogos, professores, educadores e todos quantos se interessarem por esta área. Pode ainda constituir um excelente manual para ensino em qualquer curso (dos níveis mais básicos aos mais avançados) dedicado às dificuldades de aprendizagem.

João A. Lopes

(Universidade do Minho - Departamento de Psicologia)

Burke, Peter (1997). *Varieties of Cultural History*. Cambridge: Polity Press, 246 páginas.

Atendendo em particular aos últimos anos, a reestruturação da história tem passado por processos contraditórios, de certo modo repartidos: pela fragmentação dos mais diversos campos da análise histórica, por um lado; e, por outro lado, pela procura de um conjunto de unidades e categorias fundamentais que permitam eventualmente definir um novo padrão dos "grandes domínios da história". Proliferam as propostas de "novas novas histórias", em respostas mais ou menos consistentes às incontáveis "viagens" teóricas e de paradigmas científicos (linguística, pictórica, cultural, semiológica, etc.). *Varieties of Cultural History*, de Peter Burke, é uma obra que se inscreve precisamente neste processo, mais particularmente no quadro específico daquilo que se define como *História Cultural*.

O livro é constituído por uma dúzia de capítulos diversificados, que correspondem de certo modo à trajectória intelectual e bibliográfica do seu autor. Na verdade, Peter Burke é responsável por uma significativa produção: que inclui vários títulos, de natureza digamos mais teórica, sobre a historiografia, a história e as suas relações com a teoria e as outras ciências sociais; que deu à estampa obras de referência sobre a história cultural e social da Europa ocidental (Itália em particular) nos séculos XVI e XVII, facto que na obra em análise se traduz essencialmente em cinco dos *case-studies* apresentados. O quarto capítulo - *The Language of Gesture in Early Modern Italy* (pp.60-76) - apresenta uma análise "culturalista" dos gestos no período indicado, perscrutando-os como formas simbólicas de definição de identidades, que são reguladas por processos de aprendizagem e de

sociabilidade sujeitos às mudanças por que passa a sociedade italiana nos séculos XVI e XVII. O quinto capítulo - *Frontiers of the Comic in Early Modern Italy* (pp. 77-93) - aborda questões relacionadas com a definição histórica dos espaços culturais e sociais do cómico e do riso, entendidos não apenas como "género narrativo" e "estado psicológico", mas sobretudo como formas mutáveis de representação e de intervenção sociocultural. O sexto capítulo - *The Discreet Charm of Milan: English Travellers in the Seventeenth Century* (pp. 94-110) - parte de utilização da "literatura de viagens" como fonte historiográfica, para estabelecer um conjunto de observações teóricas e metodológicas sobre a sua utilização na análise histórica, bem como para investir na discussão das problemáticas histórico-antropológicas associadas à "visão do outro". O sétimo capítulo - *Public and Private Spheres in Late Renaissance Genoa* (pp. 111-123) - examina as definições dos espaços da vida pública e da vida privada no quadro urbano, não se limitando porém a tomá-las como categorias pré-definidas, antes investindo numa perspectiva de transformação cultural, ditada tanto pela evolução das circunstâncias sociopolíticas, como pela própria construção social destas categorias e das suas fronteiras. O oitavo capítulo - *Learned Culture and Popular Culture in Renaissance Italy* (pp. 124-135) - versa os processos de interacção entre as chamadas "culturas populares" e as "culturas eroditas", privilegiando de algum modo exemplos que sugerem a vasta gama de possíveis relações entre "níveis de culturas", «os usos da cultura popular por escritores do Renascimento, os usos do Renascimento por gente comum e, finalmente, a importância da "circulação" de imagens e temas, circulação onde o que regressa nunca é o mesmo que partiu» (p. 135).

Apresentados estes capítulos deste modo, poderia pensar-se que nos encontramos perante uma simples colectânea de trabalhos dispersos. Tal não corresponde à verdade, embora seja óbvia a especificidade de fontes e temáticas próprias a cada um deles. Une-os contudo uma problemática teórica e metodológica expressa no título da obra: a das variedades da História Cultural. Deste modo, os exemplos e as fontes convocadas para cada um destes capítulos enquadram-se numa linha de rumo - que percorre aliás todo o livro -, definida: em primeiro lugar, por um constante debate em torno dos modos e processos pelos quais se pode construir uma história cultural das sociedades, ainda que centrada em questões diversas; em segundo lugar, por uma reflexão teórica e conceptual que tem o *histórico* por matriz, mas que se mostra atenta ao diálogo crítico com outras áreas de construção do saber, em particular as de índole sociológica e antropológica.

Os capítulos nono - *Chivalry in the New World* (pp. 136-147) - e décimo - *The Translation of Culture: Carnival in Two or Three Worlds* (pp. 148-161) - inscrevem-se neste mesmo modelo, ainda que prolongando o campo de análise para "novos mundos" e privilegiando uma problemática específica - a dos contactos e hibridismos culturais. A propósito de questões inerentes à popularidade, à recorrência e ao impacto social das novas formas e dos novos sentidos assumidos pelas Novelas de Cavalaria na literatura latino-americana, no primeiro caso, ou do Carnaval brasileiro, no segundo, Peter Burke remete-nos para problemas fundamentais na área dos "estudos culturais": respeitem eles às consequências socioculturais dos contactos entre sistemas e modalidades culturais inicialmente distintos; sejam eles relativos à interpretação e explicação dos processos culturais de "tradução" (aqui entendida, como P. Burke refere, nos sentidos etimológico, literal e metafórico).

Os restantes cinco capítulos têm, por assim dizer, uma feição mais teórica e podem ser repartidos em dois subgrupos relativamente diferenciados. O primeiro subgrupo inclui os capítulos segundo - *The Cultural History of Dreams* (pp. 23-42) - e terceiro - *History as Social Memory* (pp. 43-59). Ambos constituem propostas de reflexão centradas em perspectivas próprias a uma "abordagem cultural da história", tendentes em qualquer dos casos ao estabelecimento de áreas de estudo específicas e, de algum modo, emergentes em alguns trabalhos historiográficos saídos recentemente. O capítulo respeitante à memória social fornece ainda, se bem que de um modo colateral, uma série de apontamentos para um debate na ordem do dia: o da responsabilidade social do historiador, metaforizado aqui na figura do *Remembracer*, termo que hoje é um eufemismo para o colector de impostos, mas que no passado designava o funcionário oficial cujas funções consistiam em recordar às pessoas aquilo que elas gostariam de esquecer (p. 59).

O segundo subgrupo inclui os capítulos primeiro - *Origins of Cultural History* (pp. 1-22) - e décimo primeiro - *Strengths and Weaknesses of the History of Mentalities* (pp. 162-182). A análise de uma espécie de pré-história da História Cultural, antes mesmo da cunhagem do termo em finais do século XVIII, serve de base (e de prólogo se atendermos ao último capítulo) a uma discussão sobre as diversas concepções de História Cultural (nesmo que aqui considerada *avant-la-lettre*), sobre a definição dos seus campos de pesquisa e sobre os elementos que funcionam como denominador comum a práticas de análise e de escrita históricas diferenciadas. No caso do capítulo sobre a História das Mentalidades os objectivos centram-se na pesquisa dos modos de constituição dos campos de estudo cobertos por aquela designação, no que concerne mais concretamente às atitudes e representações colectivas, às modalidades do "pensamento do quotidiano", eventualmente não-consciente ou pouco sistematizado teoricamente, e, por último, às próprias estruturas de elaboração e percepção das crenças colectivas. Não obstante o carácter próprio de cada um destes capítulos, podemos afirmar que ambos convergem para o esforço de definir os diversos contributos capazes de ajudar à delimitação de uma nova história cultural, tema central do décimo segundo capítulo.

Fica portanto para o fim o capítulo que, do nosso ponto de vista, constitui a chave-mestra da obra: *Unity and Variety in Cultural History* (pp. 183-212). Apresentadas, nos restantes capítulos e na bibliografia mencionada, as diferentes formas e potencialidades do trabalho no âmbito de uma "nova história cultural"; apontadas também as grandes objecções ao "modelo clássico" da História Cultural (pp. 185-191 em particular), este capítulo visa ensaiar uma resposta à questão - que fazer? As grandes coordenadas da solução defendida por Peter Burke assentam: numa nova atitude de investigação face aos problemas culturais, orientada, por assim dizer, pela perspectiva de um certo relativismo antropológico atento às dimensões e diferenças sociais das práticas culturais; e, simultaneamente, na elaboração de um novo modelo de construção histórica, definido a partir das ideias e das experiências normalmente associadas à noção de "encontro de culturas".

Em jeito de conclusão, a leitura de *Varieties of Cultural History* conduz-nos a realizar duas sugestões. A primeira consiste em, sublinhando de novo o carácter obrigatório desta obra, recomendar vivamente a sua leitura crítica. Não apenas para os mais

directamente interessados nas matérias descritas, mas também para a generalidade dos historiadores; sobretudo numa época em que a história se vê confrontada com múltiplos desafios de (re)definição de identidade e com modas que, não tão raras vezes quanto isso, invocam a História Cultural para legitimarem os mais variegados processos de reconstrução histórica. A segunda consiste em sugerir que se contrarie a (infelizmente) pouca "apetência" para a tradução portuguesa de obras deste autor. Porque não uma boa tradução precisamente deste livro?

João Carlos Paulo

(Universidade do Minho - Departamento de Pedagogia)

DISSERTAÇÕES E PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

---

## DISSERTAÇÕES

---

### Dissertações de Doutoramento

AFONSO, Almerindo J. (1997). *Para uma análise sociológica da avaliação nas políticas educativas. A reforma educativa em Portugal e a avaliação pedagógica no ensino básico (1985-1995)*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Conhecimento: Sociologia da Educação).

#### Resumo

O presente trabalho procura analisar as mudanças que ocorreram nas políticas educativas e de avaliação em alguns países do centro do sistema mundial, de modo a compreender as especificidades das propostas e regulamentações efectuadas, neste mesmo domínio, a partir de finais da década de oitenta, em Portugal. Depois de justificar a avaliação educacional como objecto de estudo sociológico e de caracterizar as mudanças acima referidas, o autor elabora um quadro teórico que visa dar sentido às políticas avaliativas em contexto de (anunciada) crise do Estado-providência e de emergência neoliberal do mercado. O quadro teórico proposto, aferido à realidade portuguesa, põe em evidência as tensões e contradições das políticas educativas e avaliativas que se desenvolveram entre nós na década compreendida entre 1985 e 1995. Reconhecidas algumas especificidades do contexto (semi)periférico português e estabelecidos alguns traços da configuração do Estado-providência na educação, criam-se as condições indispensáveis para a compreensão sociológica da emergência (em contra-ciclo) da avaliação formativa na agenda política em Portugal, e para a interpretação de algumas práticas escolares referenciadas a essa mesma modalidade de avaliação.

OLIVEIRA, Clara C. (1997). *A Educação como Processo Auto-Organizativo — fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária*. Dissertação de Doutoramento em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Conhecimento: Filosofia da Educação).

#### Resumo

Este trabalho resulta da investigação efectuada ao longo de oito anos sobre a compreensão dos fenómenos a que apelidamos de “aprendizagem”, “conhecimento” e “educação”. Estes fenómenos, bem como a linguagem conceptual que utilizamos para os descrever e os compreender, são aqui abordados à luz dos princípios lógico-formais do

movimento científico da "auto-organização". Recorre-se a algumas teorias de várias áreas científicas inseridas neste movimento para a compreensão dos fenómenos de aprendizagem e de conhecimento. Esta abordagem refere-se aos vários níveis dos organismos, desde as células aos sistemas (auto)observadores. Pretende-se compreender a continuidade e a descontinuidade existente entre os vários níveis de organização viva. As teorias mais referenciadas são a teoria autopoietica (H. Maturana e F. Varela), a teoria do *double bind* (G. Bateson), a teoria das estruturas dissipativas (I. Prigogine), a teoria do desejo mimético (R. Girard), o enactismo (neo-conexionismo e F. Varela) e a "teoria da linguagem como ferramenta" (L. Wittgenstein, D. Davidson e R. Rorty); o método cognitivo-narrativo do psicólogo Óscar Gonçalves encontra-se também frequentemente mencionado e é avaliada a sua pertinência para o âmbito educativo. Em termos epistemológicos, todas estas perspectivas científicas e filosóficas de variadas actividades humanas podem ser consideradas de índole holista. Compreende-se então que nesta investigação se defenda que todas as dimensões dos organismos produzem maior conhecimento, ou seja: aprendem. O conhecimento surge pois conotado numa perspectiva holista, não se referindo apenas aos resultados da actividade noética. Os fenómenos educativos são aqui considerados fenómenos que ocorrem por observação de fenómenos de aprendizagem. Assim sendo, fenómenos educativos dizem respeito aos organismos observadores, ou auto-observadores. Considera-se, por outro lado, que os actos observacionais não podem ser compreendidos sem serem integrados na produção da existência orgânica dos observadores, onde se incluem as suas crenças, as suas emoções e os seus sentimentos, além da actividade noética. Na parte terminal deste trabalho aborda-se a linguagem humana como ferramenta comunicacional entre sistemas (auto)observadores. Defende-se a possibilidade de flexibilização e de transformação de padrões linguístico-comportamentais pela pronúncia enactiva de metáforas. Na mesma linha de raciocínio, avança-se com breves propostas de alteração das perspectivas de aprendizagem-educação no âmbito escolar, na educação permanente e comunitária de adultos, e no domínio formal das explicações científicas. Apresenta-se também um glossário com cerca de cento e cinquenta vocábulos.

GONÇALVES, Rui A. (1997). *Psicopatia e processos adaptativos à prisão: da intervenção para a prevenção*. Dissertação de Doutoramento apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia da Justiça).

#### Resumo

Este trabalho de investigação teve em mente vários objectivos. De um lado, tratava-se da tradução e adaptação de um instrumento de identificação e medida da psicopatia à nossa realidade delinquencial. De outro, propunhamo-nos validar uma tipologia da adaptação à prisão anteriormente esboçada, com uma amostra de reclusos mais vasta e diversificada. Além disso, pretendia verificar-se ainda de que modo a questão da psicopatia poderia influenciar os percursos adaptativos dos reclusos.

Para perseguir estes objectivos foi utilizada uma versão portuguesa da Checklist de Psicopatia-Revista de Hare (Psychopathy Checklist-Revised: PCL-R; Hare, 1991) enquanto que para identificação das modalidades da adaptação à prisão foi usado o Índice de Ajustamento Prisional (Prison Adjustment Index: PAI; Wolfgang, 1961) acoplado às variáveis que têm sido normalmente associadas à adaptação à prisão, como a idade, o crime cometido, a condenação, ser primário vs. reincidente e o comportamento disciplinar, entre outras.

Não obstante o efectivo da amostra (n = 76 reclusos condenados do sexo masculino de um estabelecimento prisional central), os resultados revelaram boa fiabilidade da versão portuguesa da PCL-R, bem assim como mostraram uma associação significativa entre grau de psicopatia e percursos adaptativos à prisão. Assim, verifica-se que uma má adaptação à prisão é significativamente mais associada a um maior grau de psicopatia e vice-versa. Por outro lado, embora com pequenas variações, foi replicada a tipologia quadripartida da adaptação à prisão em reclusos portugueses já evidenciada noutro estudo, sendo as variáveis idade e comportamento disciplinar as que, globalmente, mais influência parecem ter na determinação dos tipos mais antagónicos (mal adaptados vs. bem adaptados), surgindo os inadaptados e os sobreadaptados como grupos mais "centrais" nesta linha de continuidade sobre a adaptação à prisão.

Parece assim que psicopatia e adaptação à prisão revelam facetas de complementaridade que urge valorizar, na perspectiva de efectivação de planos de tratamento penitenciário que possam vir a ser delineados, para que o seu resultado possa ser positivo, quer na perspectiva da prevenção da reincidência e da criminalidade, quer igualmente na aposta futura de uma nova imagem para a prisão e para os seus actores privilegiados.

## Dissertações de Mestrado

LEITE, Cândido (1997). *Utilização de alguns atributos do ensino à distância num módulo de formação presencial: análise de opiniões dos alunos participantes para avaliação do modelo utilizado*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Informática no Ensino).

FESCH, Maria de Lurdes (1997). *Avaliação vocacional junto de jovens com deficiência: construção de uma escala de avaliação de desempenho*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

CUNHA, Maria Isabel (1997). *Atraso ou diferença desenvolvimental: a aprendizagem e o desenvolvimento em crianças com trissomia 2*. Dissertação de

Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

OLIVEIRA, Lia (1997). *Alfabetização informacional na sociedade da informação*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Tecnologia Educativa).

MOREIRA, Maria Micaela (1997). *Tipologia textual dos sonetos amorosos de Camões*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Ensino da Língua e Literatura Portuguesas).

ALMEIDA, Ana Maria (1997). *Ensino-aprendizagem da Matemática: estudo com a adição e a subtração no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Psicologia da Educação).

ESTEVES, Zita (1997). *Utilização dos serviços de bases de dados: a Biblioteca Geral da Universidade do Minho*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Informática no Ensino).

CUNHA, António (1997). *Faria de Vasconcelos: pensamento e acção pedagógica*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Filosofia da Educação).

CARVALHO, António (1997). *Colégio de D. Diogo de Sousa - um contributo para a sua história*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: História da Educação e da Pedagogia).

FERNANDES, Maria Assunção (1997). *Problemas e necessidades de apoio/formação dos professores principiantes: um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada na Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia (Área de Especialização: Desenvolvimento Curricular).

## PROJECTOS DE INVESTIGAÇÃO

### Síntese de Projectos de investigação em desenvolvimento no Centro de Estudos em Educação e Psicologia

#### "Investigação Avaliativa"

Coordenação: Licínio C. Lima (llima@icp.uminho.pt)

A investigação avaliativa é uma modalidade de avaliação que procura articular criticamente a utilização de métodos e técnicas de investigação disponíveis no campo das Ciências Sociais e da Educação, e a produção de juízos de avaliação (ou enunciados e conclusões valorativas) baseados na análise de dados e informações disponibilizados pela utilização daqueles dispositivos de investigação. Pelas implicações que podem advir da utilização dos seus resultados, nomeadamente pela possibilidade de estes se constituírem como fundamentos a processos de tomada de decisão (política, administrativa, pedagógica, etc.), a investigação avaliativa é muito mais do que uma mera investigação direccionada para a descrição, reconstituição ou compreensão de processos e programas sociais ou educacionais. É uma forma de avaliação onde as questões metodológicas, políticas e éticas se tornam particularmente pertinentes, exigindo uma formação aprofundada e permanente dos investigadores-avaliadores no sentido de aperfeiçoar o seu funcionamento e de encontrar formas cada vez mais criativas para equacionar e lidar com as tensões e contradições que resultam inevitavelmente da pluralidade de interesses, poderes, recursos, estatutos e expectativas dos grupos ou actores directa e indirectamente envolvidos.

*Equipa de Investigação:* Os membros permanentes da equipa são todos do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, embora pertencentes a vários Departamentos, tendo para efeitos deste projecto constituído o Grupo de Investigação em Avaliação (GIA): Almerindo J. Afonso e Licínio C. Lima (Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional), José Augusto Pacheco (Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa), Justino Magalhães (Departamento de Pedagogia), Rui Vieira de Castro (Departamento de Metodologias da Educação).

Outros investigadores, internos e externos ao Centro de Estudos em Educação e Psicologia, são chamados a colaborar com o Grupo de Investigação em Avaliação consoante as actividades a desenvolver e as respectivas valências envolvidas.

*Duração do Projecto:* As actividades de investigação avaliativa desenvolvidas pela equipa remontam a 1989/90, embora só no início da década de noventa o projecto tenha sido formalizado e inscrito no Centro de Investigação, fase em que o Grupo de Investigação em Avaliação foi constituído.

*Algumas Publicações:*

- Serafini, O. et al. (1991). *A Experimentação dos Novos Programas para o 10º Ano de Escolaridade. Um estudo de avaliação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Castro, R. V.; Afonso, A. J.; Pacheco, J. A. & Magalhães, J. (1993). *Conteúdos e Contextos da Reforma Curricular no 11º Ano de Escolaridade. Concepções e práticas dos professores-experimentadores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Lima, L. C.; Castro, R. V.; Magalhães, J. & Pacheco, J. A. (1995). "O Modelo Integrado, 20 Anos Depois. Contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em ensino na Universidade do Minho". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 8, nº 2, pp. 147-195.
- Lima, L. C.; Pacheco, J. A.; Castro, R. V. & Afonso, A. J. (1995). "A Investigação Avaliativa no Âmbito da Prestação de Serviços Especializados à Comunidade: uma experiência". In AAVV, *Ciências da Educação: Investigação e Acção*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 137-142.
- Estêvão, C. V.; Afonso, A. J. & Castro, R. V. (1996). "Práticas de Construção da Autonomia da Escola: Uma análise de Projectos educativos, Planos de actividades e Regulamentos internos". *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 9, nº 1, pp. 23-57.

### "Programa de Promoção do Desenvolvimento Cognitivo e de Facilitação da Aprendizagem"

Coordenação: Leandro S. Almeida (leandro@icp.uminho.pt)

Este projecto integra-se no Projecto Institucional X do CEEP, intitulado "Cognição e aprendizagem: Caracterização, avaliação e promoção". Trata-se de um projecto de investigação que estuda as interdependências entre a cognição e a aprendizagem, ou seja, o impacto de variáveis cognitivas e sócio-motivacionais nas aprendizagens, e vice-versa. Esta última perspectiva é importante pois que complementa a leitura tradicional da ligação da "inteligência" e da "motivação" ao rendimento académico, tomando igualmente o impacto da aprendizagem no desenvolvimento dos indivíduos, inclusive do seu desenvolvimento cognitivo.

Neste projecto procura-se ler as variáveis enunciadas numa tríplice preocupação. Em primeiro lugar, a sua própria conceptualização. Como facilmente se adivinha, as definições apresentadas para qualquer uma dessas variáveis são múltiplas e permanecem objecto de investigação e reflexão. Em segundo lugar, importa definir modelos e instrumentos para a sua avaliação; tais instrumentos interessam à investigação nesta área, mas igualmente aos profissionais no terreno educativo. Em terceiro lugar, importa complementar as duas lógicas anteriores com uma terceira, ou seja, uma preocupação mais voltada para a construção, implementação e avaliação de programas de intervenção, sobretudo preventiva e promocional, nestas áreas.

O projecto integra os seguintes investigadores: Leandro S. Almeida (U. Minho), Fátima Morais (U. Minho), Raquel Guzzo (PUC - Campinas, S. Paulo), Isabel P. Pinto

(BSE - Porto), Cristina F. Almeida (U. Coimbra), Maria José Corte Real (Colégio Rosário) e Teresa B. Martins (Didálvi).

A par das verbas anualmente atribuídas pelo Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), este projecto beneficiou já de financiamentos externos por parte do Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian e da Cooperativa de Ensino Didálvi, entidade que tem editado o programa de treino cognitivo organizado no seio deste sub-projecto.

Por último, no âmbito deste projecto já se defendeu uma tese doutoramento (Carolina Moreira de Sousa) e várias teses de mestrado (Maria de Fátima Morais da Silva; Maria de Fátima Navega Soeiro Miranda; Maria José Leal Barbosa).

Alguns livros foram publicados sobre as temáticas em investigação: *Cognição e aprendizagem escolar* (1991); *Capacitar a escola para o sucesso: Orientações para a prática educativa* (1993); *Programa Promoção Cognitiva* (1997).

*Outras Publicações:*

- Almeida, L. S. (1992) Inteligência e aprendizagem: Dos seus relacionamentos à sua promoção. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 8, 272-292.
- Almeida, L. S. & Morais, M. F. (1992) Educabilidade cognitiva: Conceptualização, operacionalização e intervenção. *Inovação*, 5 (2,3), 29-51.
- 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. (1997) Promoção Cognitiva: A cognitive training programme for adolescents. In J. H. M. Hamers & M. Th. Overtoom (Eds.), *Teaching thinking in Europe: Inventory of European programmes*. Sardes (pp. 39-44).

### "A Investigação-Acção como Estratégia de Formação Reflexiva de Professores Estagiários"

Coordenação: Fátima Sequeira (fsequeira@icp.uminho.pt)

Este projecto constitui um estudo de investigação interpretativa sobre a formação inicial de professores estagiários da Universidade do Minho. Coordenado por Fátima Sequeira, agrupa quatro investigadoras/supervisoras do Departamento de Metodologia da Educação — Flávia Vieira, Graça Branco, Maria Alfredo Moreira e Isabel Marques —, que desde 1994/95 têm vindo a desenvolver, junto dos professores estagiários das Licenciaturas em Ensino de Português-Inglês e Inglês-Alemão que

supervisionam, uma prática de supervisão onde se articulam pressupostos e princípios orientadores de uma formação reflexiva de professores e de uma pedagogia para a autonomia em contexto escolar.

No quadro da página seguinte apresentam-se, em síntese, algumas linhas orientadoras do projecto, assim como resultados da avaliação dos dois primeiros anos do seu desenvolvimento, relativamente ao seu impacto junto dos professores estagiários e dos alunos dos Ensinos Básico e Secundário envolvidos. Esta avaliação realizou-se com base na análise da prática do professor, do seu dossier de investigação-acção e dos registos críticos do seu diário de investigação, e ainda dos dados recolhidos pelos professores junto dos seus alunos (sobretudo pelo recurso à observação e a diversas formas de inquérito). No corrente ano, foram definidas dois novos enfoques da avaliação do projecto: constrangimentos ao desenvolvimento da estratégia de supervisão em curso e aspectos específicos das práticas supervisivas (por ex., o discurso da supervisão).

Na sua globalidade, os resultados obtidos têm demonstrando que a investigação-acção facilita a integração dos conceitos de "prática reflexiva" e "autonomia na aprendizagem" no contexto da formação inicial de professores.

*Algumas Publicações:*

Moreira, M<sup>a</sup> A. & Alarcão, I. (1997). "A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos". In Chaves, I. (org.). *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora, 119-138.

Morcia, M<sup>a</sup> A. (1997). "A investigação-acção na formação de professores: uma experiência no ano de estágio". *Actas do 6º encontro da ANPLI*, Viana do Castelo, 166-177.

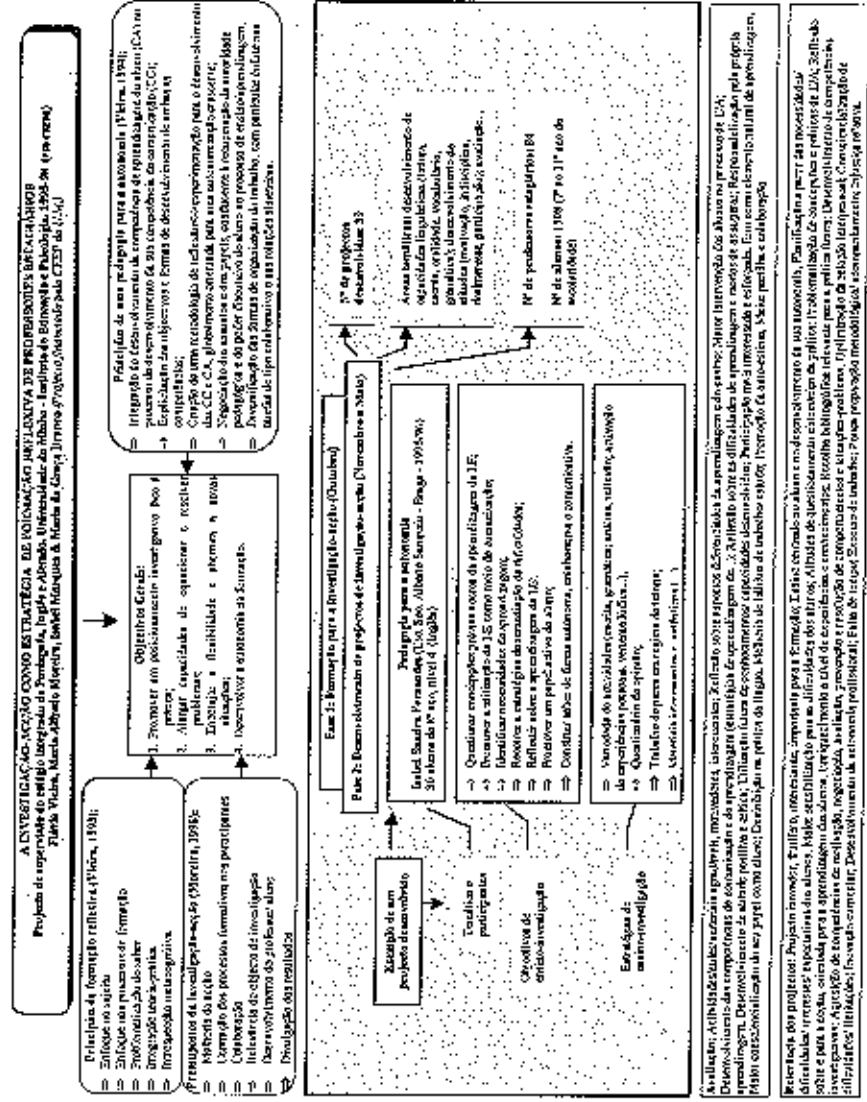
Moreira, M<sup>a</sup> A., Vieira, F., Marques, I. (1997). "Investigação-acção e formação inicial de professores - uma experiência de supervisão". *Actas do I Encontro Nacional de Supervisão e Formação*, Universidade de Aveiro (em publicação).

Vieira, F. (1997). "Pedagogy for autonomy - exploratory answers to questions any teacher should ask". In Müller-Verwey, M. (org.). *Standpunkt zur Sprach- und Kulturvermittlung 7: Neues Lernen, Selbstgesteuert, Autonom*. Munique: Goethe Institut, 53-72.

Vieira, F. (1997). Teacher development towards a pedagogy for autonomy in the foreign language classroom. *Proceedings of the 6th Conference on Developing Autonomous Learning*, Barcelona (em publicação).

Vieira, F., Branco, G., Morcia, M<sup>a</sup> A., Marques, I. (1997). Contribuições no âmbito do texto do seminário "A formação de professores de língua estrangeira: experiências de supervisão no ano de estágio". In Laurinda et al. (org.). *Didácticas/ Metodologias da Educação* (Actas do III Encontro Nacional de Didácticas/ Metodologias da Educação). Braga: Universidade do Minho, 1107-1128.

Vieira, F., Moreira, M<sup>a</sup> A., Marques, I., Mamede, M<sup>a</sup> A., Fernandes, I. (1998). "Investigar na formação e formar na investigação: para a construção colaborativa do saber educacional". *Revista de Psicopedagogia, Educação, Cultura* (em publicação).



Referências bibliográficas no Quilho apostroado:

\* Vieira, M<sup>a</sup> A. (1996). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês. Dissertação de Mestrado não publicada*. Aveiro: Universidade de Aveiro. \* Vieira, F. (1992). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: ASA. \* Vieira, F. (1996). *Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira - uma intervenção pedagógica em contexto escolar. Dissertação de Doutoramento* (em publicação). Braga: Universidade do Minho.





---

## REUNIÕES CIENTÍFICAS

---

### 3º Colóquio sobre Questões Curriculares

#### *Reflexão e Inovação Curriculares*

A Área de Currículo do Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa da Universidade do Minho levou a efeito, nos dias 12, 13 e 14 de Fevereiro último, o 3º Colóquio sobre Questões Curriculares, subordinado ao tema *Reflexão e Inovação Curricular*, procurando estabelecer uma continuidade com o anterior colóquio — *Reforma Curricular: da intenção à realidade* — e aprofundar a análise de alguns processos e práticas que se desenvolvem em contextos educativos, nomeadamente, naqueles que emergem numa perspectiva de territorialização da decisão curricular.

O Colóquio procurou cruzar perspectivas da administração central com as produzidas no contexto académico e com as experiências dos actores locais (professores integrados em diferentes projectos a nível de escola). Este cenário de comunicação participada procurou dar respostas, mas igualmente lançar e suscitar desafios mobilizadores para uma prática educativa reflexiva e inovadora.

Na primeira comunicação, proferida por Varela de Freitas, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, "Inovação curricular: o desafio que espera uma resposta", reafirmou-se que no contexto da história do currículo "a inovação não se pode decretar nem impor de cima para baixo: a inovação acontece quando, na sala de aula, na escola, se reúnem as condições para tal (...) Por outro lado, se "innovar é preciso!" não se deve inovar por inovar, mas considerar a oportunidade das inovações". Reflectindo sobre sucessos e insucessos da reforma curricular de 1989, afirmou ainda este orador que ela reconheceu que a "gestão curricular flexível" tem potencialidades que podem ser geradas na "margem de liberdade para organizar o processo de ensino-aprendizagem".

O testemunho dos intervenientes que participaram na mesa-redonda sobre Projectos de Inovação Curricular, coordenada por Márcia Trigo, do Programa PEPT 2000, confirma que inovar é possível mesmo em contextos por vezes adversos e apesar de constrangimentos vários. Tal facto, no entanto, apela à necessidade da avaliação da inovação, conteúdo problematizado na mesa-redonda sobre Avaliação de Projectos de Inovação Escolar. Contando com a participação de vários professores das Universidades de Lisboa, Algarve, Sevilha e da ESE de Portalegre, as reflexões aqui apresentadas apontaram no sentido da complexidade do conceito de inovação, da identificação das fases por que normalmente passam as inovações (ruptura simbólica, regulação institucional, componente

da profissionalidade docente), das condições de implementação, controlo e avaliação da inovação, etc. Estes aspectos deverão integrar o quadro referencial e metodológico da avaliação da(s) inovação(ões), nem sempre fácil de operacionalizar, decorrendo daqui o perigo de se multiplicarem inovações sem sentido definido e sem continuidade.

Conclusões semelhantes foram apresentados pelos coordenadores do Projecto *Avaliação de Projectos de Inovação* (Carlos Marcelo da Universidade de Sevilla e José Augusto Pacheco da Universidade do Minho), decorrentes dos resultados da investigação levada a cabo em Portugal e Espanha durante dois anos. Os resultados indicam que os projectos de inovação educativa concebidos e implementados pelos professores denotam uma preocupação relativa à organização das tarefas de ensino-aprendizagem e às necessidades de formação dos professores e surgem, assim, como um meio de desenvolvimento profissional dos professores, de *interface* entre as estruturas organizacionais da escola e de melhoria da qualidade do ensino, devido ao seu carácter reflexivo.

Alguns resultados da reflexão participada realizada pelos professores dos ensinos básico e secundário foram apresentados em duas mesas-redondas coordenadas por Teresa de Vasconcelos, Directora do Departamento da Educação Básica, e Domingos Fernandes, Director do Departamento do Ensino Secundário.

Michael Apple, da Universidade de Madison - E. U. A., fez uma intervenção subordinada ao tema "The politics of curriculum in a conservative age". Identifica uma "viragem à direita" ou uma "restauração conservadora", resultado "do conflito vitorioso levado a cabo pela direita para construir uma abrangente aliança consensual cujo objectivo na política educacional e social é aquilo que é denominado como "modernização conservadora". Esta aliança, na qual se inserem quatro grupos principais, identificados como neo-liberais, neo-conservadores, populistas autoritários, e uma fracção particular de uma nova classe média em ascensão, tem alcançado sucesso porque tem conseguido vencer o domínio do senso comum integrando, de um modo criativo, diferentes tendências e compromissos sociais, organizando-os sob a sua autoridade geral em questões relacionadas com o bem social, a cultura, a economia e a educação. A agenda apresentada por M. Apple inscreve-se num registo interpretativo e crítico do "estado da educação", nomeadamente nos E.U.A., reconhecendo a liderança do Estado na gestão dos conteúdos e dos processos educativos. Contudo, como considerou ainda este orador, os professores deverão desempenhar um papel activo e crítico a nível local.

Por último, as comunicações apresentadas durante a última tarde do Colóquio centraram-se na integração das expressões artísticas nos currículos dos ensinos básico e secundário, na alfabetização informacional, na interacção curricular dos media, na orientação vocacional como objectivo educativo transdisciplinar, na organização de equipas educativas, na autonomia curricular e nos projectos de reflexão participada, abordando, assim, diferentes perspectivas da inovação curricular e educativa.

Ana Maria Silva

(Universidade do Minho - Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa)

## IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação *Investigar e Formar Educação*

Decorreu, de 18 a 21 de Fevereiro de 1998, na Universidade de Aveiro, o IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE).

Tendo como tema de referência *Investigar e Formar em Educação*, os trabalhos incluíram conferências, painéis e mesas redondas, em sessões plenárias, bem como trinta e três simpósios, em sessões paralelas, que reuniram cerca de cento e setenta comunicações.

A diversidade de temas, preocupações e abordagens, evidenciada sobretudo pelas comunicações, sugere alguns dos vectores a partir dos quais se constitui e dinamiza o campo das Ciências da Educação, evocando quer o estudo e a compreensão, quer a intervenção no campo e nos fenómenos educativos.

Parecendo difícil identificar um elenco restrito de questões ou problemáticas capaz de incluir e dar conta do conjunto dos trabalhos é, no entanto, possível tentar recensar algumas grandes áreas em que parecem inscrever-se considerando que acentuam pelo menos uma das seguintes tónicas:

— a *formação de professores* (e profissionais em educação) a que se referem predominantemente mais de metade dos simpósios e comunicações (respectivamente dezassete e oitenta e seis);

— a *análise das políticas, contextos, processos e práticas educativas*, envolvendo mais de um terço dos simpósios e comunicações (doze e sessenta e uma);

— a *formação e desenvolvimento humano, pessoal e social*, debatida em quatro simpósios e vinte e duas comunicações.

A formação de professores aparece discutida quer na sua modalidade inicial quer contínua, salientando-se antes a diferenciação entre as abordagens que analisam e propõem modelos, modalidades ou dispositivos de formação profissional dos professores e aquelas cuja atenção se orienta mais para a investigação ou reflexão acerca de questões centradas na formação em disciplinas ou áreas curriculares (a Matemática, a Educação Artística, as Ciências, a Língua,...).

Por outro lado, se a (assim designada) reforma educativa dos anos 80 (e início dos anos 90) (quase) não constituiu tema de debate, poderá porventura sinalizar-se algum relevo e protagonismo da reflexão sobre realidades educativas recentemente reconhecidas e visibilizadas na agenda política e de investigação — embora constituíssem já, em alguns casos, objecto de análise e intervenção, autónomas e consolidadas ao longo de anos, por parte de equipas de investigadores e escolas — de que poderia citar-se, a título de ilustração, a *educação inter-multicultural, a diversificação e gestão flexível do currículo, a territorialização, a comunidade, o local e a acção educativa*.

Neste contexto, poder-se-ia considerar intrigante a ténue presença, ou mesmo completo silêncio, relativamente a inovações de política educativa que igualmente têm suscitado amplo debate público, e mesmo académico, nos últimos anos, mas que aparecem como marginais a este congresso da SPCE — bastará mencionar, por exemplo, as medidas relativas à educação pré-escolar, a lei de financiamento do ensino superior, a implementação de currículos alternativos e de novas modalidades de avaliação (provas globais e exames finais nacionais) no ensino básico e secundário, as mudanças experimentadas e propostas para a administração, direcção e gestão das escolas, questões acerca das quais, no entanto, se conhece haver, no seio desta comunidade científica e pelo menos em alguns domínios, prática e produção sistemáticas de reflexão, análise e investigação significativas.

Se pode ser considerado que este congresso elegeu uma temática, *Investigar e Formar em Educação*, que sugere e justifica uma certa concentração de comunicações e debates em torno de determinadas questões, não é menos verdade que a constatação da amplitude e diversidade de interesses e preocupações evidenciadas pelos congressistas torna quase irresistível a interrogação acerca dos silêncios e ausências referidos.

Fátima Antunes

(Universidade do Minho - Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional)

## II Congresso Luso Brasileiro de História da Educação

Realizou-se em São Paulo, entre 16 e 19 de Fevereiro deste ano, o II Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Nele participaram várias centenas de historiadores da Educação brasileiros e algumas dezenas de portugueses. Como se verifica, tratou-se de um evento fortemente participado, tendo sido um momento de amplo debate entre as duas comunidades científicas e dentro de cada uma delas.

O tema escolhido foi *Práticas Educativas, Culturas Escolares e Profissão Docente*. Com ele, os organizadores procuraram privilegiar uma das zonas de confluência temática da História da Educação onde mais se têm feito sentir os ventos de renovação conceptual e de procura de novos objectos de estudo. Do mesmo modo, é de notar que o tema partiu dos desafios e interrogações colocados aos educadores na contemporaneidade e que exigem ao historiador um esforço imperativo de busca das suas raízes no passado, bem como do esclarecimento da sua evolução até ao presente.

A História das culturas escolares, das práticas educativas e das práticas pedagógicas foi aquela que reuniu maior número de intervenções entre as várias conferências, mesas-redondas e mini-cursos realizados e as muitas comunicações apresentadas. Tendo como campo temporal dominante a última centúria, a maior parte dos trabalhos apresentados incidiu principalmente sobre o nível inicial do Ensino Básico tocando os mais diversos temas de que se destacam: o currículo formal; os métodos de ensino; os regulamentos e a disciplina; os movimentos de escolarização e a massificação

do ensino; a reprodução social; a dicotomia entre o rural e o urbano; a formação dos alunos nas escolas do magistério primário; educação não formal; livros didáticos; inovação.

A História das políticas educativas e das instituições escolares também juntou um amplo número de participações que, embora procurando, em muitos casos, interligar os dois pólos do tema, se inclinaram maioritariamente para o primeiro com a apresentação de análises e reflexões sobre reformas e projectos de reforma dos sistemas educativos.

A História da profissão docente foi encarada, pela maioria das comunicações efectuadas no seu âmbito, como uma área de mais premente pesquisa em virtude de todas as interrogações que na actualidade se colocam em torno da formação de professores e do papel profissional e social destes. A história de vida como método de análise e conhecimento da profissão docente e de dar um novo tipo de voz aos professores esteve aqui fortemente presente. A formação de professores, a prática docente quotidiana, a trajectória profissional, o imaginário e a representação social e os professores e a acção política foram as problemáticas dominantes.

A problemática das fontes para a História da Educação foi amplamente debatida em torno de duas vertentes indispensáveis. Por um lado, a procura de novas fontes (fotografia, cinema, música) ou a valorização de outras já utilizadas (memórias, imprensa educativa e imprensa generalista, literatura). Por outro, o lançamento de projectos em torno de realização de centros de memória, para a conservação de registos de história oral, de museus que reúnam materiais e testemunhos das escolas, dos alunos e da profissão docente, de conservação e valorização dos arquivos das instituições escolares e de pesquisa das fontes deste tipo em arquivos de vocação generalista.

Outras temáticas foram tratadas no Congresso gerando, em vários casos, debates muito interessantes: História das instituições universitárias e científicas; História da leitura e da escrita; História da imprensa e dos impressos educacionais; Género, etnia e geração em História da Educação; Crenças, religiões e processos educativos em História da Educação; História da colonização: práticas culturais, educativas e pedagógicas.

Rodrigo Azevedo

(Universidade do Minho - Departamento de Pedagogia)

---

**REUNIÕES CIENTÍFICAS A REALIZAR**


---

**1º Encontro Nacional de Didáctica/Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras**

(16, 17, 18 de Setembro de 1998 - Universidade do Minho)

O 1º Encontro Nacional de Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras (Francês, Inglês, Alemão), organizado pelo Departamento de Metodologias da Educação do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, pretende instituir a criação de um espaço de reflexão sobre a educação em línguas estrangeiras em Portugal. Elegendo-se este campo como objecto de análise, são todavia diversificadas as experiências que nele se realizam e as perspectivas que sobre ele se constroem, tornando-se o seu confronto fundamental à interpretação de um domínio de reconhecida complexidade.

O Encontro integra três vertentes da Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras enquanto campo de construção de saber — (a) Investigação, (b) Formação e (c) Ensino. Considerando estas vertentes, frequentemente articuladas em projectos educativos, constituem objectivos do Encontro, com referência prioritária ao contexto português:

1. Identificar problemáticas, teóricas e experienciais, relevantes à educação em línguas estrangeiras;
2. Discutir objectivos, percursos e resultados de trabalhos realizados no âmbito da educação em línguas estrangeiras;
3. Confrontar perspectivas analítico-interpretativas da educação em línguas estrangeiras;
4. Problematizar o estatuto e funções da Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras.

O Encontro conta com a participação de conferencistas nacionais de reconhecido mérito no campo da Didáctica/ Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras, abrindo espaço à apresentação de comunicações e "workshops". Conta ainda com a presença de três conferencistas estrangeiros: Albert Raasch (Univ. Saarlandes, Alemanha), Philip Riley (Univ. Nancy 2, França) e Robert Galisson (Univ. Paris III, França).

**Contactos:** Flávia Vieira, Departamento de Metodologias da Educação - Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho - Campus de Gualtar - 4709 Braga Codex - Tel.: (053) 604240/ 41778 - Fax: (053) 604278 - 678987

*Informações disponíveis em:*

endmcle@iep.uminho.pt

http://www.iep.uminho.pt/endmele

---

**PUBLICAÇÕES RECEBIDAS**


---

— *A Educação em Revista "NOESIS"*, nº 41/97

Lisboa: Revista "Noesis"

— *ADAXE - Revista de Estudos e Experiências Educativas*, nº 13/97

Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela

— *Análise Psicológica*, nº 2/97

Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada

— *Cadernos de Educação*, nº 9/97

Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, Fac. de Educação

— *Cadernos de Pesquisa*, nºs. 101 e 102/97

São Paulo: Fundação Carlos Chagas

— *Cadernos do Noroeste*, nº 2 (10)/97

Braga: Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho

— *Educação Médica*, nºs. 2 e 3/97

Porto: Faculdade de Medicina do Porto

— *Educação & Sociedade*, nºs. 59 e 60/97

Campinas: CEDES

— *Idea-Revista de la Facultad de Ciencias Humanas*, nº 24

Argentina: Universidade Nacional de San Luis

— *Inovação*, vol. 10, nºs. 2 e 3/97

Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

— *Integrar*, nº 12/97

Lisboa: Inst. de Emprego e Formação Profissional

— *Letras de Hoje*, nº 109/97

Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

— *Noticiário de Historia Agraria*, nº 13/97

Murcia: Universidade de Murcia

— *Psicopedagogia, Educação e Cultura*, nº 2/97

Carvalhos: Colégio Internato dos Carvalhos

— *Revista Apogeo*, Setembro/97

Lisboa: Associação de Professores de Geografia

— *Revista Brasileira de Educação*, nº 4/97

São Paulo: Pontifícia Univ. Católica de São Paulo

— *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nºs. 47 e 48/97

Coimbra: Centro de Estudos Sociais

— *Revista da FAEEBA - Educação, Ciência e Tecnologia*, nº 7/97

Bahia: Faculdade de Educação do Estado da Bahia

— *Revista de Ciências de la Educación*, nºs. 170 e 171/97

Madrid: Instituto Calanz de Ciências de la Educación

— *Revista de Educação*, nº 2/97

Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências

— *Revista Educator*, nº 21/97

Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona

— *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 30/97

Teruel: Universidade de Zaragoza

— *Revista Portuguesa de Filosofia*, nº 4/97

Braga: Universidade Católica Portuguesa

— *Sociologia*, nº 7/97

Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

— *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 25/97

Lisboa: Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

— *Souhar - Comunicar/Repensar a Diferença*, nº 3/97

Braga: APPACDM

— *Sumário de Periódicos em Psicologia*, nº 4, 5/97

São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

— *Vela Mayor*, vol. 10, nº 2 /97

Madrid: Revista de Anaya Educación

---

## ASSINATURA DA REVISTA

---

### *Revista Portuguesa de Educação*

#### Preçário

Colecção de 1988 a 1993	10.000\$00
Preço Avulso de 1988 a 1993	750\$00
Preço Avulso de 1994 a 1996	1.000\$00
Preço Avulso a partir de 1997	1.500\$00
Assinatura anual	2.500\$00

*O Boletim de Assinatura deve ser enviado para:*

Revista Portuguesa de Educação  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
Campus de Gualtar  
4710 BRAGA

### *Revista Portuguesa de Educação*

#### BOLETIM DE ASSINATURA

Junto envio a quantia de \_\_\_\_\_ em cheque/vale postal n.º \_\_\_\_\_ para pagamento da assinatura anual, referente ao ano \_\_\_\_\_, da Revista Portuguesa de Educação.

NOME \_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_ TELEF. / \_\_\_\_\_ N.º CONTR. \_\_\_\_\_

PROFISSÃO \_\_\_\_\_ INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

Assinatura anual (2 números): Portugal - 2.500\$00; Outros Países - 2.500\$00 e portes de correio

---

## AQUISIÇÃO DE MONOGRAFIAS

---

*Monografias em Educação e Psicologia*

Preçário

Ver anexo

*O Boletim de Aquisição deve ser enviado para:*

**CEEP - EDIÇÕES**  
Instituto de Educação e Psicologia  
Universidade do Minho  
Campus de Gualtar  
4710 BRAGA

*Monografias em Educação e Psicologia*

### BOLETIM DE AQUISIÇÃO

Junto envio a quantia de \_\_\_\_\_, em cheque/vale postal nº \_\_\_\_\_ para pagamento do volume nº \_\_\_\_\_.

NOME \_\_\_\_\_  
MORADA \_\_\_\_\_  
CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_ TELEF. \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_  
PROFISSÃO \_\_\_\_\_ Nº CONTR. \_\_\_\_\_  
INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_



*Colectânea*

*"Monografias em Educação e Psicologia"*

1. A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar  
*Licínio C. Lima* 2ª Edição 3500\$00
2. Ler e Escrever no Mundo Rural do Antigo Regime: Um Contributo para a História da Alfabetização e da Escolarização em Portugal  
*Justino P. Magalhães* 2.500\$00
3. Para a Análise do Discurso Pedagógico: Constituição e Transmissão da Gramática Escolar  
*Rui Vieira de Castro* 2.500\$00
4. Auto-Conhecimento e Acesso Introspectivo: Do Self Reificado ao Self Narrativo  
*Miguel M. Gonçalves* 2.500\$00
5. Representação da Vinculação na Idade Adulta e na Adolescência  
*Isabel M. Costa Soares* 2.500\$00
6. Atribuições Causais e Expectativas de Controlo do Desempenho na Matemática  
*António M. Barros Oliveira* 1.800\$00
7. Stress, Ansiedade e Rendimento na Competição Desportiva: Importância das Competências e Processos Psicológicos  
*José Fernando da S. Azevedo Cruz* 2.500\$00
8. Filosofia da Educação em Teixeira de Pascoaes  
*José Carlos de Oliveira Casulo* 3.000\$00
9. O "Homem Novo" no Discurso Pedagógico de João de Barros: Ensaio de Mitanálise e de Mitocrítica em Educação  
*Alberto Filipe Ribeiro de Abreu Araújo* 2.500\$00
10. Antropologia Complexa do Processo Educativo  
*Manuel Barbosa* 2.500\$00
11. Pensar o Desejo (Freud, Girard e Deleuze)  
*Laura Ferreira dos Santos* 2.500\$00

## CONDIÇÕES DE COLABORAÇÃO

As propostas de colaboração (artigos, resenhas) devem ser enviadas em papel (triplicado, incluindo o original) e em suporte magnético (programa Word ou QuarkXPress) para: *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Campus de Gualtar, 4710 Braga, Portugal.

### Artigos

Os textos não devem, ordinariamente, ultrapassar as 25 páginas, dactilografadas a 2 espaços. Todas as páginas devem ser numeradas sequencialmente.

Capa. Na primeira página do trabalho devem constar as seguintes informações: Título do artigo, título abreviado (não excedendo os 35 caracteres), nome(s), afiliação(ões) institucional(ais), morada(s), alguns dados curriculares do(s) autor(es) e indicação do autor que será responsável pela correspondência.

## ERRATA

Na página	na linha	onde se lê	deve ler-se
2	27	objectivo	objecto
149	35	trissomia 2	trissomia 21
159	2	Questões Curriculares	Questões Curriculares
165	25	Pontefícia	Pontifícia

ALVESSON, Mats & WILLMOTT, Hugh (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, vol. 17, nº 3, pp. 432-464.

BALL, Stephen J. (1990). Management as moral technology. In S. J. Ball (org.), *Foucault and Education*. London: Routledge, pp. 153-166.

GOMES, Joaquim F. (1995). *Para a História da Educação em Portugal*. Porto: Porto Editora.

GIRÁCIO, Rui (1991). Relance sobre a educação escolar, dezasseis anos depois. *Vértice*, nº 38, pp. 57-63.

TEODORO, António (1995). *Políticas educativas e mudanças no campo educativo: considerações a propósito de um debate interdisciplinar*. Comunicação apresentada no III Congresso da SPCE, Lisboa, 8 a 10 de Dezembro.

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

Os artigos publicados são da exclusiva responsabilidade dos autores.